

Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira

Dissertação apresentada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto,
para obtenção do grau de Doutor em Didáctica das Línguas Estrangeiras

Trabalho efectuado sob a orientação de Professora Doutora Rosa Porfíria
Bizarro Monteiro dos Reis Soares

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Porto, 2010

Resumo

Assumindo como ponto de partida a aceitação da heterogeneidade na (re)construção de um mundo mais rico, apresentamos, neste trabalho, um compromisso de defesa da Diversidade no campo educativo, valorizando a Educação Intercultural como meio a privilegiar no entendimento da Escola, em geral, e das Línguas Estrangeiras, em particular, elegendo a relação com o Outro, na sua vertente multidimensional, como a base da instituição escolar.

Defendemos, entre outros aspectos, a Diversidade como orientação da escola do futuro que visa preparar intelectualmente os alunos para que, enquanto cidadãos, sejam capazes de reajustar as suas vidas face às mudanças sociais.

Plenamente conscientes desta realidade, propomos que a Escola, enquanto instituição fomentadora da igualdade de oportunidades, forme alunos que, durante o seu percurso académico, profissional ou pessoal, apresentem capacidade para renovar e transformar competências e conhecimentos, tendo como pano de fundo os ideais de troca, circulação, partilha e diálogo.

Neste sentido, na Parte I desta tese, reflectiremos sobre o conceito de Educação Intercultural como caminho para valorizar a Diversidade e na importância que esta assume no novo entendimento da Didáctica das Línguas e das Culturas. Analisar-se-á, de seguida, a forma como tem sido perspectivada a cultura na sala de aula de Língua Estrangeira, propondo um novo entendimento do conceito, visando superar a visão antropológica reproduzida ao longo dos séculos e, simultaneamente, sugerindo a Educação Intercultural como um percurso possível no processo de ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras. Finalmente, e fundamentando a importância da escrita no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira, terminámos esta Parte com a apresentação de percursos possíveis para o exercício da Educação Intercultural: a escrita colaborativa, a metacognição nas actividades de escrita e a escrita criativa.

Por sua vez, a Parte II é dedicada aos resultados de um inquérito por questionário, aplicado a uma amostra de 203 professores das escolas com 3º ciclo do distrito do Porto, tendo como objecto as representações de docentes sobre os conceitos de Diversidade e Educação Intercultural. O tratamento dos dados, feito à luz dos paradigmas quantitativo e qualitativo, permitiu concluir que os professores reconhecem que as suas turmas são, na maior parte dos casos, heterogéneas. No entanto, entendem, frequentemente, a Diversidade numa perspectiva dicotómica: alunos muito bons, em termos de aproveitamento escolar, que se destacam dos outros ou alunos muito maus que impedem o normal funcionamento da aula. Afirmam, igualmente, recorrer a estratégias cognitivas, mas, sobretudo, sócio-afectivas (em percentagem muito elevada) no sentido de valorizar a Diversidade.

No que diz respeito à Educação Intercultural, constata-se que os docentes têm dificuldade em defini-la, sobretudo se compararmos com as propostas teóricas da Parte I, apresentando poucas estratégias para o exercício da mesma na aula de Língua Estrangeira.

De seguida, através de um estudo de caso realizado com duas turmas de 8º ano de Francês Língua Estrangeira, e que descrevemos, tentámos compreender a forma como a docente usa a escrita como um dos meios passíveis para pôr em prática o exercício da Educação Intercultural, contemplando a Diversidade.

Em suma, concluímos que, na escola do presente e do futuro, a convocação dos valores assumir-se-á de forma preponderante, o que implica a promoção dentro do espaço educativo, de uma educação para viver juntos (Carneiro, 2000). Na perspectiva que aqui defendemos, esta está na base da relação do homem com o Outro, com a alteridade e com a própria concepção do Eu, fomentando um espírito de Diversidade e incrementando uma Educação Intercultural.

Résumé

En assumant comme point de départ l'acceptation de l'hétérogénéité dans la construction d'un monde plus riche, nous présentons, à cette thèse, un compromis de défense de la Diversité dans l'éducation, en valorisant l'Éducation Interculturelle comme moyen à privilégier dans la compréhension de l'École, en général, et des Langues Étrangères, en particulier, en choisissant le rapport avec l'Autre, dans une perspective multidimensionnelle, comme le fondement de l'École.

Nous défendons, parmi d'autres aspects, la Diversité comme orientation de l'École de l'avenir qui vise préparer intellectuellement les élèves, comme citoyens pour être capables de réajuster leurs vies aux mutations sociales.

Parfaitement conscientes de cette réalité, nous proposons que l'École, comme lieu qui promeut l'égalité d'opportunités, forme des élèves qui pendant leur formation académique, professionnel ou personnel présentent des capacités pour renouveler et transformer leurs compétences et connaissances, ayant comme but les idéaux de l'échange, du partage et du dialogue.

En ce sens, dans la 1ère Partie de ce travail, on réfléchira sur la notion d'Éducation Interculturelle comme un chemin possible en vue de la valorisation de la Diversité et de l'importance de celle-ci dans une nouvelle conception de la Didactique des Langues et des Cultures. Ensuite, nous analyserons la notion de culture et son application dans la classe de Langue Étrangère, en proposant une nouvelle façon de la concevoir, ayant comme objectif le dépassement de la vision anthropologique reproduite pendant des siècles et, en suggérant, en même temps, l'Éducation Interculturelle comme un parcours obligatoire dans l'enseignement-apprentissage des Langues Étrangères. Finalement, et en reconnaissant l'importance de l'écriture dans l'apprentissage d'une Langue Étrangère, on termine cette Partie avec la présentation de chemins possibles

pour l'exercice de l'Éducation Interculturelle: l'écriture collaborative, la métacognition dans les activités d'écriture et l'écriture créative.

La deuxième Partie a comme objet les résultats d'une enquête obtenus auprès d'un échantillonage constitué par 203 enseignants du niveau college-lycée (3º ciclo do Ensino Básico) en visant connaître leurs représentations sur les notions de Diversité et d'Éducation Interculturelle. Les données obtenues, traitées à la lumière des paradigmes méthodologiques quantitatif et qualitatif ont permis de conclure que les enseignants reconnaissent que leurs classes sont, dans la plupart des cas, hétérogènes. Toutefois, ils comprennent la Diversité comme une notion dichotomique: des élèves très bons, en ce qui concerne le succès scolaire, qui se détachent des autres ou des élèves très mauvais qui empêchent le déroulement normal de la classe. Ils affirment aussi mettre en place des stratégies cognitives, mais surtout socio-affectives (dans un pourcentage très élevé), en valorissant la Diversité.

En ce qui concerne l'Éducation Interculturelle, nous remarquons que les enseignants ont des difficultés pour définir cette notion, surtout si l'on compare avec les propositions théoriques de la première Partie, en présentant peu de stratégies dans l'exercice de l'Éducation Interculturelle dans la classe de Langue Étrangère. Ensuite, à travers une étude de cas réalisée en deux classes du niveau collège-lycée (8º ano de escolaridade) de FLE, et que l'on décrira, nous avons essayé de comprendre la façon dont l'enseignant travaille l'écriture comme un des moyens pour mettre en place l'Éducation Interculturelle, ayant en vue la Diversité.

Notre conclusion est que dans l'école du présent et de l'avenir, l'évocation des valeurs aura une place prépondérante, ce qui implique la promotion, dans l'école, d'une éducation pour vivre ensemble (Carneiro, 2000). Ainsi, cette éducation est la base du rapport de l'homme avec l'Autre, avec l'altérité et avec la conception du Moi, en développant un esprit de Diversité et en promouvant une Éducation Interculturelle.

Abstract

Due to accepting heterogeneity as the starting point in the (re)construction of a richer world, we hereby present through this work a commitment to the safeguarding of Diversity in the educational field, valuing and privileging Cross-cultural Education in relation to the School, in general, and Foreign Languages, especially focusing on the relationship with the Other in its multidimensional spectrum as the foundation of the school institution.

We defend, among other aspects, Diversity as the orientation of the school of the future which seeks to prepare the students intellectually so that, as citizens, they are capable of readjusting their lives in relation to social changes.

Fully aware of this reality, we propose that it be the School, as an institution that motivates equal opportunities, which forms students who, during their academic, professional or personal journey, present the capacity of renewing and transforming competences and knowledge, having as a backdrop the ideals of change, circulation, sharing and dialogue.

Thus, in Part I of this thesis, we will reflect on the concept of Cross-cultural Education as a way of valuing Diversity, and on the importance with which the latter takes on the new understanding of Didactics of Languages and Cultures. We will analyse the way in which classroom culture when teaching a Foreign Language has been regarded, proposing a new understanding of the concept aimed at surpassing the anthropological vision reproduced throughout the centuries and, simultaneously, suggesting Cross-cultural Education as a possible form of teaching foreign languages. Finally, and substantiating the importance of writing in the teaching of a Foreign Language, we will end this Part with the presentation of possible forms of carrying out Cross-cultural Education in the classroom of Foreign Language class: collaborative writing, metacognition in writing activities and creative writing.

Part II of this thesis, on the other hand, is dedicated to the results of an inquiry done by questionnaire which was applied to a sample of 203 secondary school teachers in the Oporto district, having the representations of teachers on the concepts of Diversity and Cross-cultural Education as its aim. The handling of the facts related to the qualitative and quantitative paradigms allowed for the conclusion that the teachers are aware that the groups are, in most of the cases, heterogeneous. However, they understand that Diversity in a dichotomous outlook often occurs: Very good students, in terms of school performance, who are ahead of others or very bad students that stop the normal class flow. They also state that they appeal to cognitive strategies, but, especially, to socio-emotional ones (in a very high percentage) so as to enrich Diversity.

It appears that teachers have difficulty in defining Cross-cultural Education, especially when compared to the theoretical proposals of Part I, and present few strategies for its execution in the Foreign Language class.

Latterly, through a case study carried out with two groups of 8th year French Foreign Language classes which we have described, we tried to understand the way in which the teacher uses the written form as a passive means so as to put the Cross-cultural Education into practice, thus contemplating Diversity.

In summary, we conclude that, in the school of the present and the future, the summoning of values will be predominant, which implies the promotion of a group education within the educational space (Carneiro, 2000). In the outlook defended here, this is the foundation of the relationship between man and the Other, with his otherness and his own conception of his Self fostering a spirit of Diversity and increasing a Cross-cultural Education.

Agradecimentos

A escrita de uma tese de doutoramento resulta de um trabalho árduo, impossível sem a partilha de saberes e, também, o auxílio e a compreensão de tantos “Outros” que nos rodeiam. É, indubitavelmente, esse o nosso percurso!

Assim, deixo aqui um agradecimento sentido a todos aqueles que, pela cooperação e/ ou amizade, tornaram possível este sonho.

Devo, portanto, muito:

- À Professora Doutora Rosa Bizarro da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pelo rigor, empenho, dedicação a este trabalho e infindáveis correcções e, sobretudo, pela humanidade dos actos que a transformam numa verdadeira PESSOA nos domínios científico, profissional e pessoal;
- À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pelo apoio concedido a esta investigação;
- À Fundação para a Ciência e Tecnologia na concessão da bolsa de Doutoramento;
- Ao Professor Doutor Luís Capucha, pela validação do inquérito por questionário;
- A todos os professores da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e da Universidade de Aveiro que validaram o inquérito por questionário que realizei;
- À Presidente do Conselho Executivo e demais membros da escola onde realizei o estudo de caso, nomeadamente à docente com quem trabalhei;
- Ao professor Hernâni Veloso Neto pela paciência em demonstrar-me a paixão pela análise de números nos vários espaços-tempos com ele partilhados;
- A todos os meus colegas pelo incentivo diário;

- A todos os meus colegas – docentes do 3º ciclo do Ensino Básico – que me auxiliaram com as respostas ao pré-inquérito e inquérito por questionário que realizei;
- À Doutora Fátima Braga por ter apostado em mim;
- À Mestre Nazaré Coimbra por me ter contagiado pelo seu gosto de ensinar;
- À Doutora Lúcia Cruz pelas palavras encorajadoras;
- À Engenheira Filomena Pires, pelos votos de confiança;
- À Sílvia, companheira fiel no apoio técnico;
- A todos os meus alunos que, na parte final de escrita da tese, corroboraram este desejo de querer saber um pouco mais;
- Aos meus PAIS, pela presença amiga em todos os momentos, um “obrigada” profundo e eterno;
- Ao Tiago, por ter transformando as horas amargas de inconclusões em momentos de humor;
- À minha sobrinha Carolina por compreender as “loucuras” da tia;
- Ao meu sobrinho Luís;
- Ao meu irmão;
- À Joaquina, pela sua constante preocupação;
- À Paula;
- Ao meu avô que me ensinou a viver de “memórias”.

Lista de abreviaturas/ siglas:

DL – Didáctica das Línguas

DLCE – Didáctica das Línguas e das Culturas Estrangeiras

DLV – Didáctica das Línguas Vivas

DE – Directora da Escola

LE – Língua Estrangeira

EB – Ensino Básico

FLE – Francês Língua Estrangeira

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEE – Projecto Educativo de Escola

PT – Professor da Turma

Índice

Introdução	28
1. Apresentação, justificação e objectivos do trabalho	28
2. Enquadramento e estrutura do trabalho	31
 Parte I – Quadro teórico-conceptual da Educação Intercultural como processo para valorizar a Diversidade Cultural	 35
 Capítulo 1. A Diversidade: desafios para a Escola	 38
1.1. Concepções de Diversidade	41
1.2. A Diversidade Cultural: um conceito inclusivo	48
1.2.1. Da identidade à alteridade	55
1.3. O contributo da Diversidade para um novo entendimento da Didáctica: a Didáctica das Línguas e Culturas	64
1.4. A Diversidade Cultural na sala de aula de língua estrangeira	70
 Capítulo 2. A Educação Intercultural: um caminho para a Diversidade	 83
2.1. O conceito de Cultura: a tradicional visão antropológica	83
2.2. O conceito de cultura: uma nova visão	86
2.3. O lugar da cultura no currículo	90
2.3.1. Os perigos da centralidade curricular: novas propostas	97
2.4. As (inter)culturas co-presentes na sala de aula: o caso específico das Línguas Estrangeiras	99
2.5. Do Multiculturalismo à Educação Intercultural na compreensão da Diversidade: um breve percurso	104
2.6. A Educação Intercultural: contributos para a construção do conceito	120
2.6.1. Uma análise do conceito	120
2.6.2. Princípios fundamentais no exercício de uma Educação Intercultural	123

2.6.3. As várias dimensões de uma Educação para a Interculturalidade	128
2.6.4. A Educação Intercultural no contexto educativo	130
2.7. A Educação Intercultural no contexto educativo: o papel das Línguas Estrangeiras	137
2.8. A competência intercultural numa Educação na e para a Diversidade	148
2.8.1. A dimensão intercultural da competência de comunicação	151
2.9 O papel do professor promotor da Educação Intercultural	153
Capítulo 3. Percursos de escrita ao serviço da Educação Intercultural na aula de Língua Estrangeira	158
3.1. A Educação Intercultural na aula de Língua Estrangeira: as práticas de escrita	158
3.2. A Língua e a Cultura nas práticas de escrita	161
3.3. Escrita Colaborativa	165
3.4. A Metacognição nas actividades de escrita	169
3.5. A Escrita Criativa	173
Parte II – Metodologia do estudo: o inquérito por questionário e o estudo de caso	176
Capítulo1. Representações de professores do 3º ciclo do Ensino Básico sobre os conceitos de Diversidade e Educação Intercultural	178
1.1.Percurso metodológico	179
1.1.1. Introdução – o processo de investigação científica	179
1.1.2. Enquadramento conceptual	181
1.1.3. Metodologia da investigação em Educação	188
1.1.4. Os nossos paradigmas de investigação	190
1.2. Estratégias de recolha de dados	193
1.2.1. Inquérito por questionário	193

1.2.1.1. Caracterização da amostra	197
1.2.1.2. Aplicação do inquérito por questionário	198
1.2.2. Recolha de dados	200
1.3. Apresentação dos resultados de investigação	205
1.3.1 Caracterização sócio-profissional dos inquiridos	208
1.3.2. Representações e práticas dos professores sobre a Diversidade na sala de aula	216
- A noção de Diversidade	
- Estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos ao serviço da Diversidade	
- Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade	
- Conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da Diversidade	
- Obstáculos para o conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da Diversidade	
- Noção de Educação Intercultural	
- Estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos ao serviço da Educação Intercultural	
- Recursos/ equipamentos ao serviço da Educação Intercultural	
- Carácter transversal da Educação Intercultural	
- Obstáculos ao exercício da Educação Intercultural	
1.3.3. Associação entre as variáveis	252
- Associação da noção de Diversidade com a variável Sexo	
- Associação da noção de Diversidade com a variável Habilitações Literárias	
- Associação da noção de Diversidade com a variável Tempo de Serviço	
- Associação da noção de Diversidade com a variável Habilitações Profissionais	
- Associação da noção de Diversidade – Vantagens e desvantagens da homogeneidade com a variável Sexo	
- Associação da noção de Diversidade – Vantagens e desvantagens da homogeneidade com a variável Habilitações Profissionais	

- Associação da noção de Diversidade – Vantagens e desvantagens da homogeneidade com a variável Tempo de Serviço
- Associação da noção de Diversidade – Vantagens e desvantagens da homogeneidade com a variável Habilitações Literárias
- Associação das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Sexo
- Associação das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Literárias
- Associação das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais
- Associação das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Tempo de Serviço
- Associação dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Sexo
- Associação dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais
- Associação dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Tempo de Serviço
- Associação dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Habilitações Literárias
- Associação da noção de Educação Intercultural com a variável Sexo
- Associação da noção de Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias
- Associação da noção de Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais
- Associação da noção de Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço
- Associação das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Sexo
- Associação das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias

- Associação das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais
- Associação das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço
- Associação dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Sexo
- Associação dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias
- Associação dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço
- Associação dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Sexo
- Associação dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias
- Associação dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais
- Associação dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço

Capítulo 2 – O estudo de caso: observação e análise do trabalho realizado, no âmbito do ensino da produção escrita, em duas turmas do 8º ano de escolaridade	303
2.1. O cruzamento de metodologias quantitativas e qualitativas: contextualização metodológica do estudo de caso	304
2.2. Contextualização e caracterização do caso em estudo	307
2.3. Descrição sucinta do estudo de caso	310
2.3.1. Contexto de realização	310
2.3.2. Do projecto de investigação à recolha de dados	312
2.3.2.1. Caracterização dos participantes: breve perfil pessoal e profissional da docente	315
2.3.3. Técnicas de recolha de informação: as nossas fontes de evidência	318

2.3.3.1. Análise documental: o Projecto Educativo de Escola e os Projectos Educativos de Turma	320
- Projecto Educativo de Escola	
- Projectos Curriculares de Turma	
2.3.3.2. Observação directa de aulas	333
2.3.3.3. Os diários de bordo	337
2.3.4. Interpretação dos resultados	339
Conclusões	341
Bibliografia	348
Sites consultados	372
Legislação referenciada	373
Anexos	374

Anexos

Anexo I – Carta enviada ao Professor Doutor Luís Capucha

Anexo II – Carta enviada à DREN

Anexo III – Pedido de autorização às escolas

Anexo IV – Apresentação dos objectivos da investigação às escolas

Anexo V – Questionário sobre representações e práticas da Diversidade e Educação Intercultural na sala de aula de Língua Estrangeira

Anexo VI – Breve questionário do percurso pessoal e profissional da docente

Anexo VII – Projecto Educativo de Escola

Anexo VIII – Actividades promotoras da Interculturalidade

Anexo IX – Inquérito por questionário aos alunos sobre as actividades de escrita

Anexo X – A planificação das actividades de escrita: diário de bordo

Anexo XI – A reflexão sobre as actividades de escrita: diário de bordo

Quadros

Quadro I – Dimensões culturais da educação

Quadro II – Dimensão pluralista da educação

Quadro III – Relação aluno-professor

Quadro IV – Características fundamentais do conhecimento científico

Quadro V – Questões do inquérito e respectivas categorias

Quadro VI – Distribuição de docentes do 3º ciclo do EB/ ES do Continente, em 2007/2008, em função do sexo

Quadro VII – Percentagem de docentes do 3º ciclo do EB/ ES do Continente, em 2007/2008, em função das respectivas habilitações académicas

Quadro VIII – Caracterização da variável sexo

Quadro IX – Caracterização da variável habilitações literárias

Quadro X – Caracterização da variável habilitações profissionais

Quadro XI – Caracterização da variável tempo de serviço

Quadro XII – Resultados do cruzamento dos traços caracterizadores da noção de Diversidade com a variável Sexo dos inquiridos

Quadro XIII – Resultados do cruzamento dos traços caracterizadores da noção de Diversidade com a variável Habilitações Literárias dos inquiridos

Quadro XIV – Resultados do cruzamento dos traços caracterizadores da noção de Diversidade com a variável Tempo de Serviço

Quadro XV – Resultados do cruzamento dos traços caracterizadores da noção de Diversidade com a variável Habilitações Profissionais

Quadro XVI – Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XVII – Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XVIII – Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XIX – Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XX – Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XXI – Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XXII – Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XXIII – Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XXIV – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XXV – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XXVI – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XXVII – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XXVIII – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XXIX – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XXX – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XXXI – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XXXII – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XXXIII – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XXXIV – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XXXV – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XXXVI – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XXXVII – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XXXVIII – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XXXIX – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XL – Cruzamento da noção de Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XLI – Cruzamento da noção de Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XLII – Resultados do cruzamento da noção de Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XLIII – Resultados do cruzamento da noção de Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XLIV – Resultados do cruzamento da noção de Educação Intercultural com variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XLV – Resultados do cruzamento da noção de Educação Intercultural com variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XLVI – Resultados do cruzamento da noção de Educação Intercultural com variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XLVII – Resultados do cruzamento da noção de Educação Intercultural com variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro XLVIII – Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro XLIX – Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro L – Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro LI – Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro LII – Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro LIII – Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro LIV – Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro LV – Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro LVI – Cruzamento dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro LVII – Cruzamento dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro LVIII – Cruzamento dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro LVIX – Cruzamento dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro LX – Cruzamento dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro LXI – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro LXII – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro LXIII – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro LXIV – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro LXV – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro LXVI – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro LXVII – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Quadro LXVIII – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Quadro LXIX – Perfil pessoal da docente

Quadro LXX – Fontes, opções técnicas e objectivos do estudo de caso

Quadro LXXI – Caracterização das dimensões genéricas de análise do PEE e do PCT

Quadro LXXII – Matriz conceptual de análise: o PEE e a sua relação com a Diversidade e a Educação Intercultural

Quadro LXXIII – Actividades promotoras da Interculturalidade

Figuras

Figura 1 – Abordagem curricular da Interculturalidade

Figura 2 – Distribuição dos inquiridos por sexo

Figura 3 – Teste binomial 1

Figura 4 – Teste binomial 2

Figura 5 – Distribuição dos inquiridos por Habilitações Literárias

Figura 6 – Distinção dos inquiridos por Habilitações Profissionais

Figura 7 – Distinção dos inquiridos por Tempo de serviço

Figura 8 – Distribuição dos inquiridos por língua leccionada

Figura 9 – Distinção dos inquiridos por anos/ níveis leccionados

Figura 10 – Traços caracterizadores das turmas em valores percentuais

Figura 11 – Elementos que definem os conceitos de homogeneidade e heterogeneidade

Figura 12 – Elementos a que os docentes recorrem para definir turmas heterogéneas

Figura 13 – Elementos a que os docentes recorrem para definir turmas homogéneas

Figura 14 – Elementos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem

Figura 15 – Elementos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem

Figura 16 – Vantagens e/ ou desvantagens que os docentes reconhecem no funcionamento de uma turma homogénea em termos percentuais

Figura 17 – Vantagens/ desvantagens pedagógicas invocadas pelos docentes no funcionamento de uma turma homogénea

Figura 18 – Percentagem dos inquiridos que dizem fazer o aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade em contexto de sala de aula

Figura 19 – Tipo de estratégias referidas pelos inquiridos na valorização da Diversidade

Figura 20 – Percentagem de respostas dadas pelos inquiridos em função do número de estratégias indicadas para o aproveitamento da Diversidade

Figura 21 – Percentagem de inquiridos que indicam 2 ou 3 tipos de estratégias contempladas

Figura 22 – Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade

Figura 23 – Número de razões apresentadas pelos inquiridos para o não aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade

Figura 24 – Conhecimento, por parte dos docentes, do PEE

Figura 25 – Objectivos e/ ou actividades previstos no PEE em termos percentuais

Figura 26 – Percentagem das respostas dadas pelos inquiridos em função do número de objectivos/ actividades indicados para a valorização da Diversidade presentes no PEE

Figura 27 – Conhecimento dos inquiridos sobre a presença de actividades no PCT que valorizem a Diversidade dos alunos

Figura 28 – Percentagem de inquiridos que afirmam que o PCT contempla a Diversidade que encontram nos alunos

Figura 29 – Elementos da Diversidade valorizados no PCT

Figura 30 – Razões invocadas pelos docentes para a valorização da Diversidade no PCT

Figura 31 – Objectivos/ actividades presentes no PCT que visam a valorização da Diversidade

Figura 32 – Razões invocadas pelos docentes para a desvalorização da Diversidade no PEE

Figura 33 – Razões invocadas pelos docentes para o desconhecimento dos objectivos/ actividades do PEE

Figura 34 – Aspectos da Diversidade que os docentes gostariam de ver contemplados no PCT

Figura 35 – Traços definidores da Educação Intercultural em termos percentuais

Figura 36 – Número de itens apresentados pelos docentes para definir Educação Intercultural

Figura 37 – Entendimento que os inquiridos têm da Educação Intercultural relativamente à transversalidade no currículo

Figura 38 – Percentagem de inquiridos que afirmam saber como fazer para promover o exercício da Educação Intercultural

Figura 39 – Estratégias que os inquiridos dizem colocar em prática para o exercício da Educação Intercultural

Figura 40 – Percentagem das respostas dadas pelos inquiridos em função do número de estratégias indicadas para o exercício da Educação Intercultural

Figura 41 – Materiais a que os inquiridos dizem recorrer no exercício da Educação Intercultural

Figura 42 – Domínios privilegiados no exercício da Educação Intercultural

Figura 43 – Razões invocadas pelos docentes para justificar os domínios que privilegiam no exercício da Educação Intercultural

Figura 44 – Obstáculos apresentados pelos docentes para o exercício da Educação Intercultural

Lágrima de preta

Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para a analisar.

Recolhi a lágrima
com todo o cuidado
num tubo de ensaio
bem esterilizado.

Olhei-a de um lado,
do outro e de frente:
tinha um ar de gota
muito transparente.

Mandei vir os ácidos,
as bases e os sais,
as drogas usadas
em casos que tais.

Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é costume:

Nem sinais de negro,
nem vestígios de ódio.
Água (quase tudo)
e cloreto de sódio.

António Gedeão

- A minha raça sou eu, João Passarinheiro.

Convidado a explicar-se, acrescentou:

- Minha raça sou eu mesmo. A pessoa é uma humanidade individual. Cada homem é uma raça, senhor polícia.

Mia Couto – *Cada homem é uma raça – Estórias abensonhadas*

Introdução

1. Apresentação, justificação e objectivos do trabalho

A tese de doutoramento que aqui apresentamos insere-se na área da Didáctica das Línguas (DL), tendo como objecto de estudo a Educação Intercultural como percurso obrigatório na valorização da Diversidade que caracteriza o nosso tecido educativo.

Esta nossa escolha decorre, de facto, de uma necessidade fundamental de repensar quais as aprendizagens verdadeiramente fundamentais nas aulas de Língua Estrangeira (LE) e qual a importância concedida aos valores na formação global do sujeito. “A escola surge, assim, como um dos contextos mais privilegiados do ser humano em formação por poder contribuir fortemente para o seu desenvolvimento integral e harmonioso, em liberdade, proporcionando-lhe espaços de reflexão/ acção.” (Pedro, 1997: 12).

Além disso, quisemos, também, no contexto de uma sociedade democrática, contribuir para a desconstrução do discurso e práticas monoculturais presentes na aula de LE, visando contrariar as limitações a que tem sido votado o conceito de Educação Intercultural. Como relembra Dasen, “Pour certains, il a même mauvaise réputation: les concepts utilisés sont encore assez flous, et les méthodes de recherches parfois peu précises. D’autres se méfient du terme “interculturel” qui représente pour eux une prise de position idéologique.” (2002: 7).

Assim, a Educação Intercultural é, ainda, entendida como um trabalho pedagógico que serve as minorias étnicas, linguísticas e culturais, surgindo unicamente associada a projectos específicos de integração de comunidades migrantes. É perspectivada como uma valorização do Outro na sala de aula,

esquecendo-se o Eu e a relação cooperativa entre estes. Pretendendo ser uma pedagogia justa, acabou por tornar-se numa injustiça da justiça.

Para além destas razões, que motivaram o nosso trabalho, salientamos as recentes mudanças no sistema de ensino, a massificação do mesmo e a consequente heterogeneização do público escolar que têm tido implicações notórias no processo de ensino, no ambiente de aprendizagem e na forma como o professor gere os projectos na sala de aula. De um ensino baseado no professor, dá-se, agora, particular atenção ao aluno, o que nos remete para a reconceptualização do lugar do Eu e do Outro na sala de aula de LE e, ainda, para a importância do conhecimento de Si para um melhor entendimento do Outro, considerando como objecto central a pessoa humana. Assim,

"O discurso do outro, no momento em que o compreendemos, tem o poder de nos abrir a um outro sentido. (...) O discurso de outrem pode fazer-se valer perante mim, enquanto eu sou também, na minha fala, capaz de me deixar conduzir pelo movimento do diálogo em direcção a uma nova significação. É assim que um nós virtual pode edificar-se. Ele auto-determina-se e declara-se na abertura do processo. Cada um está em diálogo consigo mesmo porque está em diálogo com o outro." (Jacques, 1979: 351).

Estas mudanças, a que assistimos no processo de ensino-aprendizagem, são fruto da mundialização do planeta e da consciência das consequências desta metamorfose, despertando as minorias étnicas e nacionais. Portanto, há um renascimento da problematização de conceitos como cultura, identidade, retomando-se a problemática dos direitos humanos (Morin, 1985). Vivemos, assim, uma época dicotómica da procura de uma autenticidade cultural, mas, simultaneamente, esbatendo as diferenças entre culturas, numa tentativa de aproximação cultural, de onde advém uma crise identitária (idem, 1993).

É neste contexto que apresentaremos a LE como lugar privilegiado do desenvolvimento da Interculturalidade, criando-se oportunidades de unidade e de Diversidade, numa perspectiva integradora.

Acresce o consenso generalizado, embora pouco reflectido e informado, quanto à necessidade de desenvolver a Interculturalidade nos alunos, formando-os para a execução de uma cidadania democrática. Reconhece-se, também, a necessidade de aprofundar a compreensão dos processos envolvidos na Educação Intercultural em articulação com a aprendizagem das Línguas e Culturas Estrangeiras. Surge, ainda, a inevitabilidade de estudar o que os professores fazem (acção) e o modo como interpretam (pensamento) a Educação Intercultural e o seu papel na aula de LE.

Por isso, propusemo-nos, ao longo da investigação, contrariar a associação entre Interculturalidade e diferenças linguístico-culturais e excessiva valorização do Outro, tentando que o professor crie na sala de aula uma dinâmica de comunicação intercultural entre Eus e Outros, simultaneamente iguais e diferentes, através da realização, como iremos sugerir, de práticas de escrita, visto tratar-se de um domínio fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos estarão, assim, implicados na resolução de novas aquisições, num processo igualitário de co-construção de saberes, tornando-se produtores criativos dos mesmos.

Atendendo ao exposto, delineámos os seguintes objectivos fundamentais para este nosso estudo:

1. Reflectir sobre os conceitos de Diversidade e Educação Intercultural, atendendo:
 - a. às diferentes concepções de Diversidade, propondo-se o conceito de Diversidade Cultural como uma nova abordagem;
 - b. ao papel da Diversidade no âmbito da Didáctica das Línguas e Culturas Estrangeiras (DLCE);

- c. ao lugar da Diversidade no processo de ensino-aprendizagem de uma LE;
 - d. ao novo conceito de cultura proposto numa verdadeira Educação Intercultural;
 - e. à importância do exercício da Educação Intercultural na sala de aula de LE;
 - f. ao papel do professor como fomentador de uma verdadeira Educação Intercultural promotora de Diversidade;
2. Fazer o levantamento das representações dos professores sobre os conceitos de Diversidade e Educação Intercultural, tendo em consideração:
- a. o aproveitamento pedagógico-didático da emergência da Diversidade na sala de aula;
 - b. as práticas desenvolvidas pelos professores de LE para o exercício da Educação Intercultural;
 - c. o papel que a escrita pode desempenhar no desenvolvimento da Educação Intercultural como percurso obrigatório na valorização da Diversidade.

2. Enquadramento e estrutura do trabalho

A cada um destes objectivos corresponde uma Parte do nosso trabalho:

Parte I - Quadro teórico-conceptual da Educação Intercultural como processo para valorizar a Diversidade.

Parte II – Metodologia do estudo: o inquérito por questionário e o estudo de caso.

Atendendo ao que ficou esboçado até aqui, compreende-se que este trabalho se insere num contexto pós-moderno e neoliberal (Santos, 1995), período que pretende combinar os conceitos de cidadania, subjectividade e emancipação (idem, ibidem), visando, no âmbito da DLCE, a valorização da Diversidade nas

suas múltiplas dimensões e o exercício da Educação Intercultural como percurso possível no entendimento da mesma.

Neste sentido, centrar-nos-emos num novo paradigma, o cultural, que valoriza o indivíduo e os direitos culturais no contexto da globalização. A implicação mais importante desta nova realidade global “est la formation d’une société de masse dans laquelle les mêmes produits matériels et culturels circulent dans des pays de niveaux de vie et de traditions culturelles très variées.” (Touraine, 2005: 40).

A consciencialização da ruptura dos laços sociais, no seio familiar, escolar ou profissional, que caracteriza a nossa sociedade pós-moderna, leva o indivíduo a “une solitude qui conduit soit à la dépression, soit à la recherche de relations artificielles et dangereuses, comme ces groupes dont les leaders assoient leur influence sur la force et l’agressivité.” (idem, ibidem: 113).

Consequentemente, gerou-se uma obsessão pelas questões da identidade, já que, muitas vezes, em nome da ideia de indivíduo se defende o direito à diferença. É por isso que a história social é dominada pela reivindicação dos direitos cívicos, sociais e culturais. É neste contexto que o primeiro capítulo apresenta os novos contornos que revestem o conceito de Diversidade, revelando-se a necessidade de que o professor reconheça quer a Diversidade Intercultural quer a Diversidade Intracultural, propondo-se uma visão holística destas questões que encontrarão a sua síntese no conceito de Diversidade Cultural.

Dentro desta abordagem e para fazer face à questão da Diversidade, dá-se especial atenção à educação para viver juntos, como sendo aquela que está na base da relação do homem com o Outro, com a alteridade e com a própria concepção de Eu (Carneiro, ibidem). Recusamos, portanto, o autoritarismo, a ignorância, o isolamento, na medida em que estes constituem obstáculos à produção do Eu como sujeito, podendo, também, ser reforçados pela educação

e os valores dominantes. Sendo assim, abordar-se-á o papel que as LE ocupam no reconhecimento das diferenças e na unificação do próprio indivíduo, o que se relaciona com as questões da identidade e da alteridade, com a certeza de que cada um é composto por fragmentos de identidades diferentes. Daí a importância que reconhecemos à DLCE.

Continuando o percurso lógico que estamos a seguir, e tendo como pano de fundo as implicações que a inserção no novo paradigma cultural acarreta, debruçamo-nos no capítulo 2 sobre a necessidade de um novo entendimento do conceito de cultura, que se afasta da tradicional visão antropológica, dado que as (inter)culturas co-presentes na sala de aula desempenham um papel fundamental na construção identitária.

Para sustentar o entendimento da Diversidade que aqui perspectivamos, que passa, simultaneamente, por uma nova visão de cultura, o capítulo 2 apresenta, ainda, a Educação Intercultural como um percurso que consideramos obrigatório. Neste sentido, a mistura de populações num mundo cada vez mais nómada, o reencontro entre sociedades e culturas engloba sempre uma assimetria de poder: uma é a maioria; a outra é a da minoria; de um lado, o colonizador, do outro, o colonizado. (Taylor, 1998).

“Mais ces commentaires ne doivent pas cacher l’intention profonde des discours sur la communication interculturelle et même sur le multiculturalisme: le refus du monopole de la culture par les pays occidentaux les plus modernistes. Refus qui reste très dominateur aussi longtemps qu’on décrit les autres cultures en termes d’exotisme, de spécificité ou inspirées de passions considérées comme inférieures par les cultures supérieures. Mais qui devient une force bénéfique, et même salvatrice, quand il se substitue à l’esprit de guerre, qui oppose le plus fort au plus faible.” (Touraine, ibidem: 291).

Aliás, é este o desafio do capítulo 2: valorizar a comunicação intercultural como um

“acte de connaissance qui cherche à situer l’autre et moi-même dans des ensembles historiques et dans la définition des processus de changement et de rapports au pouvoir. Ce qui est proposé ici consiste donc, en définitive, à définir les relations entre acteurs par la place relative qu’ils occupent dans l’ensemble complexe de dimensions que j’ai résumé ici par le croisement de la modernité et des modernisations. La communication interculturelle est le dialogue entre des individus et des collectivités qui disposent à la fois des mêmes principes et d’expériences historiques différentes pour se situer les uns par rapport aux autres.” (idem, ibidem: 294).

Por sua vez, o capítulo 3 apresenta percursos possíveis para o exercício da Educação Intercultural na sala de aula de LE, na medida em que reconhecemos a importância da escrita no processo de ensino-aprendizagem.

A parte II justifica o percurso que esta tese propõe. Num primeiro momento, tratou-se de contextualizar o próprio processo de investigação científica, abordando, também, a questão das escolhas metodológicas e paradigmas de investigação. De seguida, analisam-se as representações de professores do 3º ciclo do Ensino Básico (EB), relativamente às noções de Diversidade e de Educação Intercultural, com base num inquérito por questionário aplicado aos docentes de LE do 3º ciclo do EB do distrito do Porto. Estudando particularmente duas turmas, através de um estudo de caso, analisaram-se as actividades de escrita em LE ao serviço da Educação Intercultural. O estudo cruzou, assim, as vertentes qualitativa e quantitativa.

Nas Conclusões, discutiremos os aspectos fundamentais que o nosso estudo permitiu confirmar e/ ou descobrir, focalizando-nos, essencialmente, na mensagem do poema que colocámos em epígrafe: urge (re)encontrar a Diversidade no interior de cada Eu.

Parte I

Quadro teórico-conceitual da Educação Intercultural como processo para valorizar a Diversidade Cultural

“Una educación plurilingüe e pluricultural contribuye a aceptar las diferencias, establecer relaciones constructivas con los demás, asumir responsabilidades o ponerse en lugar del outro, oponiéndose a cualquier actitud de xenofobia o racismo. Aprender otras lenguas (y culturas) es un primer paso para el respeto hacia las mismas.” (Bolívar, 2008: 37-38).

À luz dos actuais quadros de referência para a Educação¹, adquirem particular destaque os conceitos de Diversidade e Educação Intercultural que se têm imposto, neste final de milénio, como linhas de força, na maior parte das disciplinas do campo das ciências humanas e sociais.

Situando-nos no campo educativo, em que a matéria-prima é, de facto, o aluno, não esquecendo a sua dimensão de cidadão, há que realçar que a questão da Diversidade reafirma a sua relevância. Face ao novo desafio da Escola em formar para a abertura ao Outro, impõe-se saber que tipo de formação exige a Diversidade. Sendo assim, o que é preciso fazer com a formação e intervenção pedagógicas? Quais os conhecimentos culturais indispensáveis? O que precisamos de saber do Outro para que ele se forme? (Abdallah-Pretceille, 2006).

Destas questões, verificamos que surgiram vários movimentos educativos² visando a promoção de uma grande abertura à Diversidade cultural e religiosa, lutando contra a discriminação: a educação multicultural; a educação anti-racista, a educação para o desenvolvimento, a educação numa perspectiva

¹ Vide, a título de exemplo, os seguintes documentos: Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias, assinada em 1992 (<http://conventions.coe.int>); Recomendação 1383(1998) consagrada à “Diversidade linguística” e Recomendação 1539 (2001) relativa ao Ano Europeu das Línguas 2001, ambas emanadas do Parlamento do Conselho da Europa (<http://assembly.coe.int/>); Livre Blanc sur le dialogue interculturel “Vivre ensemble dans l’égalité dignité” (http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf)

² Para outro aprofundamento, vide, a título de exemplo: Candau e Sacavino (2000); Neves, Rique e Freitas (2002); Lyra (1996); Alves (1994).

mundial, a educação para a paz, a educação bilingue, a educação para a democracia e a educação para a cidadania. (Ouellet, 2002).

Não tendo como objectivo apresentar, pormenorizadamente, a visão de cada uma destas perspectivas, defendemos, então, a necessária articulação entre as mesmas, sugerindo a Educação Intercultural, numa visão caleidoscópica, como postura para valorizar a Diversidade.

Tomar por base os elementos da cultura que o aluno exprime nos seus comportamentos e atitudes (Abdallah-Pretceille, 2006), não descurando a reciprocidade, a interacção e o diálogo exige “a adopção consciente e sistemática de práticas pedagógicas, finalisticamente orientadas pelos princípios e valores do diálogo intercultural...” (Bizarro e Braga, 2006: 5).

Na Parte I do nosso trabalho, propomos, de forma fundamentada, a Educação Intercultural, como caminho para o entendimento da Diversidade Cultural. O capítulo 1 ocupou-se de uma discussão em torno do conceito de Diversidade, surgindo a Diversidade Cultural como um termo integrador de todas as diferenças intra e interindividuais ou grupais. Abordámos os conceitos de identidade e alteridade, fundamentais quer na óptica da Diversidade, quer num novo entendimento da Didáctica que vê o seu campo de actuação alargado para uma Didáctica das Línguas e das Culturas.

No capítulo 2, apresentou-se o conceito de cultura, entendido, por nós, como um termo plural que integra o comum e o diferente, visão imprescindível para o entendimento do lugar que este ocupa no currículo.

Profundamente conscientes das culturas distintas presentes na sala de aula, em geral, e na de Línguas Estrangeiras, em particular, propomos a Educação Intercultural como caminho para o entendimento da Diversidade, desejando que seja dada ao aluno uma oportunidade de desenvolver a competência intercultural, tendo o professor como mediador.

Capítulo 1. A Diversidade: desafios para a Escola

Neste capítulo, procurámos definir o conceito de Diversidade, concluindo que se trata de um termo polissémico que abrange várias áreas do conhecimento.

Limitando a sua abordagem ao campo educativo, rapidamente compreenderemos a redução a uma dimensão unicamente étnico-cultural, o que preconiza uma pedagogia da diferença.

Defendemos, ao invés, uma Diversidade do capitalismo moderno (Amable, 2003), pós-culturalista, que abarca as diferentes “culturas” económicas, sócio-culturais, afectivas, de sexo ou etárias que marcam a Diversidade.

Destes princípios resulta uma nova percepção da Diversidade Intracultural, percebida como fundamental no entendimento da heterogeneidade intrínseca ao nosso sistema educativo.

Por isso, ao propor um entendimento sistémico da Diversidade, sugerimos o conceito de Diversidade Cultural como possível para incluir as diferenças intra e interculturais, o que pressupõe, por sua vez, uma nova dinâmica de cultura, reconhecendo a importância quer da identidade, quer da alteridade.

Coloca-se, então, um novo desafio à Didáctica que passará a ser um espaço-tempo que permite a reflexão sobre a articulação língua-cultura, assumindo-se como uma Didáctica das Línguas e das Culturas.

Perspectivando o conceito de Diversidade no âmbito educativo, aquele em que nos situamos, verificamos que o nosso tecido escolar é caracterizado por uma

forte heterogeneidade, em termos sociais, mas não só³. Como tal, a Diversidade é, de facto, uma realidade e exige dos professores e da escola novas responsabilidades⁴.

Este desafio assenta no pressuposto de que uma das finalidades do sistema educativo é formar cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global⁵. No entanto, Hameline (2000) alerta para o facto de esta pretensão estar sustentada em linhas frágeis, falaciosas e ilusórias. Os movimentos pedagógicos visam, de facto, a internacionalização, porém não se pode ignorar a tensão internacionalismo/ nacionalismo, já que a identidade internacional que se procura não pode ignorar a Diversidade nacional e vice-versa (idem, ibidem). Assim sendo, “Pode afirmar-se, em síntese, que a identidade é resultante de um delicado equilíbrio entre os processos de identificação e de diversificação, cujo desmoronamento, pelo exacerbamento de qualquer um destes termos, significa a reinstauração da lógica redutora da razão identitária, ainda que, eventualmente, com novos protagonistas e confrontos inéditos.” (Carvalho et al., 2000: 68). A aporia da Diversidade e da identidade é, assim, segundo este autor, uma problemática fundamental que cabe à Educação acolher. Como tal, impõe-se que a organização escolar assuma um compromisso de pluralismo, promovendo a integração de todos os alunos num mesmo conjunto, em vez de um tratamento específico de certas populações, pois acreditamos que toda a segregação da população acentua as desigualdades entre os discentes, não promove a Diversidade, nem contribui para a construção do processo identitário (Houssaye, 2000).

³ Os recentes fluxos migratórios em Portugal provocam mudanças na sociedade do ponto de vista linguístico e cultural, tornando-se esta cada vez mais multicultural, o que se reflecte no aumento da diversidade linguística e cultural das escolas.

⁴ Lembremos, por exemplo, que “O acto de ensinar não pode, portanto, ser analisado unicamente em termos de conteúdos e de métodos definidos a priori, uma vez que a comunicação verbal na aula, o discurso dialógico vivido e a relação se desenrolam em função da situação descoberta nas interacções e não apenas em função da situação previamente delineada pelo professor” (Altet, 2000: 14).

⁵ Roberto Carneiro aponta a “amplamente constatada impreparação da humanidade para assimilar uma das maiores transformações culturais de sempre: a vizinhança global...” (2001: 70).

Nesta perspectiva, o pluralismo não se confina unicamente às esferas institucional e organizacional, mas constitui um imperativo no campo pedagógico⁶, apesar de a Diversidade e mudanças pedagógicas sofrerem sempre uma forte resistência no universo escolar, na medida em que constituem uma ameaça à unidade da organização educativa (idem, ibidem).

Refira-se, ainda, que as tentativas pedagógicas recentes pretendem encontrar competências transversais através dos saberes, articulando-as com os diferentes estilos dos alunos, elaborando pedagogias plurais e diferenciadas⁷. Deste modo, a questão pedagógica central é a tomada em consideração da diferenciação, o que significa que o projecto-base é fazer da heterogeneidade um valor a respeitar e a promover em vez de ver nisso uma realidade a reduzir. Relembremos, todavia, que esta preocupação com a questão da Diversidade é consequência da escola de massas e, simultaneamente, da heterogeneidade sócio-cultural do público escolar, resultado do acolhimento de várias comunidades migrantes. As diferenças existentes entre uns e Outros (nomeadamente sociais, linguísticas, económicas, culturais, religiosas...) estão presentes em todos os círculos da sociedade, mas é no seio da comunidade escolar que o seu entendimento pode/deve ser perspectivado a favor de uma maior justiça social⁸ (Freire, 1972) e de um crescimento pessoal.

Urge, assim, reflectir sobre as diferentes concepções de Diversidade e desafios iminentes para o processo de ensino-aprendizagem dos nossos dias (Abdallah-Pretceille, 2003).

⁶ O compromisso de pluralismo de que aqui falamos “implica a inclusão no currículo de todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultura infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais (...)”. (Sousa e Lopes, 2003:10).

⁷ Vide, a título de exemplo, Heacox (2006) que apresenta a educação diferenciada como aquela que permite valorizar a Diversidade que caracteriza as salas de aula actuais.

⁸ Salientamos que a justiça social é algo com que todos os professores se devem preocupar, sobretudo num mundo globalizado em termos económicos, sociais e culturais. (Pacheco, Morgado & Moreira: 2007).

1.1. Concepções de Diversidade

Segundo o *Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa*, o conceito de Diversidade é definido da seguinte forma:

Diversidade s. f. – 1. *Qualidade do que é diverso. 2. Conjunto que apresenta aspectos, condições, qualidades ou tipos diferentes. (...) 3. Qualidade ou estado daquilo que é diferente ou que se opõe. Diferença, divergência, heterogeneidade, oposição*⁹.

Por sua vez, o *Dicionário Enciclopédico da Larousse* apresenta diferentes concepções que variam segundo a área de análise.

Assim, o conceito surge associado à *pluralidade, multiplicidade, heterogeneidade e variedade*. Muitas vezes, também, pode ser encontrado na *intersecção de diferenças*.

Aplica-se em diferentes campos do conhecimento humano, entre os quais:

- *Filosofia – diversidade de pontos de vista;*
- *Antropologia Cultural - a diversidade de hábitos, costumes, comportamentos, crenças e valores,*
- *Cultura - a manifestação da diversidade por meio do Multiculturalismo;*
- *Sexologia - diversidade de manifestações sexuais;*
- *Biologia e do Meio-Ambiente - a diversidade biológica;*
- *Lógica - a criatividade e a originalidade;*
- *Psicologia – os conceitos de heterogeneidade e de singularidade;*
- *Direito - a diversidade de legislações sobre um mesmo tema;*
- *Publicidade e da Propaganda, a difusão do discurso pró-diversidade.*¹⁰

⁹ *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa* (2001). Braga: Verbo, I Volume, p. 1289

¹⁰ *Dicionário Enciclopédico Koogan – Larousse* (1981). Porto: Selecções do Reader's Digest.

Estamos, portanto, perante um termo polissémico expandido em diferentes campos do conhecimento, o que reitera a complexidade de que a sua análise se reveste.

Assim, a Diversidade, como sublinhámos anteriormente, é um dos aspectos que caracteriza o nosso tecido educativo, tendo surgido da necessidade de olhar as diferenças dos grupos étnicos, linguísticos e culturais, associadas à presença de elementos de outras nacionalidades. Ao conceber a Diversidade numa perspectiva unicamente étnica e cultural, está a reduzir-se o conceito a referentes (teóricos e experienciais) limitativos. Aliás, esta visão redutora implicaria, segundo muitos¹¹, um currículo multicultural, criando espaços no programa educativo escolar para as diferentes abordagens culturais e religiosas com o objectivo de desenvolver atitudes de tolerância e de respeito para com o que é distinto.

Encarar a Diversidade como a consciência das diferenças implica compreender que aquilo que é belo num sítio pode parecer feio ou ridículo noutra local (Spier, 1991). Estamos, assim, a centrar o conceito numa lógica pós-culturalista, ou seja, apesar de aquele ter tido origem nas minorias étnicas e culturais, não pode ser considerado como estando ao serviço exclusivo das mesmas. Esta visão culturalista, ainda que organizada com boas intenções, constitui uma perspectiva que se centra num dos pólos identitários, privilegiando o Outro e esquecendo o Eu, na medida em que se limitou a substituir a ideologia da cultura dominante por referências episódicas a tradições ou festividades de culturas dominadas (Banks, 1994).

Por outro lado, a preocupação com a escola de massas também não tem apresentado os resultados esperados, visto que os professores ainda não têm consciência da importância, em termos educativos, da Diversidade

¹¹ Para um maior aprofundamento, vide, a título de exemplo, Paraskeva (2006).

Intracultural¹², isto é, das diferenças entre iguais do ponto de vista linguístico-cultural. Aliás, ignorar ou relegar para segundo plano os que são diferentes limita a abrangência da Diversidade. Como tal, para compreender que há diversidades de famílias, culturas, raças, línguas, níveis sócio-económicos..., é necessário olhar através do olhar dos outros (Spier, ibidem).

Assim sendo, concluímos que cada aluno, ainda que possuindo referentes linguístico-culturais semelhantes a um Outro, apresenta características próprias que o tornam único. Daí que tenhamos de dar voz a essas “culturas” que marcam a diversidade, seja por factores económicos, sócio-culturais, afectivos ou outros como o sexo, a faixa etária ou apoio familiar.

Por outras palavras, alertamos para o facto de todas as sociedades serem pluriculturais devido à coexistência de várias culturas: sexuais, profissionais, religiosas, regionais, nacionais, infantis, juvenis... Essa pluralidade faz-se sentir na Escola, devido à presença de perfis cognitivos e afectivos diferentes, representações, religiões, ideologias, crenças, modos e instrumentos de avaliação, relações interpessoais, métodos e técnicas pedagógicos.

Dentro desta nova visão, salientamos a importância da Diversidade Intracultural, mostrando que o que se pressupõe coeso e homogéneo se revela, muitas vezes, heterogéneo e fracturado. O fechamento e a unilateralidade que se pensa existir dentro de uma mesma cultura podem tornar-se frágeis. Por exemplo, no caso do processo de ensino-aprendizagem, urge olhar cada aluno como um ser individual, com conhecimentos, interesses

¹² “Si à l'hétérogénéité intergroupale on ajoute l'hétérogénéité intragroupale liée au fait que les rapports de filiation entre un individu et son groupe sont lâches et tenus, que les caractéristiques groupales ne se retrouvent pas systématiquement chez tous les membres du groupe, on admettra que l'identité, loin d'être une catégorie, est surtout une dynamique, une construction permanente, qu'elle est source d'ajustements, de contradictions, voire de conflits, de manipulations, de dysfonctionnements. Pour toutes ces raisons, il devient de plus en plus difficile de définir un individu en dehors de lui, hors de toute relation avec lui. Les marqueurs d'identité (âge, groupe national, culturel ou social) sont ténus, lâches, fugitifs. Ils ne sont plus l'apanage d'un groupe unique et clairement identifié. On assiste à une forme de brouillage identitaire qui ne permet plus une identification autoritaire d'autrui par catégorisation et marquage spontané de l'ordre de l'injonction et de l'imposition. Il ne suffit donc plus de connaître ou d'apprendre à connaître autrui à partir d'une identité unique et homogène, mais d'apprendre à le reconnaître.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 15).

e estilos de aprendizagem próprios¹³, dando voz às diferenças de idade, de sexo, hábitos familiares, proveniência social, entre outras.

Assim, face à convergência de diferentes culturas no espaço educativo, a heterogeneidade deve ser re(pensada), o que implica respeitar e valorizar a identidade de cada pessoa, numa cultura da Diversidade, como desenvolveremos no capítulo seguinte.

Perante a heterogeneidade que caracteriza o nosso sistema educativo, baseada na diferença de sexo, raça, meio sócio-cultural, condições económicas, classe social ou outras, defendemos a valorização do ser humano.

A concepção do educando como um ser único implica que a prática pedagógica se construa numa relação de troca entre professor/ aluno e aluno/ aluno, já que negamos a unilateralidade da educação, defendendo, por sua vez, que todos se educam mutuamente (Lira, 2005).

Esta emergência do diálogo intracultural, distanciando-se de uma lógica bipolar do “bom”/ “mau” aluno ou do “excelente”/ “péssimo” comportamento, terá como objectivos combater o monologismo típico do intracultural, abolir as práticas de mera reprodução cultural de um grupo dominante que revelam o entendimento da Diversidade “como um problema e não como um desafio ou um factor de enriquecimento das culturas em presença.” (Leite, 1996: 64).

Assim, a igualdade de oportunidades de acesso à educação¹⁴ transformou a escola no lugar privilegiado da emergência da Diversidade. Esta nova visão foi alargada pela entrada no nosso país de alunos de outras nacionalidades. A

¹³ Note-se que na perspectiva da Diversidade dentro do mesmo espaço escolar que aqui defendemos, a valorização dos diferentes estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas de cada um permite uma melhor aprendizagem e um melhor aproveitamento das potencialidades individuais. (cf. Gardner, 1995).

¹⁴ A escola deverá proporcionar aos alunos igualdade de oportunidades em educação, acesso a postos de trabalho, protegendo-os, também, de menos valias, ou de discriminações em função do sexo ou da raça.

crescente mobilidade da população exige um olhar cada vez mais atento ao carácter pluricultural da sociedade e, por sua vez, das turmas. A dimensão cultural passa a ser um aspecto integrante dos problemas da Educação, o que pressupõe que a Escola leve a cabo práticas que se aproximem da realidade discente plural, não esquecendo que

“É toda a problemática (ou não será antes a riqueza?) que decorre de, nesta escola, naquela escola, estarem alunos mais ou menos misturados mais ou menos isolados, de idades diferentes, de meios rurais, de zonas urbanas e suburbanas, de classes abastadas, de bairros de lata, de meios piscatórios, do interior, de rapazes e de raparigas, que dão corpo a muitas tonalidades de arco-íris cultural.” (Stöer e Cortesão, 1996: 41).

Urge, portanto, afastarmo-nos de um “daltonismo cultural” (idem, ibidem) que impede a visão de outras cores, isto é, de várias diferenças que surgem, muitas vezes, entre “iguais”. Este afastamento revela-se fundamental, na medida em que sabemos que “L’hétérogénéité a été et est encore considérée comme un handicap, une source de dysfonctionnements et de difficultés qui justifient des mesures et des aides destinées à compenser le handicap.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 81).

Além disto, as aprendizagens individuais são realizadas de uma forma variada e distinta. Cada um interioriza de maneira diferente as aprendizagens, simboliza-as de modos diversos e estrutura-as segundo uma modalidade e ritmos diferentes. Por isso, face a esta Diversidade, cabe à Escola privilegiar registos diversos, compreendendo o tempo de maturação necessário para as aprendizagens, lutando contra as avaliações demasiado rápidas que, por vezes, desvalorizam as aquisições que estão em curso, desenvolvendo um *stress* escolar cada vez mais precoce. (idem, 2003).

A mistura de cores e vozes deve, portanto, orientar o trabalho pedagógico, gerindo-se a Diversidade de forma a cumprir a função social maioritária da

instituição educativa – construir a igualdade de oportunidades e exercê-la. (Abdallah-Pretceile & Porcher, 1996).

Daqui se conclui que a tensão entre a Diversidade e a igualdade é, sem dúvida, a mais potente de todas as polaridades que orientam o sistema de ensino, pois a nossa Escola tem de se reestruturar para dar resposta à Diversidade dos alunos. (Caldeira et al., 2004).

Não basta reconhecer, no entanto, que a escola é caracterizada pela Diversidade cultural. É necessário fazer valer o seu papel de instituição formadora e socializadora, tendo plena consciência de que

“Notre modernité se marque par une pluralité dans les formes de socialisation, d’enculturation, d’éducation, de sociabilité, de structuration identitaire, de langages, de communication, de modes d’être au monde et aux autres. Plus que jamais le devoir de chacun est de “savoir qui il veut être”, et le devoir de l’école est de savoir quel individu elle peut, elle veut et elle doit former pour la société de demain.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 5).

Aliás, a diversificação que caracteriza a escola engendrou relações novas entre as culturas, as pessoas, as identidades. Cada um traz consigo os seus próprios capitais culturais, os seus hábitos singulares, as suas heranças (Bourdieu, Chamboredon & Passeron: 1983) e aquilo que o define como um indivíduo único, o que faz com que ele traga consigo uma cultura (ou culturas) distintas, o que pode incluir a presença de outras nacionalidades (Abdallah-Pretceile & Porcher, ibidem). A realidade humana é, neste sentido, extremamente complexa, sofrendo a intervenção de muitos outros factores: sociais, económicos, políticos, históricos. Todavia, a pluralidade dos tempos modernos remete-nos para questões da construção da identidade.

Esta individualidade é construída, do nosso ponto de vista, na interacção com o Outro, saindo reforçada pelo contacto entretanto estabelecido. É com base neste duplo movimento de individualidade (identidade) e colectividade

(alteridade) que a criança constrói a sua identidade (Lagoa, 1995), como defenderemos no ponto 1.2.1.

Em síntese,

“Les cultures comme les sociétés ne sont pas homogènes. La pluralité et la diversité sont au coeur même de la vie. Sociologues, ethnologues et psychologues ont tous travaillé, selon des modalités appropriées, les processus de différenciation. Ce n’est que par une captation de cet héritage que se sont multipliés les discours réducteurs comme moyen de domination, voire de ségrégation par enfermement de l’individu ou du groupe dans une identité monolithique, réduite à une seule dimension.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 21).

É preciso reconhecer e aceitar a heterogeneidade num grupo, até porque a Diversidade é constitutiva da natureza do homem e o reconhecimento da sua própria Diversidade é uma das condições para reconhecer a Diversidade do Outro. Aquele que não é capaz de ver a multiplicação do seu ser e da sua riqueza interior não pode ter acesso à riqueza do Outro.

Assim sendo, a Diversidade tem assumido diferentes concepções, mas, para nós, apresenta-se como um fenómeno que não diz unicamente respeito às diferenças étnicas ou raciais nem se limita a ver na Diversidade Intracultural um desejo de homogeneidade. Antes, como sublinha Pereira (2004: 28),

“Pensar a diversidade é interpelar a pluralidade, é interrogar pelo lugar que essa pluralidade implica no contexto de uma educação multicultural. Dialogar com a diversidade é ter a consciência de que o outro não pode ser reduzido à lógica do mesmo, nem transformá-lo em “postal ilustrado” para fruição do turista à procura do exótico. É compreender a necessidade de preservar o outro nas suas diferenças e na sua dignidade como pessoa. É libertar o ouvido para a escuta do outro, no comum e no diferente.”

Esta nova visão do diverso no campo educativo passará a ser designada por Diversidade Cultural.

1.2. A Diversidade Cultural: um conceito inclusivo

Face aos anteriores pressupostos, e como referimos, defendemos, no âmbito deste trabalho, uma visão caleidoscópica da Diversidade. Neste sentido, propomos o conceito de Diversidade Cultural para valorizar as dimensões intra e interindividuais, o que pressupõe, por sua vez, uma atenção especial à noção de “cultura”.

Se perspectivarmos o conceito de cultura num sentido abrangente e seguindo o senso comum, diremos tratar-se de um conjunto de valores, comportamentos, atitudes, hábitos, crenças, representações, isto é, um *modus vivendi* que caracteriza um determinado povo, evidenciando-se aqui o seu carácter reduccionista e estático. No entanto, reconhecemos a dimensão polémica e as manipulações ideológicas diversas a que está sujeito.

Face à polissemia do termo, utilizado em áreas tão distintas como a agricultura, as ciências sociais, a biologia, a filosofia ou antropologia, entre outras, constatamos a dificuldade de análise com que nos deparámos.

A cultura é entendida como um conjunto de sistemas simbólicos (Caune, 1995). Através da língua produzem-se e partilham-se significados e a língua permite o acesso à cultura. Esta passou, assim, a ser uma das características não só dos alunos, mas também um elemento central nos sistemas educativos. Não se pode falar de educação escolar de um ponto de vista exterior da cultura. Seguindo uma noção geral de cultura, verifica-se que esta diz respeito às relações dinâmicas que mantemos com o mundo, com os outros e connosco (Clanet, 1990), ideia que procurou ser sempre veiculada por etnólogos, antropólogos ou culturalistas americanos¹⁵. No entanto, muitos autores, em épocas diferentes, consideraram o conceito de cultura como sendo insuficiente

¹⁵ Para um maior aprofundamento da questão, vide Denys Cuche (2010).

para classificar e definir as novas relações interculturais¹⁶. Aliás, actualmente, não podemos inserir um indivíduo numa cultura particular, negando-lhe possibilidades de escolha (Perregaux, 1994). Além disso, “les cultures sont véhiculées par des individus et ne peuvent s’exprimer que par leur intermédiaire.” (Pretceille, 1999: 8). Defendemos, assim, o dinamismo do conceito de cultura, fruto de adaptações e evoluções que caracterizam as épocas, os indivíduos ou os grupos. Por isso, estamos parcialmente de acordo com E. T. Hall (1971) quando afirma que “individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais habitent des mondes sensoriels différents.”. Discordamos, parcialmente, da afirmação, dado que culturas diferentes podem não corresponder a línguas diferentes, sobretudo se pensarmos na heterogeneidade crescente das sociedades e na ideia do indivíduo veiculador de uma cultura (Abdallah-Pretceille, 1999) diferente, acrescentamos nós. Surge aqui o conceito de aculturação, visto e trabalhado numa perspectiva quase unicamente vertical, isto é, a influência da cultura dominante sobre a cultura dominada (idem, ibidem), esquecendo-se, assim, as relações horizontais que devem ser estabelecidas entre as diferentes culturas, grupos ou subculturas num processo de enriquecimento e trocas mútuos. Salienta-se aqui o facto de não serem só as populações migrantes que se confrontam com este fenómeno de aculturação, mas todos os indivíduos, dado que este processo não se limita a contextos políticos, históricos ou económicos, mas varia de acordo com os grupos e com os elementos de que estes são portadores (língua, valores, ideias, religião...).

Por outro lado, acrescentamos que a democratização da sociedade ofereceu não só a escola a toda a população, contribuindo para a massificação e heterogeneização do público escolar, mas permitiu também que um mesmo indivíduo pertencesse simultaneamente a várias subculturas (profissionais, sociais, regionais, sexuais, económicas...). Trata-se, assim, de “une reconnaissance de l’individu comme sujet, comme acteur” (idem, ibidem: 14), decidindo este a sua existência única como indivíduo singular ou fugir do grupo

¹⁶ Vide, a título de exemplo, Abdallah-Pretceille (2003).

de origem. À luz desta nova perspectiva, caberá à Escola ensinar o aluno a considerar-se simultaneamente como indivíduo singular e elemento integrante de várias subculturas: “D’un côté, des groupes de plus en plus petits (région, banlieue, quartier, classe, association, classe d’âge...), de l’autre, des groupes de plus en plus grands (Europe, monde, complicité et solidarité internationales...). On assiste à la fois à une miniaturisation et une mondialisation du social.” (idem, ibidem: 14).

É nesta linha de actuação que defendemos, por um lado, a importância de a Escola valorizar a heterogeneidade intergrupala, não esquecendo, por outro lado, a heterogeneidade intragrupal.

Durante muito tempo, mantivemo-nos afastados desta concepção, dado que nos focalizamos excessivamente nas diferenças intergrupais, anulando as interindividuais (sociais, económicas, religiosas) e as intraindividuais (idem, ibidem). Porém, o que é preciso efectivamente reconhecer é a pluralidade em todos os domínios, quer sociais, quer culturais.

Como sublinha Abdallah-Pretceille,

“il faut, d’une part, reconnaître et admettre l’hétérogénéité dans un groupe et, d’autre part, accepter sa propre hétérogénéité. La diversité est constitutive de la nature de l’homme et la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l’Autre. Celui n’est pas capable de voir la multiplicité de son être et sa richesse intérieure ne peut pas avoir accès à la richesse de l’Autre.” (1999: 21-22).

Consequentemente, e em reacção ao conceito de diferença cultural que visa a negação da mestiçagem cultural, Abdallah-Pretceille (1990) propõe a noção de culturalidade, sendo a palavra diferença substituída por diversidade e pluralidade. Além disso, o termo cultura apresenta um carácter estático, passando a culturalidade a ser caracterizada por uma dinâmica movediça, por uma vivência e transmissão da cultura mais do que pela sua explicação. Da

mesma forma, a relação intercultural é estabelecida na prática e não na descrição, nas atitudes e olhares para com os outros e não nas palavras. Por esta razão, “nous croyons à l’importance des échanges d’expérience, des modèles vécus et des apprentissages pour parvenir à la transformation souhaitée”. (Dasen, ibidem: 18). Por isso, defendendo que as variáveis culturais intervêm nos problemas educativos (Abdallah-Pretceille, 1999), urge trabalhá-las em si mesmas, enquanto fenómenos contextualizados num dado tempo e espaço e não a partir de características pré-estabelecidas. Esta reflexão não passa por uma descrição teórica das culturas, mas analisar “ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui disent appartenir à des cultures différentes, d’analyser les usages sociaux et communicationnels de la culture.” (idem, ibidem: 18).

Como lembra Camilleri (1990), para que uma sociedade multicultural se possa tornar intercultural, é necessário que, tendo as culturas igual legitimidade, os indivíduos sejam capazes de negociar democraticamente. Não esqueçamos “qu’il n’est pas suffisant de faire coexister toutes les valeurs, il faut que les individus en présence entrent dans une négociation démocratique pour arriver à “l’acceptation du minimum de représentations et de valeurs communes permettant l’émergence d’un groupe.” (idem, ibidem: 37).

Em suma, estamos plenamente conscientes de que a temática da Diversidade não é, de facto, inovadora, dado que se actualiza em cada momento com notícias de confrontos constantes, resultantes de diferenças raciais ou simplesmente diferenças, quer económicas, sociais, linguísticas, religiosas, regionais, entre outras. Neste sentido e, considerando a Educação uma área fundamental na formação de crianças e jovens, assumimos como um desafio importante que a Escola valorize e redefina o seu papel na promoção de contextos multilingues, pluriculturais e multiétnicos, não esquecendo que quer os campos social quer o educativo se caracterizam por uma heterogeneidade nos planos cultural, linguístico, social, religioso, regional quer nos níveis regional, europeu e mundial. Assim, todos os grupos, presentes ou não na

escola, caracterizam-se pela diversificação, tese que pretendemos defender com a abrangência do conceito de Diversidade Cultural. Por outras palavras, desejamos ultrapassar fronteiras e mostrar que não basta reconhecer a diversidade social e/ ou escolar. Este reconhecimento é, desde já, um avanço positivo, mas não permite resolver problemas nem formar cidadãos que respeitem o Outro em toda a sua dimensão. Aliás, insistimos que a pluralidade não é um facto recente, apesar de a Escola, nunca ou raramente, ter valorizado a Diversidade¹⁷.

Como sugere Abdallah-Pretceille, “L’Autre, l’étranger, l’étrangéité sont omniprésents et font partie du quotidien. L’école est devenue un des lieux de confrontation symbolique entre les différentes normes.” (1999: 3).

Defendemos, portanto, que a nova realidade cultural que caracteriza o nosso tecido social e educativo despertou muitas atenções para a necessidade de a escola se abrir a essas novas realidades culturais. Para nós, trata-se de uma oportunidade para que essa abertura ao Outro culturalmente diferente do Eu permita um encontro com Outros semelhantes ou não a Mim, permitindo vivenciar a experiência da alteridade de um modo pleno, sem banalizações (idem, ibidem) e, diremos nós, sem preconceitos ou estereótipos que se multiplicam.

Isto só será possível se a abertura para os Outros ultrapassar a tolerância, isto é, uma atitude paternalista (Milovic, 2007) que determina que essa aceitação do Outro se faz mediante a aceitação por parte destes dos nossos próprios padrões culturais.

¹⁷ As subculturas regionais, económicas, sociais geradoras, muitas vezes, de desigualdade de relações nunca se impuseram universalmente nas escolas, apesar de iniciativas pontuais “mais sans véritable reconnaissance, sans soutien fondamental et donc sans perspectives sur le long terme.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 4).

Na nossa perspectiva, a abertura ao Outro deve ser total, tornando-se numa verdadeira fonte de hospitalidade (Derrida, 2002), o que pressupõe uma “organisation multipolaire et horizontale de la diversité.”.

Afastamo-nos, neste sentido, da perspectiva da “diferença”, na qual tudo é bipolarizado (minoridade/ maioria; cultura dominante/ dominada...). Propomos, assim, o termo “Diversidade Cultural”, defendendo uma lógica multireferencial.

Em síntese, a Diversidade Cultural é aquela que permite reconhecer que, independentemente da origem, existem Eus e Outros que possuem características que os aproximam e outras que os tornam seres diversos e plurais, por excelência, o que implica um novo entendimento do conceito de “cultura”.¹⁸

Com base neste pressuposto, sublinhamos que urge considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas das populações, em geral, e dos alunos, em particular, visando a integração, inclusão¹⁹ e acolhimento de todos, independentemente dos seus percursos geográficos, históricos, culturais, linguísticos e psicológicos. As diferenças poderão ser, então, vistas como uma outra forma de ser e de estar, conduzindo à compreensão, respeito e inserção das mesmas na sala de aula²⁰.

Por um lado, valoriza-se o conceito de identidade, insistindo na ideia de que as características grupais não fazem parte integral de todos os indivíduos. Assim,

¹⁸ Sobre o entendimento que damos a este conceito, vide capítulo 2.

¹⁹ O conceito de Educação Inclusiva por nós defendido não visa exclusivamente as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas pretende proporcionar igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos. Neste sentido, a Declaração de Salamanca esclarece que “...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remotas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.” (1994). Para um maior aprofundamento desta questão, vide Ainscow (1999).

²⁰ Defendemos, assim, o paradigma pluralista como postura ideológica “respeitadora da diferença cultural e entende-a como valência positiva. Além do direito à diferença, cada grupo deve conservar e desenvolver as suas características culturais, no contexto da sociedade de acolhimento.” (Peres, 2000:48).

“pour toutes ces raisons, il devient de plus en plus difficile de définir un individu en dehors de lui, hors de toute relation avec lui.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 15). Consequentemente, “les marqueurs d’identité sont ténus, lâches, fugitifs. Ils ne sont plus l’apanage d’un groupe unique et clairement identifié.” (Abdallah-Pretceille, ibidem: 15).

Por outro lado, o Eu já não é mais conhecido a partir de uma identidade única, homogénea, mas reconhecido no meio da sua diversidade, da sua identidade plural (Abdallah-Pretceille, ibidem), no seio das relações que estabelece com Outros (Camilleri, ibidem). Daí que os traços culturais só façam sentido analisados no seu contexto, ganhando, assim, uma forte carga semântica (Abdallah-Pretceille, 1999). O conceito de identidade cultural afasta-se, assim, do colectivo homogéneo de um determinado grupo e de um contexto cultural comum. Trata-se, antes, de um colectivo heterogéneo que contribui para a transformação constante da identidade de cada Eu – o posicionamento individual (Todorov, 1993). Decorre do exposto, a ligação do conceito de identidade a Diversidade de culturas e ainda à problemática da diferença, originando esta heterogeneidade grupal um “caleidoscópio de identidades” (Kristeva, 1994). Obviamente que daqui decorrem consequências para a conceptualização do acto educativo. A focalização excessiva na diferença ou, por outro lado, numa homogeneização absoluta acarreta, de facto, muitos perigos e ambiguidades. Lembrando as palavras de Abdallah-Pretceille (1999), um entendimento moral das diferenças provoca julgamentos de valor centrados no bem ou no mal; o conceito de diferença pode conduzir a atitudes racistas; em termos educativos, a diferença pode traduzir-se em “pédagogies de compensation” (Abdallah-Pretceille, ibidem: 19) diferenciadoras, valorizando a diferença pela diferença. Um outro perigo centra-se na hierarquização e poder adquirido pelo grupo dominante que, numa posição desigual, mas privilegiada, vê a diferença do Outro. Isto porque para recusar ou reivindicar diferenças, é necessário ter uma norma, colocando, assim, certos grupos numa posição de maior legitimidade. Visamos defender aqui um ponto de equilíbrio entre a

diferença e o homogéneo, propondo, portanto, o paradigma da Diversidade (idem, ibidem).

Este novo entendimento da Diversidade contribuirá, assim, para pôr em prática uma educação democrática²¹ capaz de proporcionar a todos os alunos, a Eus e a Outros, as mesmas igualdades e promover a justiça social (Freire, ibidem).

Atentemos, portanto, nas relações que o conceito de Diversidade Cultural mantém com as questões da identidade e alteridade.

1.2.1. Da identidade à alteridade

O conceito de identidade, na relação com a noção de Diversidade Cultural por nós preconizada, está intrinsecamente associado a factores individuais e sociais, exigindo que o indivíduo tome consciência da sua individualidade, mas também da sua pertença a categorias sociais com as quais ele próprio partilha pontos comuns, distinguindo-se de outros grupos (Erikson, 1972).

Face ao exposto, facilmente se perceberá a complexidade do termo identidade que se assume como “une structure polymorphe, dynamique, dont les éléments constitutifs sont les aspects psychologiques et sociaux en rapport à la situation relationnelle à un moment donné, d’un agent social (individu ou groupe) comme acteur social.” (Camilleri, ibidem: 28).

Por um lado, há que reconhecer a importância de elementos ligados à primeira socialização e à história pessoal do indivíduo, o que pressupõe considerar o seu próprio sistema dinâmico de valores, de representações do mundo, de sentimentos provenientes de experiências passadas e de projectos futuros individuais (Malewska, 2002). Salienta-se, nesta perspectiva, o conceito de valores universais, aqueles que são adquiridos durante o processo de

²¹ A prática de uma educação democrática, num contexto de diversidade cultural, passa pela democratização da relação pedagógica (Mogilka, 2003).

socialização e de desenvolvimento pessoal e que constituem o fundamento do sistema axiológico do indivíduo. Trata-se, assim, do aspecto interior da identidade, isto é, a identidade pessoal, que remete para a categorização que cada um tem de si (Cohen-Emerique & Hohl, 2002). Trata-se de um facto de consciência, subjectivo, individual²².

Realce-se, todavia, que a própria construção da identidade pessoal só pode ser feita tendo como referencial a figura do Outro. Assim, na sua própria essência, identidade é essencialmente um sentimento através do qual um indivíduo percebe que há um Eu diferente dos Outros (Camilleri, *ibidem*). Além disso, está também subjacente um auto-reconhecimento de pertença a um determinado grupo e ainda um hetero-reconhecimento pelos outros dessa mesma pertença (Lagoa, *ibidem*).

Segundo Codol (1981), a identidade pessoal inclui quatro componentes fundamentais:

- i) Consciência de si como ser único, assegurando a diferenciação da pessoa, o que só pode ser vivido com referência a Outros;
- ii) Consciência de um sentimento de permanência e continuidade no tempo;
- iii) Sentimento de unidade e coerência entre os comportamentos, as necessidades, motivações e interesses;
- iv) Valorização da auto-imagem.

Para este autor, a consciência do Eu é fundamental para o entendimento do Outro, pois só um verdadeiro auto-conhecimento permitirá uma vivência da identidade social.

Noutra perspectiva, os valores categoriais (Malewska, *ibidem*) desempenham também um papel essencial na construção da identidade. Remetem, portanto, para o aspecto exterior da identidade, isto é, a identidade social, e estão

²² Valoriza-se aqui o domínio psicológico.

ligados à pertença a grupos sociais, à interacção Eus – Outros²³, na certeza, porém, que “Dans un monde pluriculturel, la médiation interculturelle est nécessaire.” (idem, *ibidem*: 30). Assim sendo, a consciência colectiva implica partilha com Outros (Durkheim, 1998; Moscovici, 1994), um interaccionismo simbólico que preconiza a construção dos indivíduos aquando das suas interacções. Deste modo, não existe corte entre o universo exterior e o universo interior de um indivíduo ou de um grupo, ou seja, o sujeito e o objecto não são distintos um do outro (Doraï, 2002).

No entanto, estas duas faces não podem ser dissociadas, já que “L’identité résulte donc des relations complexes qui se tissent entre la définition extérieure de soi et la perception intérieure, entre l’objectif et le subjectif, entre soi et autrui, entre le social et le personnel.” (Camilleri, *ibidem*: 174). Neste sentido, a identidade pessoal constitui a apropriação subjectiva da identidade social: a consciência que um indivíduo tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença (estado civil, estatuto, papéis...) e pela sua situação de relação com o Outro. As múltiplas dimensões da identidade social serão carregadas de sentido de acordo com a personalidade do indivíduo (idem, *ibidem*).

Está, portanto, evidente que a construção da identidade é um processo resultante da partilha de códigos culturais comuns, numa interacção constante entre meio e indivíduo (Tap, 1979; Erikson, *ibidem*; Tajfel, 1982; Camilleri, 1985). Neste sentido, este deve ser formado para reavaliar constantemente as suas crenças e referências de base²⁴, reposicionando-se num percurso de vida que inclua novas perspectivas identitárias, o que implica, no cumprimento do seu papel social, ser capaz de integrar o olhar dos Outros no próprio Eu. Vemos, assim, a importância de se articular a própria individualidade com a dos Outros, manifestando o indivíduo capacidade para se identificar socialmente.

²³ Estamos aqui no domínio do sociológico.

²⁴ Salienta-se que o mundo pode ir sendo (re)construído de várias formas, dependendo do modo como é interpretado, o que permite reformular algumas crenças adquiridas através de um processo de aculturação ou socialização.

Esta articulação é construída paulatinamente, à medida que o Eu social vai adquirindo capacidade para se reconhecer como um objecto, o que facilitará a elaboração de representações do Eu e dos Outros, formando o conceito de Nós (Jarymowicz, 2002). Isto significa que “mieux connaître et mieux saisir l'autre pourrait aider, sur le plan politique et sur le plan social, à résoudre les problèmes et à faire face aux dangers du siècle à venir.” (Liehm, 1998: 34). O que está em causa não é somente ser capaz de articular o Eu – Nós, para evitar atitudes discriminatórias, mas compreender que “la formation de l'identité aussi bien sociale que personnelle permet d'acquérir la capacité de se décentrer et de dépasser sa propre perspective (de l'endogroupe) et de passer à celle de l'autre (exogroupe).” (idem, ibidem: 40).

Nesta óptica, a sociabilidade surge como a chave que permitirá ao indivíduo desenvolver esta relação Eu – Outro. Isto torna-se ainda mais relevante, já que

“Dans le monde du travail, les personnes sont amenées à rencontrer au quotidien des personnes d'un autre groupe culturel, les relations interpersonnelles et interprofessionnelles relevant de la hiérarchisation des postes de travail se combinent alors avec des relations interculturelles qui éveillent différentes représentations de l'autre et impliquent des repositionnements identitaires.” (Sabatier; Malewska; Hanna & Tanon, 2002: 14).

Como corolário do que referimos, surge, primordialmente, a importância dada à interacção entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, isto é, outros indivíduos, grupos ou estruturas sociais.

Assim sendo, o olhar do Outro constrói uma imagem, uma personalidade, modelos culturais e papéis sociais que cabe ao indivíduo rejeitar ou aceitar. No entanto, é também no seio das redes de interacção, familiares e sociais, que se (re)constróem os traços que definem cada ser e os elementos a que os Outros recorrem para os definir (Camilleri, 1990).

Como tal, assumimos que a identidade é produzida não tanto pelo olhar do Outro, mas pelo movimento dialéctico de interiorização e de contestação da situação de interacção que define os lugares relativos de cada indivíduo. Consequentemente, este define-se de acordo com as relações que estabelece com os Outros²⁵.

Em suma, e numa perspectiva fenomenológica, lembramos a posição de Jean-Paul Sartre (1943) que defende que o Outro está presente na consciência do Eu, atravessando-a²⁶. Em primeiro lugar, refira-se que cada identidade só se define numa interacção com outra (a de homem pressupõe a de mulher, a de pai a de filho...). Há, também, que considerar que a construção identitária implica o reconhecimento do Outro.

Em situação de ensino-aprendizagem de uma LE, esta questão assume uma importância fulcral. Assim, neste contexto, o objecto língua, enquanto aprendizagem, será experienciado por um conjunto de falantes nativos e/ ou estrangeiros que, num determinado momento, partilharão uma identidade colectiva (Le Page & Tabouret-Keller, 1985).

Reitera-se, pois, a importância dos processos linguísticos como meio de identificação, colocando o locutor em redes de interacções que, como já referimos, contribuirão para a construção do Eu enquanto seres colectivos e individuais. Assim sendo,

“Rencontrer autrui, ce n’est pas seulement utiliser “ses mots”. Au-delà du linguistique, il est nécessaire de développer d’autres compétences: aptitude à l’empathie, à la communication, à la négociation intergroupe, à la relation... compétences sans lesquelles tout apprentissage linguistique risque d’être réduit à une mécanique. La

²⁵ As relações entre dois actores sociais – interacção – exprimem-se em diferentes níveis: o das representações, que se enunciam nomeadamente através do discurso dos actores, o das relações interpessoais dos indivíduos ou dos grupos em presença; estes níveis são relativamente autónomos e podem mesmo provocar atitudes contraditórias.

²⁶ Jean-Paul Sartre defende que cada um existe pelo olhar do Outro, ideia fundamental no contexto actual, já que há uma forte dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais caracterizadas por barreiras e abismos.

connaissance d'une langue peut, paradoxalement, occulter la rencontre de l'Autre et développer une forme de psittacisme social, d'autisme social policé et généralisé si elle n'est pas doublée d'une éducation à l'altérité." (Abdallah-Pretceille, 1999: 100).

Face ao que ficou exposto, reconhece-se, portanto, que o indivíduo não tem uma identidade única, como referimos, antes dispõe, necessariamente, de um conjunto de identidades possíveis: individual, de classe, nacional, profissional, étnica (Saint-Maurice, 1994), pertencendo, simultaneamente, a vários grupos e participando em diversas subculturas: familiares, comunitárias, regionais, políticas, religiosas, profissionais, geracionais, entre outras. Deste modo, o olhar do Outro, institucionalizado através de vários factores como a idade, o sexo, o meio de origem ou a actividade que desenvolve..., confere ao actor social identidades diversas.

Considera-se, em síntese, que a mobilização de diferentes posturas consoante os contextos constitui o corolário do entendimento de Diversidade Cultural que aqui perspectivamos. (Abdallah-Pretceille, 2003).

Neste sentido, destacamos, então, a necessidade de um outro conceito que supera o de identidade e que visa dar conta da nova realidade das sociedades contemporâneas: a co-presença no mesmo espaço-tempo de diversas culturas, o que intensifica as trocas de bens, capitais, informações, indivíduos e ideias. Trata-se da noção de alteridade que implica um reconhecimento do Outro na sua diferença, privilegiando-se as relações Eu-Outro²⁷.

Alteridade significa, pois, o estabelecimento de interacções entre, por um lado, códigos culturais de pertença e, por outro, práticas que vão dando voz às transformações culturais (Meunier, 2007). A interacção torna-se, assim, um sistema a partir do qual se funda a cultura (Goffman, 1974). Em suma, a

²⁷ "Cependant, l'«autre» peut désigner trois catégories différentes (l'autre homme, autrui, l'Autre) donnant lieu à trois problématiques : la perception de l'altérité ontologique, la reconnaissance du semblable à travers l'expérience de l'altérité, la rencontre d'autrui comme réalité éthique." (Ferréol & Jucquois, 2003: 4).

alteridade representa o enquadramento intersubjectivo no qual as noções de identidade e de cultura se definem como produto quer de relações, quer do próprio discurso (Abdallah-Pretceille, 1992).

Há, portanto, uma associação dos conceitos de identidade e alteridade, pois a construção do Eu implica que este reconheça os Outros como diferentes e semelhantes.

“A construção de identidades alimenta-se sempre de alteridades (reais ou de referência) e por isso nunca exclui em absoluto convivências e infidelidades recíprocas.” (Pinto, 1991: 219).

Para além desta relação entre Nós e Eles, isto é, entre a mesmidade²⁸ e alteridade, o que define o Outro são os diferentes espaços-tempos em que se insere. Como sugere Gabilondo, “a diferença não se reduz à diferença de um consigo mesmo, nem simplesmente à de um com outro, mas é a experiência viva de uma irrupção – da palavra e do olhar - que torna possível essas outras formas de alteridade [...].” (2001: 193).

Desta forma, na visão que aqui sustentamos, esta irrupção do Outro não surge para perturbar o Eu (Lévinas, 2000) ou para o excluir. Antes, irrompe, não se tratando já de

“identificar uma relação do outro como sendo dependente ou como estando em relação empática ou de poder com a mesmice; não é uma questão que se resolve enunciando a diversidade e ocultando, ao mesmo tempo, a mesmice que a produz, define, administra, governa e contém; não se trata de uma equivalência culturalmente natural; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser outro que é irredutível em sua alteridade.” (Skliar, 2003: 43).

²⁸ Abdallah-Pretceille (1990) define mesmidade como a capacidade do Eu se descobrir através do Outro.

Como tal, não se trata de filtrar o Outro pela sua cultura, mas entendê-lo pelo que ele é, numa ética da alteridade²⁹.

A experiência de alteridade, tal como tem vindo a ser definida até aqui, surge quando a presença de um Outro, diferente de mim, obriga a pensar as condições do Eu e a identidade desse mesmo Eu (Todorov, 1993). Esse Outro, distinto do Eu, pode objectivar-se como conceito abstracto ou como pessoa física concreta (idem, ibidem). A abstracção desse Outro implica uma construção de dados que pode ser estereotipada, daí não o integrarmos no “Nós”: trata-se de um “Outro” exterior. No segundo caso, trata-se de um “Outro interior”, logo a presença física desse Outro dentro de um grupo obriga a reflectir sobre o Eu, descobrindo a própria alteridade.

Ao pensarmos o acto educativo, área em que a nossa investigação se centra, verificamos que a presença do Outro é incontornável.

À luz das perspectivas filosóficas, e no âmbito da filosofia moderna hegemónica, o Outro é uma representação do próprio Eu, o que implica que quando o professor planifica uma acção para os Outros só tem em mente ele mesmo, educando à sua semelhança.

Na perspectiva Sartriana³⁰, a educação trata o Outro como um objecto, um instrumento, seja numa educação autoritária ou liberal. Por sua vez, para a filosofia cartesiana, o Outro constitui uma representação do Eu, a ser absorvido por este, não havendo, portanto, alteridade. Em suma, para a educação moderna, o Outro constitui um problema. Por isso, propomos que se pense o

²⁹ “La responsabilité de l’individu envers autrui ne relève pas uniquement de l’ordre juridique mais d’une éthique personnelle, d’une éthique de l’altérité qui ne peut plus se penser à partir de la logique du Même, mais à partir de l’Autre dans sa totale liberté et responsabilité. (...) Il s’agit bien de l’Autre en tant qu’Autre et non pas de sa culture, ni de ses appartenances. Ces éléments peuvent, au contraire, constituer des filtres qui font obstacle à la rencontre et à la compréhension. La connaissance d’autrui, à partir de ses caractéristiques culturelles, psychologiques ou sociologiques présente le risque de n’être que la somme d’attributions, de catégories, voire d’artefacts.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 68).

³⁰ Cf. Sirinelli, 1995.

Outro de maneira diversa. Já Deleuze³¹ e Foucault³² pensaram uma filosofia da diferença, baseando-se no princípio da multiplicidade e não da unidade. Desta forma, ao tomar-se o Outro em si mesmo, enquanto Outro, pensa-se o colectivo como um conjunto de diferenças.

No nosso caso, e mais uma vez, defendemos uma perspectiva mais abrangente, isto é, uma identidade-alteridade, na medida em que a educação deve tomar em consideração que a aprendizagem requer o reconhecimento do Outro através do reencontro com ele, na sua dupla dimensão singular e universal (Abdallah-Pretceille, 1999).

Nesta mesma ordem de ideias, verificamos que a aula de LE deve permitir conhecer a humanidade do Outro, independentemente da sua cultura. Apesar da diferença, os valores comuns devem ser trabalhos, na medida em que estamos perante, pelo menos, duas Línguas e Culturas diferentes: a Materna e a Estrangeira.

Como sublinha Philip Riley, “Pour comprendre l’interaction sociale, il est fondamental de s’intéresser aux relations entre le langage et l’identité (...). Les stratégies nécessaires à l’interaction exigent à la fois des façons de formuler sa propre identité et d’attribuer à autrui des catégories d’identités.” (2004: 175).

Verificamos, por conseguinte, que aprender uma LE é cruzar o linguístico e o cultural, (ultra)passando visões parcelares e factuais, desenvolvendo-se (re)encontros com a alteridade (Abdallah-Pretceille, 1992). Daí o contributo da educação para a noção de alteridade³³.

³¹ Cf. Zourabichvili, 1994.

³² Cf. Veyne, 2008.

³³ “L’altérité est, de fait, consubstancielle à l’éducation, mais cette altérité est de plus en plus complexe du fait de l’impact de la diversité culturelle. Évincée au profit d’une technicité pédagogique et d’une technicisation des apprentissages, la question de l’altérité revient, paradoxalement, sur le devant de la scène à travers les “étrangers”. (Abdallah-Pretceille, 1999: 78).

“Educar é, com efeito, ajudar à emergência da alteridade. Para os pais, é aceitar que os seus filhos se distanciem deles em termos de valores, de futuro social; para um professor, é aceitar que os seus alunos se mostrem autónomos e não sujeitos às suas intenções, é ter a preocupação de ver existir outrem como diferente de si, é ambicionar uma procura de alteridade. Assim, a educação distingue-se do condicionamento e mais ainda da amestração. Ela leva a fazer existir a autonomia e a liberdade onde poderia haver apenas constrangimento.” (Grangeat, 1999: 8).

Por outras palavras, se o reconhecimento da alteridade é imprescindível para a formação de alunos livres e autónomos, a experiência da mesma assume-se como o corolário, por excelência, da Diversidade Cultural, no sentido que aqui perspectivamos³⁴.

Aliás, a procura do homogéneo, da transparência ou do estável não deve mobilizar a acção do professor, pois ele trabalha, ao invés, com o complexo, polissémico e heterogéneo. E, por isso, urge tomar consciência da Diversidade no campo da Didáctica, estando atento ao Outro, o que implica vê-lo, escutá-lo e observá-lo.

1.3. O contributo da Diversidade para o novo entendimento da Didáctica: a Didáctica das Línguas e Culturas

Face ao que ficou anteriormente pressuposto, refira-se que, nesta nova era do global³⁵, se reconhece às línguas uma importância fundamental no desenvolvimento dos valores humanos e sociais. A crescente consciencialização da Diversidade linguística, económica, cultural, social... que caracteriza a nossa sociedade global confere às línguas um papel preponderante, na medida em que a aprendizagem das mesmas é uma mais-

³⁴ Vide capítulo 1.2.

³⁵ A era da globalização é marcada pela generalização da escola para todos que, no caso português, apresenta um considerável atraso. Para um maior aprofundamento do conceito de “modelo globalizado de modernização”, vide Teodoro e Aníbal (2007).

valia na formação dos indivíduos. Aliás, a globalização económica e cultural acentuou a emergência de novos públicos na aprendizagem de línguas³⁶ (Alarcão, 2008).

Entendemos, pois, a consequente importância e lugar desafiante da Didáctica³⁷ das Línguas Vivas Estrangeiras, área do saber de carácter científico (Bizarro e Braga, *ibidem*), reconhecida em termos legislativos³⁸, e que se assume como uma ciência que fundamenta a sua investigação naquilo que “ocorre na aula, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua quer ao nível do professor quer do aluno quer dos saberes ensinados-aprendidos...” (Bizarro, 2006: 43).

Plenamente conscientes de que o fenómeno da globalização abriu novas portas ao processo de ensino-aprendizagem, são vários os desafios que se colocam à Didáctica das Línguas (Alarcão, *ibidem*), visto que é uma disciplina altamente contextualizada e dependente das mudanças histórico-culturais³⁹. Destacam-se a globalização económica e cultural, o renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais, o desafio da era informática e a emergência de novos públicos na aprendizagem de línguas, consequência da mobilidade crescente. Salientam-se, igualmente, a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem⁴⁰, a aproximação

³⁶ A aprendizagem de línguas assume, hoje, um papel fundamental na formação de adultos, existindo uma ligação forte entre aprendizagem ao longo da vida, empregabilidade, competitividade e aprendizagem de línguas (Ribas, 2004).

³⁷ Como sublinha Bizarro, “Da didáctica geral à didáctica específica das diferentes disciplinas, procura-se ajudar os professores, os investigadores, os utilizadores ou administradores da educação, no sentido de dar a resposta mais adequada às necessidades sociais, económicas, científicas e até tecnológicas que marcam o desenvolvimento da nossa sociedade, dentro de uma dinâmica de mudança, onde as disciplinas de referência e a escola necessitam de estar sempre em diálogo.” (Bizarro, 2006: 38).

³⁸ Trata-se do despacho 77/SEES/89 publicado no D.R., II Série, de 4 de Julho de 1989 que contempla os ramos, as especialidades e as disciplinas afins em que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto pode conferir o grau de doutor.

³⁹ Lembre-se a evolução que tem marcado a Didáctica, fruto do desenvolvimento científico dos saberes das ciências da educação, mas também das mudanças sociais e políticas relativamente à escola e à educação.

⁴⁰ Esta preocupação com a centralidade do aluno no processo de ensino aprendizagem advém das novas configurações que caracterizam a sociedade actual. Face ao processo de globalização e ao reconhecimento da Diversidade, “educar para um novo contexto humano pode ser assumido como um dos grandes desafios que se colocam à escola actual, que se vê na eminência de desenvolver nos sujeitos novas referências de actuação e de aprendizagem.” (Pinho, A. S. et al., 2009).

entre o mundo académico e o mundo profissional, resultado da interacção crescente entre a acção docente e a reflexão teórica⁴¹. Um outro desafio fundamental é o da interdidacticidade, “ou das interacções entre as didácticas das várias línguas nas suas dimensões curriculares (de ensino e de aprendizagem), profissionais (de culturas co-constitutivas de colaboração entre professores), investigativas (em relação aos objectos de estudo e aos actores que os realizam) e políticas (sobretudo nas macrodecisões que influenciaram a acção nos meso e microcontextos)” (idem, *ibidem*: 10).

Assim, o desafio da globalização económica e cultural de que fala Alarcão (ibidem) incrementou o recurso a novos processos como a intercompreensão⁴², conceito que tem subjacente os valores de identidade, respeito, solidariedade, cooperação e humanidade e atitudes de escuta, diálogo e co-construção. Compreende-se, portanto, o âmbito do segundo desafio apresentado por Alarcão (ibidem) e que consiste no renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais.

Esta nova preocupação com a transversalidade⁴³, isto é, a articulação de saberes e práticas, enquadra um outro desafio acima referido, o da interdidacticidade, que remete para “a atitude – e a prática – de uma didáctica colaborativa ao nível dos professores. Mantendo a sua identidade como professores **da** língua a, b ou c, os professores de línguas têm um denominador comum: o facto de serem professores **de** língua e de, no exercício dessa função, poderem contribuir, em pluridocência, para o desenvolvimento das atitudes acima mencionadas.” (Alarcão, *ibidem*: 12).

⁴¹ Neste sentido, a metodologia da investigação-acção assume um papel fundamental na prática dos docentes. Aliás, através dela, o professor “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).” (Cortesão & Stoer, 1997: 7).

⁴² Para aprofundamento do assunto, vide <http://www.galapro.eu>.

⁴³ Refira-se que esta preocupação com a Didáctica como reflexão/intervenção sobre o processo de ensino-aprendizagem em geral não é nova. Cf. Andrade et. al., 1992.

Neste sentido, a pluridisciplinaridade constituirá, igualmente, um caminho a seguir como “un composite de perspectives disciplinaires sur un objet, les cultures et les interactions entre porteurs de cultures.” (Dasen, ibidem: 8), numa perspectiva interdisciplinar.

Dasen relembra, assim, a importância da psicologia cultural comparada que procura situar o comportamento individual em relação aos contextos macro-sociais e à sua evolução histórica, em vez de se ocupar só do indivíduo como o faria a psicologia geral.

Reconhecemos, ainda, que pensar os sujeitos de ensino-aprendizagem de uma LE implica conhecer as cores da Diversidade, de idades, géneros, origens sócio-económicas, religiões, perfis cognitivos, de aprendizagem, entre outras. A escola não pode, por isso, ficar indiferente às características individuais de cada ser vivo, professor e aluno, devendo, antes do mais, adaptar as suas finalidades às necessidades de formação.

Deste modo, e para fazer face à multiplicidade de desafios que apresentámos anteriormente e tendo em consideração a variedade de culturas sociais, económicas, linguísticas, económicas e religiosas... da nossa escola, defendemos uma Didáctica das Línguas-Culturas (Galisson, 1997), na medida em que se equaciona uma nova necessidade de equilibrar as noções de língua e cultura⁴⁴. Surge, portanto, um repensar a articulação entre língua e cultura, resultado de novas realidades como o plurilinguismo, o pluriculturalismo e a necessidade de intercompreensão daí decorrente. Como sublinha Moreira (2003: 67),

“A relação entre línguas e culturas é reconhecida como estreita, normalmente concebida em termos das línguas funcionarem como a chave que dá acesso às culturas e de serem encaradas como expressão das culturas. Por isso, o ensino da língua estrangeira

⁴⁴ Na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, definiu-se cultura como “um conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social (...).” (Unesco, 2002).

organiza-se habitualmente de uma forma sequencial, isto é, ensina-se a língua antes da cultura, ou ensina-se a língua e espera-se que a cultura surja naturalmente.”

Tendo consciência de que o aprendente, em matéria de percepção cultural, parte de uma base de surdez (Boyer, Butzbach & Pendanx, 1989), na medida em que fica dependente dos “filtres de sa propre culture, qui sont autant d’obstacles à une compréhension correcte de l’autre culture...” (idem, ibidem: 72), a DLCE assume um papel preponderante na promoção de reencontros com outros sistemas culturais, outras visões do mundo, através das línguas estrangeiras. Trata-se de um confronto com a alteridade assente na interacção entre a(s) cultura(s) materna(s) e a cultura estrangeira.

Obviamente que estas questões exercerão influência na aprendizagem de uma LE, já que aprendê-la significa desbravar um mundo desconhecido, aceitar outras mentalidades, questionar a universalidade e a naturalidade dos nossos próprios sistemas de interpretação, não esquecendo os do Outro. A sala de aula de LE constitui um espaço de convivência entre a cultura do aprendente, a cultura dos outros aprendentes e a do professor, criando-se uma dinâmica de Educação Intercultural.⁴⁵

Neste pressuposto, afirmamos que a DLCE, como uma articulação entre reflexões, propostas e realizações (Boyer, Butzbach & Pendanx, ibidem), se preocupa, de modo particular, com a Educação Intercultural como o meio que permitirá reflectir sobre a relação entre a aprendizagem de LE e as culturas, como desenvolveremos no capítulo seguinte.

Entendemos, pois, a Educação Intercultural como uma dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem de qualquer LE. Uma DLCE terá de assumir-se como uma Didáctica da Interculturalidade em que a aprendizagem

⁴⁵ Não são a cultura nem as relações entre grupos e indivíduos pertencentes a culturas diferentes que constituem a noção de intercultural, mas o modo como a análise toma em consideração o parâmetro cultural, com todas as incidências teóricas, epistemológicas e metodológicas. (Abdallah-Pretceille, 1990).

das LE conduza os alunos à compreensão da sua própria cultura e das outras (europeias ou não). A DLCE, na óptica da Interculturalidade, integrará, assim, diferentes dimensões: desenvolvimento pessoal e social do indivíduo; cooperação; atitude crítica; tolerância (Willems, 2002), correspondendo a quatro requisitos fundamentais: “formar espíritos abertos; educar para os valores da interculturalidade; fomentar uma cultura de paz e de tolerância não relativista; humanizar a Economia, desenvolver o Emprego, promover a Pessoa” (Braga e Bizarro, 2004: 67), contemplando, igualmente, os seguintes domínios: “realidades (culturas, línguas, migrações, etnias, raças, minorias, maiorias); princípios (justiça, equidade, igualdade, liberdade, diversidade, autonomia, solidariedade, empatia, responsabilidade, tolerância); dimensões, perspectivas e fundamentos (históricos, económicos, políticos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, psicológicos, epistemológicos, estéticos, religiosos, morais, éticos, ecológicos, pedagógicos); finalidades (dignidade humana – unidade/diversidade – integração/inclusão, democracia participativa, respeito pelo diferença).” (idem, ibidem: 67). Reconhecemos, assim, a Educação para a Cidadania, para os Direitos Humanos, para a Saúde, para a Democracia e para a Paz como perspectivas inerentes à DLCE.

Por outras palavras, a DLCE constitui um espaço no qual confluem conhecimentos científicos, pedagógicos, saberes sobre o sujeito, os objectos, processos e meios de aprendizagem, a teoria curricular e o agir docente (Amor, 1994 & Jambin, 1999). Fica, portanto, claro que, inerente a estes saberes interactivos, se encontra a preocupação com a cultura de cada Eu presente na sala de aula, valorizando o enriquecimento resultante de trocas entre Eus e Outros. Salientamos que mesmo as culturas individuais integram subculturas variadas, mas todas iguais em dignidade. Por isso, no interior de um mesmo indivíduo podem coexistir diferentes culturas, como já referimos. Quer isto dizer que “(...) compreender o outro não é só falar a sua língua para o ouvir e perceber, mas é também conhecer a sua cultura, ou melhor a sua mente cultural, o seu contexto, a sua mentalidade, porque significados há que restam

subjacentes ao discurso verbal, tão ou mais importantes para a descodificação da mensagem a entender.” (Vieira, 1999: 62).

Estas exigências de que a DLCE se reveste exigem novos papéis pedagógicos dos docentes de línguas. Assim,

“O domínio de conhecimentos científicos, pedagógico-didáticos e linguístico-comunicativos do professor de Língua Estrangeira não chega para traçar o seu perfil. Também as competências, as capacidades e as atitudes de diferente tipo, nomeadamente, cultural, fazem parte da sua compreensão. Delas, destacaremos a capacidade de tentar reflectir criticamente sobre Si mesmo e sobre o Outro, não para escavar fossos separadores, mas para construir pontes de encontro e de intercompreensão.” (Bizarro, 2008: 84).

Em suma, a DLCE propõe que o campo das LE se volte para uma educação plural, o que implicará “(...) reestruturar o sistema de atitudes que em cada um de nós é responsável pelas representações que temos dos outros.” (Vieira, *ibidem*: 65).

Essa pluralidade ganhará voz através da criação de ambientes educativos onde a Diversidade Cultural seja reconhecida.

1.4. A Diversidade Cultural na sala de aula de Língua Estrangeira

Como referimos nos pontos anteriores, a Escola vê-se, actualmente, face a um novo desafio: formar para o entendimento da Diversidade que caracteriza o nosso tecido educativo⁴⁶.

⁴⁶ A nossa escola está inserida num contexto culturalmente diversificado do ponto de vista social, económico, linguístico, económico, religioso..., e a nossa escola nem sempre tem consciência dessa diversidade nem da mais valia que ela pode representar para a construção de um projecto de vida intercultural, respeitando o Eu e o Outro. (Bizarro, 2008).

Neste sentido, na Escola actual, circulam e convergem diferentes culturas, cabendo também a esta ser produtora de Diversidade. Esta heterogeneidade deve, portanto, ser re(pensada), o que exige que, na sala de aula, se valorize o pluralismo em detrimento de uma visão etnocêntrica do mundo, unicamente centrada nas culturas dominantes⁴⁷.

“É preciso ter consciência de que o primeiro passo para nos deixarmos encaminhar para uma uniformização linguística e cultural, avatar último da aculturação ou do assimilacionismo, é considerar o ensino e a aprendizagem das línguas – tanto a materna como as estrangeiras – numa perspectiva apenas funcionalista, ou seja, como instrumento de comunicação prática no quotidiano público, já que não levará muito para se concluir que melhor será utilizar, sempre e globalmente, o mesmo código linguístico. Entretanto, estaremos a renunciar àqueles níveis mais profundos, diversos e diferenciados das experiências, dos afectos, das visões e revisões do mundo, que as diferentes línguas são capazes de (nos) revelar, a começar por aquela que é a materna de cada um.” (Mendes, 2005: 139).

Assim, a Escola, em geral, e as LE, em particular, constituem o campo privilegiado para a valorização da Diversidade, o que já está previsto no nosso sistema educativo e consignado em legislação existente, como veremos.

Analisando a questão da Diversidade numa perspectiva abrangente que não se confine especificamente ao campo educativo, constata-se que há muito que se faz sentir a preocupação com o Homem e os seus direitos. Segue-se a referência, a título exemplificativo, e sem um rigor exaustivo, a um conjunto de documentos que revelam essa preocupação.

⁴⁷ Defendemos, corroborando Sá, que a escola deve ser criadora de um ambiente cultural que permita “a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspectos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus actos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum.” (2001: 13).

Assim, a *Convenção Europeia dos Direitos do Homem* (1950)⁴⁸, e tendo em consideração o contexto do pós-guerra, incentivou ao respeito pela dignidade humana e criou o *Tribunal Europeu dos Direitos do Homem*. A *Convenção para a Protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais* (2000)⁴⁹ proíbe a discriminação. A *Carta Social Europeia* (adoptada em 1961 e revista em 1996)⁵⁰ enuncia a aplicação dos direitos sociais a todos, sem discriminação. A *Declaração sobre a Igualdade das Mulheres e dos Homens* (1988)⁵¹ afirma que a discriminação fundada no género constitui um entrave ao exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. A *Convenção Europeia Relativa ao Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante* (1997)⁵² reconhece o mesmo tratamento aos migrantes e nacionais dos Estados Membros. A *Convenção Cultural Europeia* (1954)⁵³ valoriza o património cultural comum do continente e a necessidade de aprendizagem intercultural. A *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias* (1992)⁵⁴ e a *Convenção-Quadro para a Protecção das Minorias Nacionais* (1995)⁵⁵ valoriza a Diversidade e a tolerância.

Dando voz a estas mesmas necessidades o Conselho de Lisboa de 2000 concluiu que a compreensão de outras línguas e a possibilidade de comunicar através delas constitui uma das competências básicas que os cidadãos devem possuir para participar plenamente na sociedade europeia. Por isso, o ensino e a aprendizagem das línguas constituem elementos chave para facilitar a integração e a mobilidade na Europa, com o objectivo de uma cidadania europeia multilingue e o acesso dos cidadãos da União Europeia ao multilinguismo. (Bolívar, *ibidem*). Daí a preocupação com a promoção da

⁴⁸ [Em linha] Disponível em <http://www.aprendereuropa.pt/document/ConvEuropeiaDH.pdf>

⁴⁹ [Em linha] Disponível em http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/7510566B-AE54-44B9-A163-91ZEF12B8BA4OPOR_CONV.pdf

⁵⁰ [Em linha] Disponível em http://europa.eu/scadplus/glossary/social_charter_pt.htm

⁵¹ [Em linha] Disponível em http://www.icieg.cv/files/00370_declara.pdf

⁵² [Em linha] Disponível em http://secomunidades.pt/c/portal/layout?p_l_id=PUB.1.17

⁵³ [Em linha] Disponível em <http://www.conventions.oie.int/Treaty/en/Treaties/Html/018.htm>

⁵⁴ [Em linha] Disponível em http://www.agal-gz.org/portugaliza/tvsptnagaliza/carta_linguas.pdf

⁵⁵ [Em linha] Disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionaisdh/tidhregionais/ETS157relatexp.pdf>

aprendizagem das línguas e a preservação da diversidade linguística⁵⁶. A capacidade de comunicação em várias línguas faz hoje parte das competências básicas que todo o cidadão deve ter.

Alias, a questão da Educação Intercultural tinha já sido analisada na *Declaração de Atenas* (2003). Salienta-se, também, a *Declaração de Faro sobre a Estratégia do Conselho da Europa para o Desenvolvimento do Diálogo Intercultural* (2005). Neste mesmo ano, os ministros europeus responsáveis pela juventude reuniram-se em Budapeste, dando prioridade à educação em matéria de direitos humanos, à solidariedade mundial, à transformação dos conflitos e à cooperação inter-religiosa. Por fim, relembre-se, ainda, que na *Terceira Cimeira de Chefes de Estado e de Governo* (2007), ficaram lançadas as bases para o desenvolvimento de estratégias de gestão e de promoção da Diversidade cultural, assegurando a coesão das nossas sociedades e incentivando o diálogo intercultural, incluindo a sua dimensão religiosa.

Com base na análise das medidas anteriormente anunciadas, verifica-se que nestes últimos anos a preocupação com os Direitos do Homem tem estreitado para a questão da Diversidade e das suas implicações no contexto educativo.

Assim, em 1991, o então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, criou o Secretariado Entreculturas, tendo como objectivo promover uma maior igualdade de oportunidades no acesso e sucesso de todos os alunos face à crescente diversidade étnica e cultural verificada nas escolas públicas portuguesas. Entre 1991 e 2003, pretendeu-se preparar os agentes e funcionários para as mudanças no público de utentes. Em 2004, deu-se uma reestruturação do Secretariado Entreculturas e a equipa que ali trabalhava transitou para o ACIME⁵⁷.

⁵⁶ Destacam-se como objectivos o desenvolvimento do multilinguismo e da aprendizagem de idiomas na EU, proteger e desenvolver a herança cultural e a diversidade, desenvolver um enfoque do ensino das línguas baseado em princípios comuns.

⁵⁷ O ACIME dispõe de um Centro de Documentação, coordenado pelo Gabinete de Educação e Formação, situado no CNAI Lisboa, que visa:

- Equipar e disponibilizar um Centro de Documentação do ACIME aberto, sobretudo,

Analisando a própria LBSE⁵⁸, verifica-se que esta estabelece que todos os portugueses têm direito à educação e cultura, sendo o Estado responsável pela democratização do ensino, garantindo oportunidades no acesso e sucesso escolares. A preocupação com o pluralismo está bem evidente no artigo nº2, ponto 5, quando se afirma que “A educação promove o desenvolvimento democrático e pluralista, respeitador dos outros e suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões...”. Aliás, e pensando no processo de ensino-aprendizagem das LE, constata-se que

“Uma análise das finalidades definidas para o ensino daquela língua (e que decorrem da dimensão das aquisições básicas e fundamentais, da dimensão pessoal e da dimensão para a cidadania), revela, aliás, que, a par do ensino/aprendizagem de conteúdos estritamente académicos, é importante valorizar o desenvolvimento de competências de natureza transversal, nomeadamente, as que são inerentes à formação integral do ser e à edificação da identidade pessoal e social do jovem, tal como se encontram claramente identificadas na LBSE.” (Violante e Amado, 2004: 65).

Neste documento, vem consignada, ainda, uma educação integral do indivíduo, que contempla a dimensão pessoal e social. Mostra-se, claramente, que já não estamos perante uma Escola unidimensional, preocupada exclusivamente com a instrução e com a dimensão cognitiva, mas a nossa Escola é pluridimensional e deve contribuir para o desenvolvimento harmonioso e global do aluno.

Embora a LBSE ignore a Educação Intercultural, o saber consignado neste documento já não é abstracto, nem puramente intelectual, “mas sim o resultado da dialéctica teoria/ prática, cultura escolar/ cultura do quotidiano, saber/ saber fazer (art. 7º - b), ocasião única para de facto se verem contempladas as

à sociedade de acolhimento.

- Disponibilizar apoio à investigação, estudo e divulgação, nas áreas das migrações, comunidades étnicas, educação intercultural e outras temáticas que, directa ou indirectamente, se relacionem com aquelas áreas.

⁵⁸ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, onde se estabelece o quadro geral do sistema educativo.

diferentes culturas e saberes.” (Pedro, *ibidem*: 139). Estamos perante um saber que surge articulado com o saber-ser, saber-estar e saber-fazer.

Por sua vez, o nosso actual Currículo Nacional do Ensino Básico já alude à Interculturalidade, sem, contudo, apresentar orientações específicas. Caberá, então, a cada instituição e a cada docente implementar estratégias de educação face à Diversidade, enquadrando-as na perspectiva enunciada pela UNESCO que propõe o desenvolvimento de projectos comuns, visando destacar “o que é comum entre esses grupos, em vez de um realce das suas diferenças.” (Delors et al., 1996: 85). Neste sentido, é importante pensar-se globalmente para agir localmente, através de vivências e de projectos concretos (Peres, 1999).

Para nós, é muito importante que as temáticas da identidade e da cidadania europeias estejam presentes na sala de aula de língua estrangeira, na sequência das orientações oriundas do Conselho da Europa e do Ministério da Educação. Estes apontam, assim, novas finalidades educativas, isto é, um novo paradigma no ensino das línguas: desenvolver as competências plurilingue e intercultural, ao invés do puro desenvolvimento da competência linguística (Bastos e Sá, 2008).

Aliás, o Conselho da Europa, como organização intergovernamental, também desempenha um papel fundamental no resto do mundo, através de programas de acção ou promovendo determinadas políticas de cooperação com parceiros internacionais. Salientamos a Cooperação Europeia contra o Racismo e a Intolerância que mantém relações com o Comité para a Eliminação da Discriminação Racial das Nações Unidas (CERD), com o Escritório para as Instituições Democráticas e Direitos Humanos (ODIHR) da OSCE e com a Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia. O Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa desempenha um papel fundamental na promoção da educação e da sensibilização relativamente ao respeito pelos

direitos humanos. A Comissão Europeia para a Democracia através do Direito (Comissão de Veneza) tem-se pronunciado sobre o direito das minorias.

Não podemos esquecer, igualmente, as alterações curriculares que se processaram em 2001, e que estão presentes no Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. Estas visam a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, variando as ofertas educativas de acordo com as necessidades dos alunos, propondo, igualmente, uma educação efectiva para a cidadania⁵⁹.

Neste decreto-lei, assume também importância a introdução da “Língua portuguesa como segunda língua. - As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.” (Decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, artigo nº8).

Consideramos, assim, estar perante projectos que permitem desenvolver atitudes de maior adaptação à diversidade cultural da sociedade portuguesa, respeitando os diferentes saberes e culturas das populações.

Esta tarefa torna-se, ainda, mais importante perante o novo desafio da nossa Escola: formar para a vivência num mundo globalizado e trabalhar com crianças de diferentes origens linguístico-culturais. É justamente nesta predisposição para o diverso que acentuamos a culturalização do ensino-aprendizagem, alertando para o perigo de valorização excessiva das diferenças intergrupais em detrimento das intragrupais e interindividuais. No fundo, preconiza-se um incremento das interacções e dos processos que unem os indivíduos e os grupos (Abdallah-Pretceille, 2006).

⁵⁹ Pela própria natureza institucional da escola, sempre lhe foram atribuídas funções de educação para a cidadania. Para um aprofundamento do conceito de educação para a cidadania, vide Bastos & Sá, 2008.

Neste sentido, os recentes fluxos migratórios em Portugal provocam mudanças na sociedade do ponto de vista linguístico e cultural, tornando-se esta cada vez mais multicultural, o que se reflecte no aumento da diversidade linguística e cultural das escolas.

“Neste quadro, a preparação para o diálogo intercultural reveste-se de toda a pertinência e tem-se tornado numa preocupação primordial das políticas educativas nacionais e europeias. Assim, o Conselho da Europa e o Ministério da Educação Português têm vindo a chamar a atenção para a necessidade da escola contribuir para o desenvolvimento de competências para comunicar com o Outro, apontando especificamente para uma mudança nas finalidades educativas do ensino das línguas: desenvolver as competências plurilingue e intercultural.” (Bastos & Araújo e Sá, 2007: 2182-2183).

Pensando, na linha de Bastos & Araújo e Sá (ibidem) na especificidade das LE que apresentam como objecto o estudo da língua e da cultura de Outros, compreende-se, claramente, a importância de formar para a Diversidade.

Por outras palavras, o docente de LE deve pôr em prática uma pedagogia personalizadora, isto é, valorizar a comunicação entre Eus e Outros, tendo plena consciência de que o Eu só se descobre e realiza no diálogo, na comunicação que estabelece com o Outro, como desenvolveremos no ponto 2.8.

Aliás,

“Neste quadro, o professor de línguas estimula nos seus alunos habilidades para, a partir do conhecimento da sua cultura, descobrir as especificidades das outras culturas; favorece o contacto dos seus alunos com outros valores e com outras formas de estar na vida; leva-os a valorizarem a diversidade linguística e cultural; ajuda-os a desmistificarem os seus estereótipos; contribui para o desenvolvimento da sua personalidade, abertura e integração social.” (Bastos & Araújo e Sá, ibidem:5).

Daí que o fundamental seja a relação do Eu com o Outro mais do que o Eu e o Outro.

Assim, falemos em destinatários com a mesma origem cultural e/ou linguística ou não,

“aquilo que se torna necessário estruturar e desenvolver, em contextos educativos, formais e informais, é uma aprendizagem do descentramento na forma de ver e estar no mundo, que aumente não só o reconhecimento da diferença como a faculdade de comunicação com o outro, tanto em situações de cooperação como de conflito. Só este processo educativo será capaz de ir transformando tanto autóctones como migrantes em pessoas intrinsecamente plurais.” (Mendes, *ibidem*: 137).

Com efeito, o estudo e a prática de uma nova língua conduzem o aluno a entrar em contacto com outras formas de categorizar a realidade, expressando a sua própria experiência e novos meios de regular a interacção social. Assim, o discente aprenderá a relativizar as próprias experiências, compreender a diversidade e aceitá-la como um valor positivo. Deste modo, a aprendizagem da língua não é só perspectivada como um meio que proporciona ferramentas úteis nos domínios da compreensão e produção, mas contribui, sobretudo, para a formação integral do indivíduo, o que implica que o processo de ensino-aprendizagem da LE vise o respeito pela pessoa humana. Refira-se, ainda, que tudo deverá estar ao serviço da diversidade de perspectivas linguísticas e culturais: a construção curricular; as atitudes e os valores desempenhados pelo professor⁶⁰; o discurso de docentes e alunos; a produção de materiais de ensino ... (Peris, *ibidem*).

⁶⁰ “O domínio de conhecimentos científicos, pedagógico-didáticos e linguístico-comunicativos do professor de Língua Estrangeira não chega para traçar o seu perfil. Também as competências, as capacidades e as atitudes de diferente tipo, nomeadamente, cultural, fazem parte da sua compreensão. Delas, destacaremos, a capacidade de tentar reflectir criticamente sobre Si mesmo e sobre o Outro, não para escavar fossos separadores, mas para construir pontes de encontro e de intercompreensão.” (Bizarro, 2008: 84).

Assim, na própria relação pedagógica é essencial tomar em consideração a interacção⁶¹ como função principal da linguagem e, a partir daqui, tendo em conta a diversidade dos alunos, insistir, segundo diferentes modalidades, no trabalho colectivo⁶² na sala de aula de LE. Neste sentido, urge não esquecer que

“Cependant, et parallèlement aux avatars du concept de communication dans l’enseignement/apprentissage des langues étrangères, le besoin de se centrer sur l’apprenant, la nécessité de plus en plus impérieuse d’apprendre à apprendre, et la prise en compte des différents styles d’apprentissage ont redonné corps à la dimension individuelle de l’apprentissage.” (Boyer, Butzbach et Pendanx, *ibidem*: 192).

Neste sentido, a aula de LE permitirá ao professor implementar práticas educativas consciencializadoras da importância do contacto e interacções entre a(s) Língua(s) e Cultura(s) Materna(s) e Estrangeira(s)⁶³.

Importa, desta forma, proporcionar uma interacção entre culturas, entendendo-se estas últimas como construções e não dados adquiridos. Este pressuposto implica uma dupla construção: formação do Eu enquanto sujeito individual, o que designa o processo de subjectivação (Not, 1984) e, simultaneamente, a intersubjectividade, ou seja, a relação do Eu com Outros. “Ce processus est à l’origine du sentiment du NOUS c’est-à-dire d’une fusion partielle de plusieurs JE dans une communauté qui surmonte les divergences liées aux différences interindividuelles.” (idem, *ibidem*: 171). Neste sentido, reforça-se o sentimento de ser Eu e não Outro (idem, *ibidem*). Assim sendo, esta interacção de que Not

⁶¹ A aula de língua estrangeira é um lugar típico de “desigualdade interaccional” (Boyer, Butzbach et Pendanx, *ibidem*: 192), o que é importante compensar através do desenvolvimento de estratégias diversas que darão ao aprendente acesso à interacção.

⁶² “...un groupe est aussi quelque chose de vivant, et la prise en compte de la dynamique du groupe-classe peut être un élément moteur pour stimuler la créativité de l’enseignant. Parallèlement aux besoins communicatifs et linguistiques, il est d’autres dimensions propres à l’acte d’apprendre qui peuvent se faire jour dans le groupe: composante affective de l’apprentissage, ou désir de laisser affleurer l’imaginaire, par exemple.” (idem, *ibidem*: 192).

⁶³ Corroboramos o ponto de vista de Revuz (*ibidem*) que defende que a aprendizagem de uma LE constitui uma experiência nova não especificamente do ponto de vista linguístico, mas sobretudo na forma como esse encontro com a nova língua se dá.

fala resulta da abertura ao Outro, o que permitirá criar e receber cultura – aprendizagem -, modificando comportamentos. Perante o novo papel atribuído à LE, num contexto sócio-cultural complexo, note-se que práticas voltadas para a homogeneidade e uniformidade não fazem sentido. Assim, “torna-se fulcral contrariar a idiossincrasia da homogeneidade.” (Rocha, 2006: 37) presente na nossa Escola, pois verificamos que estamos “face a uma escola que se mantém afastada da realidade gerando relações pouco humanizantes...” (Pedro, *ibidem*:134).

Conclui-se, assim, a existência de uma grande diferença entre o que é defendido nos textos teóricos e mesmo nas orientações curriculares e na prática, existindo uma falha na comunicação entre os políticos, os teóricos e os professores. Daí que seja importante a interação entre estes agentes educativos para se aproximar a teoria e as orientações curriculares das práticas de sala de aula.

Neste contexto, é fundamental que o processo educativo seja construído com base nas motivações, interesses e necessidades dos alunos e no sentido da promoção da sua autonomia (Bizarro, 2006), apostando, também, numa maior interação entre os investigadores em Didáctica de Línguas e Ciências da Educação, os formadores de professores de línguas e os próprios professores para que as ofertas de formação existentes estejam mais de acordo com as necessidades sentidas e decorrentes das inovações no campo do ensino/aprendizagem das línguas.” (idem, 2008: 184).

Nesta perspectiva, a aula de LE deve servir para desenvolver a comunicação em contexto heterogéneo. Assim, “la pluralité des expériences, les acculturations réciproques font de la polysémie, non plus un accident ou une exception mais la norme.” (Abdallah-Pretceille, 2008: 15). Realce-se, todavia, que todo este processo está dependente das aprendizagens adquiridas na aula de LE e susceptíveis de reduzir os malentendidos e os disfuncionamentos da comunicação ligados às referências e pertenças culturais. No entanto, estamos

conscientes de que “Il est difficile de délimiter la part de la dimension culturelle dans la communication sans sombrer ni dans le risque de surpondération, ni dans celui de la dévalorisation voire de la négation” (idem, ibidem: 15).

Para fazer face às dificuldades apontadas, Bolívar considera que é útil um tratamento integrado das línguas, o que implica uma planificação e metodologia didáctica coordenadas, com o objectivo de potenciar a capacidade linguística, dotando, assim, os alunos de uma competência que “se refiere a la utilización, interpretación y comprensión de la realidad, cuyo dominio al final de la educación obligatoria comporta su empleo en múltiples contextos y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.” (Bolívar, ibidem:26).

Aliás, a necessidade de um tratamento integrado aumenta perante a crescente realidade multicultural nas aulas, com a chegada de alunos falantes de outras línguas. No entanto, a insuficiente interacção linguística já vem sendo pressentida há alguns anos, como sublinham Boyer, Butzbach & Pendanx, “Quoi qu’il en soit, la didactique du FLE apporte actuellement peu d’éléments de réponse aux besoins des apprenants, et aux questionnements des enseignants quant au traitement pédagogique des relations entre langues.” (ibidem: 198).

Note-se, ainda, que mesmo perante o processo de ensino-aprendizagem de uma única Língua Estrangeira, há, de facto, uma heterogeneidade e uma diversidade, do ponto de vista geográfico e sociocultural que se caracteriza por variações segundo a identidade social, o grupo, a idade ou mesmo de acordo com as circunstâncias de comunicação (idem, ibidem).

Segundo estes autores, mais do que ensinar uma língua, trata-se de ensinar a comunicar nessa língua, o que implica tomar em consideração a Diversidade de públicos na escola, aproveitando esse reconhecimento de uma forma efectiva. “En effet apprendre à communiquer dans une langue étrangère c’est bien sûrement, tout autant qu’apprendre à maîtriser en particulier des

fonctionnements linguistiques, apprendre à savoir faire des paris raisonnables ou/et des hypothèses correctes depuis un univers de discours “étranger” (idem, ibidem: 41).

Em suma, perante um novo contexto mundial em que os meios de comunicação e a tecnologia tornam possível um contacto mais intenso e generalizado entre pessoas e grupos sociais pertencentes a culturas, antigamente afastadas quer do ponto de vista físico, quer cultural, “Comprender al otro, por tanto, es a un tiempo resultado final y requisito de todo encuentro comunicativo.” (Peris, ibidem: 46), isto é, da Educação Intercultural.

Capítulo 2. A Educação Intercultural: um caminho para a Diversidade

O capítulo 2 apresenta a Educação Intercultural como um caminho para a Diversidade, fundamentando os seus princípios e dimensões essenciais, tal como perspectivada no ponto 1, distinguindo-a da multicultural.

Para isso, propomos, como referimos, uma nova abordagem do conceito de cultura que passa a ser entendido como uma construção progressiva para a qual contribuem quer o Eu, quer o Outro. Este contacto entre os indivíduos é fundamental, dado que cada um é portador de fragmentos culturais, isto é, experiências de vida distintas que potenciam um conceito de cultura mais abrangente, podendo, a partir daqui, promover-se o desenvolvimento de uma competência intercultural.

Sabendo, igualmente, que a Educação é fundamental na produção e reprodução de cultura, alerta-se para o papel fulcral que os professores desempenham face aos implícitos culturais presentes nos currículos.

Advogam-se, assim, novas propostas que se afastam do centralismo curricular, sugerindo, pelo contrário, uma diferença curricular assente nas diferentes componentes culturais presentes na sala de aula, em geral, e na aprendizagem de LE, em particular.

2.1. O conceito de Cultura: a tradicional visão antropológica

O termo “Cultura” constitui, de facto, e como vimos, uma noção essencial para o entendimento do conceito de Diversidade Cultural.

Por isso, quando propomos a Educação Intercultural como um caminho para o entendimento e a valorização da Diversidade, urge esclarecer qual o conceito de cultura subjacente.

Da nossa experiência empírica, sabemos que a palavra “cultura” remete para diferentes contextos, surgindo como sinónimo de sociedade/civilização, cultura académica ou ainda cultura antropológica, numa dimensão polissémica do termo.

Para nos afastarmos de qualquer perigo de racialização da educação sob o pretexto da infiltração na máscara do cultural, centremo-nos na cultura antropológica.

Nesta perspectiva, o conceito envolve a questão da unidade biológica face à Diversidade cultural da espécie humana, isto é, aos vários modos de comportamento dos povos. As múltiplas formas de acção dependem, portanto, da endoculturação, ou seja, da aprendizagem realizada ao longo das gerações e consequente transmissão dos traços culturais (Abdallah-Pretceille, 1990).

Para Camilleri, “a cultura é o conjunto mais ou menos ligado de significações adquiridas, as mais persistentes e as mais partilhadas que os membros de um grupo, pela sua filiação nesse grupo, são levados a distribuir de maneira prevalente pelos estímulos provenientes do seu meio e de si mesmos, induzindo face a esses estímulos, atitudes, representações e comportamentos comuns valorizados e que tendem a assegurar a reprodução por vias não genéticas.” (1985:13).

Por sua vez, Giddens (1993) define cultura como os valores, as normas e as regras que os membros de um dado grupo mantêm. “Sem cultura, não seríamos completamente ‘humanos’, no sentido em que habitualmente compreendemos o termo. Não teríamos linguagem/língua em que nos expressarmos, nenhum sentido de auto-consciência, e a nossa aptidão para pensar ou raciocinar seria severamente limitada.” (idem, ibidem: 32). Neste sentido, a transmissão oral das diferentes aprendizagens torna-se numa fonte importante de cultura, mostrando que esta não resulta de uma predisposição

inata ou biológica. A comunicação oral constitui, então, um processo vital da cultura: a linguagem é um produto da cultura, mas, também, não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral.

Em suma, pertencer à mesma cultura, no sentido antropológico do termo, implica falar a mesma língua, comungar dos mesmos ideais religiosos, partilhar um conjunto de comportamentos e valores comuns.

Abdallah-Pretceille (1990) distancia-se deste ponto de vista, entendendo a cultura como uma construção do seu observador ao invés de uma simples captação objectiva da realidade. Nesta ordem de ideias, inclui um conjunto de respostas simbólicas e práticas possíveis de um grupo às solicitações do meio, destacando-se o carácter diacrónico, dinâmico e evolutivo do conceito.

Como tal, defendemos um afastamento do tradicional conceito antropológico de cultura, na medida em que esta só existe pelas significações que o indivíduo lhe dá, sendo a subjectividade do observador fundamental⁶⁴.

Note-se, igualmente, que a noção de cultura deve ser relativizada face à existência de subgrupos que integram sub-culturas no interior de uma sociedade global. Aliás, não são as culturas que entram em contacto, mas os indivíduos (*idem*, *ibidem*) que, por sua vez, são portadores de fragmentos culturais e não da totalidade das culturas nas quais participam.

Estamos, portanto, perante um novo conceito de cultura como acção, comunicação e intersubjectividade (*idem*, *ibidem*), que diverge da cultura como ordem típica da visão antropológica, e que passaremos a explicitar.

⁶⁴ Segundo Abdallah-Pretceille (1990), a compreensão das culturas só pode ser feita pelo conhecimento das representações e significações trocadas pelos indivíduos e grupos.

2.2. O conceito de “Cultura”: uma nova visão

Face ao que ficou anteriormente exposto e, ainda, à emergência da pluralidade cultural no contexto educativo, propomos um novo entendimento do conceito de “cultura”, no sentido antropológico, consequência da introdução desta variável nos problemas da educação⁶⁵, conferindo-lhe uma atmosfera culturalista (idem, ibidem).

Assim, a diferença de religiões, línguas, artes, técnicas, instrumentos, ideias, entre tantos outros aspectos, torna o mundo diverso⁶⁶. Esta pluralidade é uma realidade bem presente em muitas escolas portuguesas, pois torna-se hoje frequente a presença de crianças e jovens com experiências de vida muito distintas e origens significativamente diferentes. Quando falamos de educação escolar, referimo-nos, então, a um contexto onde podem coexistir diferenças culturais. O professor tem, por sua vez, de saber lidar com crianças com hábitos de vida que diferem dos valores vigentes, integrando a sua experiência de vida na função específica da escola. Como relembra Peres, “Os fluxos migratórios têm vindo a criar um mosaico de línguas e culturas na escola que, por sua vez, provocam dilemas, tensões e conflitos, exigindo da instituição escolar respostas adequadas às necessidades educativas de todos e de cada grupo.” (2000: 165).

Outro aspecto a reter releva do facto de a igualdade de oportunidades de acesso à educação ter transformado a escola no lugar privilegiado da emergência da Diversidade, o que implica que esta instituição tenha de levar a cabo práticas que se aproximem da realidade discente plural, não esquecendo que “É toda a problemática (ou não será antes a riqueza?) que decorre de, nesta escola, naquela escola, estarem alunos mais ou menos misturados mais

⁶⁵ Não esqueçamos que devemos ter em conta a pluridimensionalidade do acto educativo e, por isso, não se trata, do nosso ponto de vista, de culturalizar os fenómenos educativos, mas enriquecer as perspectivas sociológicas e psicológicas com a dimensão cultural.

⁶⁶ Note-se que esta diversidade é, também, resultado do processo de abertura a outros universos culturais decorrente do estreitamento das relações entre as sociedades.

ou menos isolados, de idades diferentes, de meios rurais, de zonas urbanas e suburbanas, de classes abastadas, de bairros de lata, de meios piscatórios, do interior, de rapazes e de raparigas, que dão corpo a muitas tonalidades de arco-íris cultural” (Cortesão e Stöer, 1996: 41).

Urge, portanto, afastarmo-nos de um “daltonismo cultural” (Cortesão e Stöer, *ibidem*) que impede a visão de outras cores, isto é, de outras diferenças que surgem, muitas vezes, entre “iguais”. Como sublinha Pereira (*ibidem*: 28), “Pensar a diversidade é interpelar a pluralidade, é interrogar pelo lugar que essa pluralidade implica no contexto de uma educação multicultural. Dialogar com a diversidade é ter a consciência de que o outro não pode ser reduzido à lógica do mesmo, nem transformá-lo em “postal ilustrado” para fruição do turista à procura do exótico. É compreender a necessidade de preservar o outro nas suas diferenças e na sua dignidade como pessoa. É libertar o ouvido para a escuta do outro, no comum e no diferente”.

É exactamente este novo entendimento de cultura que nós propomos. Pode, de facto, existir uma maior ou menor heterogeneidade dos alunos nas salas de aulas, mas em todas elas coexistem diferentes grupos sociais e culturais. Refira-se, porém, que estas diferenças não assentam unicamente em questões linguísticas, raciais, étnicas ou religiosas, mas englobam peculiaridades económicas, sociais, geracionais, sexuais, de estilos de aprendizagem, motivações, interesses...

Não esqueçamos, também, que o próprio corpo docente é composto por pessoas com diferentes culturas, na medida em que apresentam visões distintas da escola, em geral, e do acto educativo, em particular, agindo na prática lectiva de formas diferenciadas.

Em suma, a escola é uma “encrucijada de culturas” (Pérez Gómez, 1998: 11), na medida em que, mesmo num contexto escolar em que todos os agentes educativos possuam os mesmos referentes linguísticos, étnicos e/ou raciais, a

diversidade cultural impõe-se, visto que cada Eu é representante de uma cultura única que é fruto não só da nacionalidade, mas também do meio de onde provém, da classe familiar em que insere, do sexo, da idade, do nível sócio-cultural, das motivações e interesses, do apoio familiar, dos conhecimentos, do desempenho escolar, das capacidades, dos hábitos de trabalho/estudo e do comportamento.

Por isso, corroboramos Geertz quando afirma que “O conceito de cultura que eu defendo, (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” (1973:15).

Consideradas estas observações, sublinhamos que cultura é um conjunto de respostas e práticas possíveis de um indivíduo às solicitações do meio⁶⁷ e que resulta de factores variados: a raça, a etnia, a nacionalidade, o meio de origem, a classe familiar, o sexo, a idade, o nível sócio-cultural, as motivações, os interesses, o percurso escolar, os conhecimentos, a profissão, o núcleo de amizades, os hábitos...

Na construção do conceito de cultura, não podemos ignorar, também, a importância dos capitais herdados. (Abdallah-Pretceille & Porcher, *ibidem*). Bourdieu, Chamboredon & Passeron (1983), como referimos, sugerem este conceito para analisar e descrever os bens simbólicos de cada um, isto é, o conjunto de conhecimentos e de saberes disponíveis. No entanto, e seguindo Bourdieu (*ibidem*), os capitais culturais próprios são reorganizados e reestruturados perante, por exemplo, a acção da escola. Esta reconfiguração reveste-se de uma importância fulcral, na medida em que se os capitais culturais são herdados, podemos dizer que “C’est là que s’enracine l’inégalité

⁶⁷ Reiteramos, uma vez mais, que estes comportamentos se adaptam aos contextos e evoluem de acordo com o desenvolvimento do indivíduo.

des élèves devant l'institution scolaire.” (Abdallah-Pretceille & Porcher, ibidem:30).

A função da Escola não se confina especialmente à reconfiguração dos capitais culturais individuais, antes deverá promover os capitais sociais, isto é o conjunto das relações de um indivíduo, tendo total consciência de que os capitais culturais e os capitais sociais diferem de um aluno para outro, o que constitui uma das fontes fundamentais da diversidade da escola contemporânea. Daí a importância da troca e da partilha. Aliás, “la capacité de faire des différences, c’est-à-dire de ne pas confondre, de ne pas amalgamer, de ne pas mélanger, de distinguer, donc. l’aboutissement, l’horizon, l’objectif de la culture, c’est justement, “la distinction.” (idem, ibidem:33).

Assim sendo, a forma como reagimos a estímulos, as atitudes que tomamos, as representações e comportamentos conferem singularidade a cada ser e podem ser semelhantes ou diferentes entre indivíduos com referentes linguísticos, étnicos ou raciais distintos ou não. É exactamente essa postura perante a vida que constitui o novo conceito de cultura que aqui propomos, já que, durante a vivência em sociedade, o homem aproxima-se ou afasta-se de determinados grupos, partilhando ou discordando de determinadas ideias. Por isso, o Eu é composto de fragmentos (sub)culturais que se vão reajustando aos diferentes contextos⁶⁸, levando cada Eu a representar uma cultura distinta, ou seja, várias subculturas⁶⁹.

É neste sentido que defendemos que a finalidade da escola é o aprender em conjunto para saber viver em conjunto (Develay, 1996). Tal objectivo pressupõe entender que cada um como portador de uma cultura única que alberga em si todas as outras numa perspectiva inclusiva e nunca segregacionista. Por isso, face aos saberes que tem de ensinar, o professor deve fazê-los significar algo

⁶⁸ Note-se que as culturas são dinâmicas, estando em constante transformação.

⁶⁹ Salienta-se que são os próprios seres humanos, em interacção, os construtores da cultura que é transmitida de geração em geração. Cada indivíduo é, de facto, um ser único, mas é também produto de várias construções (sub)culturais.

para os alunos, já que são os próprios saberes que ajudarão os discentes a conhecer o mundo, os Outros e a si próprios.

Assim sendo, a Escola deve dar voz aos diferentes padrões culturais que se fundamentam em valores, crenças e conhecimentos variados, uma vez que tem de trabalhar para uma diversidade de seres.

Dado que integramos este trabalho no campo da Didáctica, em geral, e das Línguas Vivas e Culturas Estrangeiras, em particular, urge compreender o lugar a ocupar pelo conceito de cultura, tal como aqui o defendemos, quer no currículo, quer no processo de ensino-aprendizagem das LE, o que nos ocupará nos pontos seguintes.

2.3. O lugar da cultura no currículo

No contexto educativo, o conceito de cultura, consciente ou inconscientemente, esteve sempre presente, o que se reflecte na concepção curricular, em geral, e nas Línguas Estrangeiras, em particular.

Assim, sabe-se que a Educação é fundamental na produção e reprodução da cultura. Aliás, “le contenu de chaque système éducatif a ainsi une relation particulière avec la culture. Le contenu des manuels scolaires est par exemple le reflet de ce que la société considère comme des connaissances indispensables pour les générations futures. Non seulement le contenu du curriculum est une sélection de la culture, mais les méthodes pédagogiques et les pratiques d’évaluation sont également des pratiques culturelles.” (Akkari, 2000: 43).

A Educação está, pois, imbricada nas políticas da cultura, na medida em que esta “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte

de uma tradição selectiva, da selecção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 1999: 51), mostrando-se, também, um “mecanismo para o controlo político do conhecimento.” (idem, ibidem: 65).

Deste modo, ao acreditarmos, como Carlinda Leite, que “o currículo não é neutro na selecção dos conhecimentos afirmados como mais importantes, nem é neutro na forma como organiza a transmissão desses conhecimentos, nem nos processos que adopta para a sua estruturação” (2003: 15), então as oportunidades de sucesso estão desigualmente distribuídas pelos diferentes grupos socioculturais⁷⁰.

Ter, portanto, consciência do currículo escondido, implícito ou latente, definido como o conjunto das crenças e dos valores transmitidos pelo formador é fundamental, já que aquele pode influenciar o ensino e a aprendizagem. Aliás, através do currículo escondido, os professores podem bloquear a aprendizagem.

Exemplificando, lembremos que a heterogeneidade linguística e cultural dos públicos escolares necessita que os formadores tomem consciência dos não-ditos, dos implícitos das suas atitudes, comportamentos, expectativas, exigências. As evidências são cada vez menos implícitas e o formador é chamado a operar uma forma de catarse do seu comportamento de formador. Ele deve objectivar as suas próprias referências, as suas próprias normas profissionais, uma vez que quanto mais o público de alunos é heterogéneo, menos as referências e as normas são partilhadas. Nenhuma prática é neutra e

⁷⁰ “São conhecidas as críticas que se fazem à Escola por não acompanhar a evolução técnica, por persistir na transmissão de uma informação e de um conhecimento desligado da vida real, por continuar a viver isolada da comunidade e do mundo, em geral, por continuar a seleccionar e a privilegiar conteúdos que, em muitos casos, são inúteis e não funcionais, por continuar a gerar exclusão mesmo quando se diz obrigatória e por continuar a manter uma “décalage” entre os discursos que são produzidos sobre educação e as práticas instituídas.” (Leite, 2003: 134).

como em todos os outros campos disciplinares, o actor deve precisar e tomar consciência do lugar sociológico, cultural e pessoal em que está inserido. Saber quem somos, no plano pessoal mas também profissional, é uma condição de eficácia mas também de ética (Leite, 2003).

Na medida em que todos os grupos são naturalmente heterogéneos, convém tomar em consideração o facto de os gestos, os olhares, os usos do tempo e do espaço, as expectativas comportamentais e de linguagem, os silêncios, as modalidades de trabalho (por grupos ou individualizadas), as modalidades de avaliação serem diferentes de um grupo para outro, de um indivíduo para outro, de uma época a outra. Considerar que todos estes elementos são implicitamente partilhados por todos, é, actualmente, cometer um erro. Em realidade, trata-se de um assunto que não é novo, mas alertamos para que a consciência da heterogeneidade seja mais forte, mais complexa e multiforme (idem, ibidem).

Por outras palavras, as culturas são veiculadas por indivíduos e são o resultado de uma actividade social.

Através da problemática do currículo escondido, voltemos a uma concepção de uma formação que se dirige não somente ao profissional-formador mas ao formador-indivíduo. A aprendizagem da distanciação e da objectivação em relação a si mesmo e aos outros será, entre muitas outras linhas possíveis, um dos fios condutores de uma formação de formadores⁷¹.

Assim sendo, o professor terá de ser um construtor do próprio currículo que, conhecedor do público escolar, integre as vivências dos alunos naquilo que ensina e na forma como ensina. “Mas a concretização destas ideias exige da nossa parte a capacidade para intervir do ponto de vista curricular, numa atitude de gestão dos programas nacionais e de inovação que crie um ambiente de aprendizagem onde cada aluno, do ponto de vista afectivo, se

⁷¹ Para um aprofundamento desta questão, vide, a título de exemplo, Marcelo Garcia (1999).

sinta presente no espaço escolar e, do ponto de vista da aprendizagem, tenha condições para sistematizar os saberes decorrentes das suas experiências e adquirir saberes relacionados com as experiências de outros” (idem, ibidem: 16).

Note-se, por conseguinte, que defendemos uma visão curricular alargada que não se confine a um conjunto de conteúdos que o professor transmitirá. Pelo contrário, preconizamos o currículo como processo, reservando ao professor um papel activo. “O currículo tem, pois, de se ampliar à ideia de projecto de formação a desenvolver com o objectivo de gerar educação, isto é, tem de criar condições onde cada um dos nossos alunos e cada uma das nossas alunas aprenda a ser e a tornar-se.” (idem, ibidem: 132).

Há, quanto a nós, que privilegiar o papel simultaneamente reprodutor e criador da Escola. Esta deverá optar pela valorização de um modelo curricular global, que integre as dimensões do saber, do saber-fazer mas também o aprender a aprender, aprender a ser, a tornar-se e a intervir. (idem, ibidem).

Para que isto seja possível, “...espera-se que a escola não se limite a elaborar discursos sobre os direitos dos cidadãos, sobre o que é ser um bom cidadão, sobre o que são uma sociedade e um comportamento democráticos, sobre o que é a educação ambiental, mas, sim, que a educação que a escola oferece e o clima que proporciona permitam a vivência dessas situações.” (idem, ibidem: 136).

Convictos da influência da Educação na produção e reprodução da cultura, os professores devem, também, perceber que a escola ocupa, muitas vezes, “um papel fortemente selectivo, discriminatório e contribui, deste modo, para [...] a desigualdade social, através da sua conversão em desigualdades de tratamento escolar.” (Gomes, 1987: 178).

Não esqueçamos, ainda, que a nossa história é marcada pela eliminação simbólica ou física do “Outro”, o que ocorre, muitas vezes, no plano das

representações. Neste contexto e, apesar da diversidade cultural registada nos documentos oficiais, os conteúdos e o currículo ainda estão muito orientados para o homem branco e heterossexual. Um dos defeitos do currículo nacional é, de facto, o de legitimar as desigualdades.

Lutemos, pois, contra esta tendência e defendamos “a inclusão no currículo de todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultura infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais...” (Sousa e Lopes, 2003: 10).

Aliás, enquanto professores e formadores, é nossa missão auxiliar os alunos a valorizar a identidade de cada indivíduo, mostrando-lhes a forma como cada Eu se torna diferente do Outro, sem maniqueísmos nem generalizações abusivas.

Em síntese, defendemos que “esse desempenho [da escola obrigatória, laica e gratuita] passa também pela construção contra-hegemónica do conceito do professor cultural, a par da realização de práticas pedagógicas que, a nível da escola, (e da comunidade local) concretizem uma política de, e para, a diferença.” (Stoer, 1999: 50).

Deste modo, e face ao compromisso com a Diversidade Cultural que assumimos neste trabalho, o currículo deve ser adaptado à diversidade dos alunos.

Neste sentido, Onveubia (2004) propõe um conjunto de procedimentos que facilitem tal tarefa:

- variar os tipos de actividades de ensino-aprendizagem que se utilizam habitualmente na aula e diversificar as linguagens de apoio para a apresentação de informação nova aos alunos;
- construir um clima relacional na aula que se baseie na aceitação, segurança e confiança mútuas entre professor e alunos e propor tarefas que possam ser

planificadas, desenvolvidas e avaliadas de uma maneira relativamente autónoma pelos discentes;

- oferecer aos alunos a possibilidade de participar no processo de selecção de actividades a desenvolver;
- utilizar sistematicamente estruturas de trabalho cooperativo na aula;
- estruturar situações e formas de trabalho que possibilitem a confluência simultânea de diferentes tarefas e ritmos de trabalho num mesmo momento;
- diversificar as formas de agrupamento dos alunos, assim como a organização do espaço e do tempo em situações de ensino e aprendizagem;
- alternar, de modo sistemático e planificado, os tipos e graus de ajuda aos alunos no decurso de uma determinada tarefa: fazer uma demonstração, dar directrizes sobre a acção que devemos seguir, dar pistas para resolver um problema, reformular a tarefa...

Um currículo nacional deve ser, portanto, localmente contextualizado, visando a formação pessoal e social e integrando as quatro dimensões preconizadas por Leite (2003): i) integração do conhecimento, promovendo as aprendizagens; ii) integração social, valorizando-se os processos de diferenciação pedagógica; iii) experiência dos jovens, relacionando-se as actividades curriculares com as experiências de vida dos jovens e iv) participação dos alunos nos processos desse projecto.

Perotti (1997), por seu turno, apresenta várias componentes da cultura que, do nosso ponto de vista, devem estar presentes na concepção curricular:

Elemento cognitivo – língua, conhecimentos, crenças.

Elemento normativo – valores, normas.

Elemento afectivo – comportamento, costumes, modos de vida, tipos de comportamento.

Elementos estruturais – pertença a grupos primários, a associações ou a uma situação jurídica, política, profissional...

Assim, a própria instituição, o aluno e o professor, tendo por base o currículo, não podem ignorar as dimensões culturais da educação, tal como sugere o quadro seguinte da autoria de Akkari (ibidem: 44):

	Finalités	Moyens à mettre en oeuvre
Institution	- “Donner du pouvoir” aux apprenants [Empowerment]	- Prise en compte des ethnothéories des apprenants et des éducateurs - Contextualisation et interdisciplinarité des apprentissages effectués - Contenu centré sur la réalité sociale (thèmes générateurs de Freire)
Éducateur	- Travailler sur le “sens” des savoirs scolaires	- Investir les savoirs scolaires pour comprendre et agir sur la réalité sociale - Bâtir des liens entre les savoirs quotidiens et les savoirs scientifiques
Apprenant	- Productivité socioculturelle des compétences acquises	- “Chaque élève peut apprendre “ (postulat d’éducabilité) - Chaque apprenant est un constructeur actif de ses apprentissages

Quadro I – Dimensões culturais da educação [Fonte: Akkari, 2000: 44]

Pela análise do quadro I, concluímos que a instituição educativa não pode ignorar os saberes que cabe à Escola transmitir ao aluno. Trata-se da transmissão de um saber, isto é, de uma cultura visão, sábia ou cultivada institucionalmente e que abrange as componentes literária, artística, científica e

técnica. Por outro lado, deve contextualizar-se esses saberes, valorizando-se, igualmente, uma cultura-acção, isto é, uma cultura concreta que provém do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar com, do saber-fazer-face-espontaneamente, logo do comportamento e da sensibilidade (Galisson & Puren, 2000).

A questão que se coloca é saber de que forma, no interior de um sistema curricular único, se consegue responder diferenciadamente a contextos e a capacidades de aprendizagem que exigem diferentes respostas. E aqui coloca-se a questão da diferenciação pedagógica. O problema é que se organiza com muita frequência o trabalho de ensino e as oportunidades de aprendizagem de formas única, como se todos os alunos fossem iguais e aprendessem todos da mesma forma.” (Pacheco, 2006:11). Trata-se, portanto, de esclarecer quais as missões da escola. Sendo assim, defendemos, corroborando Altet (ibidem), que a Educação consiste em modificar comportamentos, respeitando as estruturas próprias de pensamento, representações e perfis cognitivos dos alunos, o que implicaria uma descentralização curricular.

2.3.1. Os perigos da centralidade curricular: novas propostas

Obviamente, o currículo nacional é veiculador de uma cultura comum sustentada em princípios políticos, culturais e educativos que a escola, implícita ou explicitamente, através dos conhecimentos que transmite, inculca aos seus alunos. No entanto, será necessário problematizar a forma como é feita a selecção da cultura que integra cada currículo nacional, pois verifica-se que aquele privilegia os conhecimentos das culturas dominantes, sendo, portanto, um documento de diferenciação e exclusão sociais. É exactamente por esta razão que entendemos que as aprendizagens veiculadas pelos projectos curriculares não podem ser seleccionadas com base em receituários ou a partir de perspectivas únicas.

A este centralismo curricular acresce, nestes últimos trinta anos, as várias mudanças positivas no sistema educativo português, como a democratização do acesso ao ensino. No entanto, continuam a existir muitos problemas, de que destacamos, com base em Esteves (2007) e Pacheco (1996), a não democratização do acesso ao ensino, já que continua a existir um número elevado de retenções⁷² e insucesso escolares no 3º ciclo do Ensino Básico, período escolar que este trabalho tenta compreender.

Sendo a educação e a formação fundamentais para o desenvolvimento do país, a escola deve não só instruir o aluno, mas também prepará-lo para a vida e para a vivência da democracia (Esteves, *ibidem*). Neste sentido, é necessário abandonar o sentido tradicionalista que continua patente nas nossas escolas, apesar das sucessivas reformas, e avançar para a inovação. É neste contexto que Pacheco (*ibidem*) defende uma diferenciação curricular, cabendo também aos professores a planificação curricular. Desta forma, e tendo sempre como objectivo o sucesso escolar, partilhamos aqui a reflexão de Esteves ao afirmar que a diferenciação curricular assente no modelo estrutural e não no modelo pedagógico tende a representar uma forma precoce de divisão dos alunos de acordo com as suas origens socioeconómicas e culturais.

No nosso país, só faz sentido falar em regulação regional das práticas curriculares se estas estiverem ao serviço efectivo dos problemas do aluno. Neste sentido, a Escola poderá desempenhar um papel fundamental e central nas decisões curriculares e, por sua vez, na gestão flexível do currículo e que se define na “possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de

⁷² De acordo com dados fornecidos pelo Ministério da Educação, a percentagem de retenções relativamente ao 3º ciclo do Ensino Básico no ano lectivo de 2007-2008 foi de 14,7%, o que, para nós, ainda continua a ser significativo. Esta informação está disponível no site www.governo.gov.pt

cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais”⁷³.

Entendendo, assim, a importância da territorialidade curricular regional e local, os projectos serão valorizadores e constitutivos de realidades culturais específicas, reforçando a coesão social e a dimensão pedagógica da escola. No entanto, este local não será valorizado como fonte exclusiva do conhecimento, mas como parte integrante de um conhecimento global, valorizando quer a identidade pessoal quer a social, oscilando entre os valores simbólicos do meio e os valores globais.

Por isso, defendemos a importância dos Projectos Educativos de Escola (PEE) e Projectos Curriculares de Escola (PCE), na medida em que tal como um arquitecto projecta um edifício de acordo com o contexto geográfico, funcional e outros, o professor deve projectar um currículo tendo como objecto a valorização da pessoa humana em todo o processo de ensino-aprendizagem, o que se reflectirá, de seguida, na concepção do Projecto Curricular de Turma (PCT).

No âmbito do nosso trabalho, isto é, da DLV, essa planificação deverá incluir todas as culturas, na perspectiva por nós aqui defendida, presentes na sala de aula.

2.4. As (inter) culturas co-presentes na sala de aula: o caso específico das Línguas Estrangeiras

Como já assinalámos, as várias componentes culturais sexuais, geracionais, profissionais, regionais, estrangeiras e as misturas culturais (Abdallah-Pretceille & Porcher, ibidem) que coexistem numa instituição educativa provam que a heterogeneidade cultural afecta quer os nacionais, quer os estrangeiros, na

⁷³ Cf. Ponto 1 do anexo ao Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio.

medida em que cada um destes se define pela sua multidimensionalidade cultural, isto é, cada cultura individual é feita de subculturas variadas que se pressupõe que o professor reconheça.

Exemplificando, podemos referir que um rapaz e uma rapariga apresentam culturas próprias, mostrando que “Il y a donc une culture sexuelle, des pratiques culturelles caractéristiques de chaque sexe, des “habitus” différents, des inculcations distinctes.” (idem, ibidem: 15). Por outro lado, as culturas geracionais não devem ser ignoradas, pois as gerações de alunos não mudam em idade, mas renovam-se nas práticas. Assim, os professores envelhecem e, consequentemente, um mesmo professor, à medida que avança em idade, afasta-se das práticas culturais dos seus alunos, podendo ter, por isso, mais dificuldades em compreendê-las e partilhá-las. Por isso, a formação contínua de professores deve considerar este aspecto.

Por sua vez, as culturas profissionais alertam para as práticas culturais específicas de cada profissão, assim como as culturas regionais apresentam traços característicos de um determinado espaço.

Relativamente às culturas estrangeiras, destaca-se o facto de estas apresentarem raízes históricas diferentes das da cultura nacional.

Por fim, as misturas culturais apontam para a coexistência destas diversas culturas no interior de uma mesma personalidade, o que justifica a pluralidade e a diversidade de públicos educativos que coexistem numa mesma turma.

Perante isto, assinalamos que, muitas vezes, os professores não têm consciência de que cada aluno é portador de uma micro-cultura que é preciso respeitar para além das diferenças regionais, económicas, sócio-culturais, geracionais e sexuais⁷⁴.

⁷⁴ A problemática que envolve a noção de cultura(s) acentuou-se com a imigração de que o nosso país foi alvo. Por isso, muitas vezes associa-se este conceito unicamente a turmas multiculturais, esquecendo os nossos alunos que têm o Português como língua materna, mas

No caso específico da aprendizagem de uma Língua e Cultura Estrangeira, Moreira (1999) aponta as dimensões do saber, do saber-fazer, do saber-ser e do saber-aprender como fundamentais nessa tomada de consciência por parte do docente.

A dimensão do saber inclui os conhecimentos propriamente ditos sobre a língua e as culturas alvo; o saber-fazer remete para as competências necessárias ao estabelecimento de diferentes relações culturais; o saber-ser abrange as atitudes positivas em relação ao Outro e a valorização do sistema cultural de cada indivíduo. Por fim, o saber-aprender inclui as capacidades que o aluno demonstra para reagir positivamente à aprendizagem de outra língua e cultura, recriando novas experiências.

Realce-se, assim, a representatividade do conceito de “cultura”, no sentido antropológico que defendemos anteriormente, no processo de ensino-aprendizagem das LE, visto que o conhecimento das línguas representa o vínculo que une as diferentes comunidades linguísticas, favorece a compreensão das diversas formas de ver o mundo e ajuda a compreender que a diferença é um elemento presente em cada um de nós (Stoer & Magalhães, 2005). Neste sentido, a aprendizagem de uma LE deve conduzir o aluno a reflectir sobre as diversas culturas presentes na sala de aula, aproximando-as e distanciando-as dos Outros estrangeiros, com o objectivo de mostrar que, quer no interior quer no exterior de determinada comunidade linguística, há elementos comuns e outros distintos, evitando, assim, a folclorização das culturas.

A aula de língua deve ser, então, trabalhada como um espaço de reflexão, análise e discussão de possíveis olhares sobre uma cultura, na medida em

que partilham entre si diferenças abismais. Aliás, as variações encontradas dentro de um mesmo grupo linguístico podem ser mais importantes do que as diferenças entre grupos distintos.

que, como lembra Not, “l’éducateur n’a pas à former des hommes mais à les aider à se former.” (ibidem: 162).

Tendo como pressuposto que o conhecimento das línguas vivas é um meio que permite aceder ao Outro, abrindo portas a outras culturas (Beacco, 2000), ensinar a comunicar em LE exige que o professor faça um trabalho de desconstrução crítica de estereótipos culturais que abundam nos manuais escolares ou noutros materiais didácticos⁷⁵.

Entendemos, pois, que falar de cultura quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem de LE é aceder ao conhecimento de Outros que apresentam determinadas características fruto da própria língua, da raça, da etnia, da nacionalidade, da História, do percurso literário, da geografia, mas também da classe familiar, do sexo, da idade, do nível sócio-cultural, das motivações, dos interesses, do percurso escolar, dos conhecimentos, da profissão, do núcleo de amizades, dos hábitos...

Por isso, “A relação entre línguas e culturas é reconhecida como estreita, normalmente concebida em termos das línguas funcionarem como a chave que dá acesso às culturas e de serem encaradas como expressão das culturas.” (Moreira, 2003: 67).

Registe-se, igualmente, que ao valorizar este entendimento de cultura subjacente ao nosso trabalho, estamos a contribuir para aproximar esse Outro estrangeiro do Eu, mostrando que ele também faz parte de um grupo heterogéneo e que se aproxima e, simultaneamente, afasta do Eu por um conjunto de fragmentos culturais que o caracterizam.

Por outras palavras, na aula de LE,

⁷⁵ Vide, a título de exemplo, Bizarro e Aguiar (2009).

“As culturas não podem ser perspectivadas como um conjunto de factos ou de informações úteis (nem datas históricas, nem nomes de pessoas importantes), o que requer uma aprendizagem passiva; (...) Uma abordagem cultural que pretenda promover a inter/pluriculturalidade tem obrigatoriamente de transformar a aprendizagem cultural numa experiência vivida e observada, sentida e reflectida, falada e discutida.” (idem, ibidem: 68).

Com base nestas considerações, sublinhamos que no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, é fundamental reflectir não só sobre a cultura⁷⁶ do país em causa, abordando-se quer a actualidade, quer os patrimónios intelectuais e artísticos, as diferentes formas de organização, a identidade histórica, geográfica e cultural do país, os modos de vida, os costumes, mas, sobretudo, sobre as representações que as pessoas do país têm da sua identidade e da sua especificidade relativamente aos estrangeiros (Puren, Bertocchini & Costanzo, 1998).

Ensinar uma cultura estrangeira em sala de aula implica que os alunos tomem consciência das representações superficiais e erróneas que têm da(s) cultura(s) cuja língua estão a estudar, para que as corrijam. Além disso, é necessário ensinar aos alunos, pelo menos, alguns conhecimentos culturais indispensáveis, fazendo com que compreendam o vivido subjectivo das pessoas do país e conduzindo-os a relativizar a sua própria cultura e aceitar as outras. Por fim, sublinhe-se que permitir a cada aluno realizar um percurso pessoal e subjectivo na cultura estrangeira; levá-lo a comparar sistematicamente a cultura estrangeira com a sua própria e conduzi-lo a descobrir a(s) coerência(s) interna(s) própria(s) à cultura estrangeira constituem aspectos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura.

Trabalhar com o conceito de “cultura” em sala de aula de LE implica, pois, problematizar as relações dinâmicas que mantemos com o mundo, os outros e nós próprios (Clanet, ibidem). Falamos, portanto, e como já explicitámos, em

⁷⁶ O termo “cultura” é utilizado aqui no sentido de civilização/sociedade.

culturalidade (Abdallah-Pretceille, 1990), já que o processo de ensino-aprendizagem das LE deve conduzir à vivência cultural em detrimento da sua explicação, isto é, as relações da culturalidade estabelecem-se na prática e não na descrição, nas atitudes e olhares para com os outros e não nas palavras. Por esta razão, “nous croyons à l’importance des échanges d’expérience, des modèles vécus et des apprentissages pour parvenir à la transformation souhaitée.” (Dasen, ibidem: 18). Como afirmam Robert Galisson & Puren (ibidem), aprender uma língua tem como objectivo fundamental o funcionamento cultural no universo do Outro.

Corroboramos, portanto, as palavras de Moreira quando afirma:

“In conclusion, I would suggest that foreign language teaching for the future, whether within the European Union or not, will need to reflect a greater concern than hitherto for the cultural identities of others and the skills needed for dealing with otherness. The increasing proximity and convergence between the peoples of Europe, combined with the persistence of national identities within the broader community structure, make it an interesting case study. A united Europe based on linguistic and cultural diversity requires that we learn the languages and cultures of others, but as insiders not as outsiders.” (1999: 285).

Assim, urge formar os nossos alunos para a vivência na Diversidade, propondo o exercício de uma Educação Intercultural.

2.5 Do Multiculturalismo à Educação Intercultural na compreensão da Diversidade: um breve percurso

“Penso que esta é a grande riqueza da Educação Intercultural, porque permite que o Outro seja visto por mim não como objecto, mas como sujeito que aceita que eu comunique com ele e que comunica comigo; que permite que nos valorizemos conjuntamente. No fundo, é o que eu dizia há pouco - as realidades são plurais e diversas, mas eu posso desenvolver projectos em comum. E é isso que está implícito na concepção da Educação Intercultural - respeitar o outro, valorizá-lo e

aprender com ele, sem me colocar numa posição de superioridade, porque, efectivamente, todos podemos aprender uns com os outros.” (Peres, 1999:10).

A designação de Educação Intercultural reporta-se neste estudo e, como vimos, a um entendimento do conceito de cultura que se afasta da visão inicial da problemática intercultural.

Se nos centrarmos no terreno puramente escolar nas sociedades multiculturais ocidentais, podemos situar o início desta questão no combate político do movimento dos direitos cívicos, nos Estados Unidos, ou na luta anti-racista contra as desigualdades baseadas na pertença étnica em Inglaterra⁷⁷. Além disso, o advento da escola de massas e a democratização do ensino através da escolaridade obrigatória transformaram esta instituição no lugar das heterogeneidades culturais, sociais, económicas, regionais, não ignorando o facto de cada um ser portador de uma cultura individual.

Assim, os termos *Multiculturalidade* e *Interculturalidade*, baseados no conceito de Cultura, não têm a mesma acepção, sobretudo se forem estudados com base em autores provenientes de contextos linguísticos e geográficos diferentes.

Assim sendo, destacam-se dois modelos de gestão da homogeneidade que marca o tecido social: o modelo multicultural anglo-saxónico e a orientação intercultural, de inspiração francófona. (Abdallah-Pretceille, 1999).

Souta define multiculturalismo como “uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis no sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didácticos”

⁷⁷ O conceito de multiculturalismo é entendido de maneira diferente na Europa e na América do Norte. Assim, a história da América, marcada pela questão da escravatura e da imigração, explica o interesse pela pluralidade cultural e étnica. A emergência do multiculturalismo nos Estados Unidos é concomitante com a luta pelos direitos cívicos dos anos 60. Na Europa, este conceito aplica-se sobretudo às minorias que se devem integrar nos Estados cuja tradição nacional é antiga (Abdallah-Pretceille, 1999).

(Souta, 1997: 59), considerando que este conceito surgiu das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena.

Surgiram, assim, os conceitos de multicultural e intercultural⁷⁸, consoante a visão anglo-saxónica ou francófona, respectivamente, ficando o conceito de pluricultural reservado para todos os contextos de coexistência de diferentes culturas.

Nos Estados Unidos, a comunicação intercultural foi reduzida a uma abordagem de formação de adultos, utilitarista e ligada aos objectivos da mundialização, centrando-se numa interacção interindividual e intercultural. Por sua vez, os investigadores interculturalistas francófonos encaram a comunicação intercultural como um processo que se desenrola num contexto migratório.

Na perspectiva do multiculturalismo, a prioridade é atribuída ao grupo de pertença, sendo, assim, o indivíduo um elemento do grupo⁷⁹.

“En conditionnant l’efficacité pédagogique à la définition de profils d’apprentissage en fonction des appartenances culturelles, l’enseignement et la formation risquent de se culturaliser en valorisant les différences inter-groupales au détriment des différences intra-groupales et inter-individuelles.” (Abdallah-Pretceille, 2003: 10).

Assim, a opção anglo-saxónica de Educação Multicultural, controlada pelo Estado, trabalha no sentido de adaptar os sistemas educativos às necessidades dos diferentes grupos sociais. Pode tratar-se de um simples (re)conhecimento por parte dos professores dos diferentes costumes culturais,

⁷⁸ Em muitos casos, os dois conceitos são utilizados como sinónimos. Noutras situações, “multicultural” remete para uma justaposição de comunidades que vivem a sua língua-cultura sem a partilhar com outro grupos. Apesar de a multiculturalidade ser uma das questões mais tratadas na actualidade, não diz respeito a uma característica emergente da sociedade e da escola portuguesas.

⁷⁹ Nesta perspectiva, a identidade grupal prima sobre a identidade singular.

de uma tomada em consideração efectiva dessas diferenças ou ainda pela criação de escolas étnicas. Estas duas últimas atitudes implicam que a Educação multicultural se dirija sobretudo para minorias ou migrantes. Este conceito tem sido alvo de críticas, embora tenhamos bem presente que o uso social que dele se tem vindo a fazer determina as categorizações de que tem sido alvo.

Nesta linha de sentido, dá-se sobretudo ênfase ao reconhecimento das diferenças étnicas, religiosas, raciais e linguísticas, encarando-as numa lógica de adição. Os grupos surgem justapostos, uma vez que se privilegiam as estruturas, as características e as categorias dos traços culturais, contribuindo-se para uma concepção mosaica da sociedade (Abdallah-Pretceille, 1999), em que

“Chaque groupe est, par ailleurs, supposé homogène et la diversité interne est négligée au profit d’une entité groupale au sein de laquelle les individus partagent les mêmes valeurs et les mêmes comportements. Le groupe se construit sur la ressemblance et l’identité sur l’identique. Dans cette perspective, la notion de norme est très importante. Celle-ci doit être respectée car c’est sur elle que repose la définition même du groupe. La logique est normative voire coercitive. Les groupes sont officialisés, identifiés, catégorisés, classés, voire hiérarchisés, de manière implicite ou explicite. Le multiculturalisme s’inscrit dans un système de positionnement des individus et des groupes les uns par rapport aux autres.” (idem, ibidem: 27).

Para o multiculturalismo, o grupo de pertença é um elemento fundamental, sendo o comportamento do indivíduo marcado por essa pertença. Aqui privilegiam-se as diferenças, sejam étnicas, religiosas, sexuais, linguísticas, entre outras (idem, ibidem).

Por isso, “Le multiculturalisme additionne des différences, juxtapose des groupes et débouche ainsi sur une conception mosaïque de la société. Ce modele additif de la différence privilégie les structures, les caractéristiques et les catégories.” (idem, ibidem: 27).

O grupo é entendido como homogéneo, anulando-se a diversidade interna. Formam-se, portanto, fortes divisões e organizam-se as diferenças, criando-se, assim, “lieux sociologiques et géographiques considérés comme homogènes selon des critères auto-attribués ou hétéro-attribués (quartier chinois, grecs, italiens...)” (idem, ibidem: 28).

A partir daqui, tal como acontece nos Estados Unidos, criou-se uma grande preocupação com o reconhecimento jurídico das minorias, implicando direitos e reconhecendo as diferenças entre esses mesmos grupo. Trata-se, portanto, de conceber cada elemento como parte integrante de uma cultura, o que implica o recurso ao relativismo cultural, anulando qualquer visão etnocêntrica das culturas. As instituições públicas devem constituir um local de expressão e reprodução dessas diferenças. Deste modo, face a esta evolução plural, a Educação Multicultural propõe uma adaptação dos sistemas de ensino às necessidades dos diferentes grupos culturais (idem, ibidem). Porém, no terreno pedagógico, faz-se pouco: tenta-se, de facto, conhecer os costumes e as tradições das famílias, o que conduz a uma folclorização das culturas, não se tomando efectivamente em consideração as diferenças raciais, étnicas, sexuais. (idem, ibidem). Por outro lado, outras tendências multiculturais, colocando a tónica na diferença, tentaram responder “à la volonté de casser l’homogénéité sociale et culturelle et de favoriser ainsi la reconnaissance de la composition plurielle du tissu social.” (idem, ibidem: 29), preconizando a criação de escolas étnicas.

O multiculturalismo não permitiu, assim, resolver o problema das relações entre os grupos, nem a paz social. Consequentemente, o modelo tem sido colocado em causa, apresentando contradições e insucessos. Abdallah-Pretceille (ibidem) aponta um fechamento sobre o próprio grupo, originando uma fraca mobilidade social e acentuando os comportamentos de rejeição e exclusão. Outro aspecto importante é a aglomeração de grupos culturais, adicionando-se as diferenças em detrimento do seu entrosamento. Viu-se que o

multiculturalismo não permitiu resolver o problema das relações entre os grupos, pois as violências étnicas continuam, assim como vários comportamentos de exclusão, classificações culturais estigmatizantes, gerando-se processos de discriminação, o contrário do que se procura. Gerou-se, portanto, um fechamento do grupo e no grupo, negando-se a mobilidade e o carácter “de plus en plus polychrome et polymorphe des groupes et des cultures” (idem, ibidem: 38).

A sobredeterminação das variáveis culturais enfatiza a pertença grupal em detrimento das características individuais e da autonomia, desenvolvendo-se uma forma de dependência e de desresponsabilização individuais. (Abdallah-Pretceille, 1999). Ora, “La diversité est, en quelque sorte, au service de l’individu, au service de sa reconnaissance en tant que sujet singulier, au service de son autonomie et de son indépendance.” (idem, ibidem: 40).

Em suma, “en mettant en exergue la différence, le multiculturalisme tente de répondre à la volonté de casser l’homogénéité sociale et culturelle et de favoriser ainsi la reconnaissance de la composition plurielle du tissu social.” (idem, ibidem: 29).

Por sua vez, no contexto francês, tal como indicámos anteriormente, a situação é diferente, na medida em que “la notion juridique de minorité, ainsi que les droits constitutifs sont absents du droit français au profit des droits de l’individu et du citoyen” (idem, ibidem: 28). Por isso, nos estados laicos de que a França constitui exemplo, não se passa o mesmo, dado que é da responsabilidade do estado público valorizar os laços comuns entre indivíduos e cidadãos.

Os investigadores interculturalistas francófonos falam, assim, de comunicação intercultural, tendo esta sido, num primeiro momento, reduzida a uma abordagem de formação de adultos, utilitarista e ligada aos objectivos da mundialização, centrando-se numa interacção interindividual e intercultural.

Note-se que o termo intercultural surgiu, em França, em 1975 (Abdallah-Pretceille, 1990), em contexto escolar. O seu campo de aplicação alargou-se rapidamente a situações de disfuncionamento e crise ligadas às questões migratórias⁸⁰. Aliás, Abdallah-Pretceille sublinha que “Depuis les années 1970, l'éducation interculturelle est liée à la scolarisation des migrants pour permettre une meilleure intégration de ceux-ci dans les pays d'accueil.” (idem, ibidem: 88).

Obviamente que, perante este novo contexto⁸¹, o Conselho da Europa lançou um conjunto de estudos sobre a educação e o desenvolvimento cultural dos migrantes.

Neste sentido, começou a pensar-se a Educação Intercultural como uma necessidade para o conhecimento do Outro.

“C'est ainsi que l'interculturel a recouvert des pratiques et des orientations mal stabilisées qui ont rapidement discrédité non seulement les acteurs mais aussi les recherches, oubliant par là même que l'histoire d'une notion n'est que l'ajustement progressif de ses champs de constitution.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 45).

A referência sistemática e mesmo exclusiva à imigração focaliza-se num único tipo de diversidade, ocultando outras formas de diversidade e outros processos de diversificação: construção europeia, multiplicação das trocas internacionais, mundialização da vida quotidiana, culturas sexual, geracional, mediática, profissional, regional... Neste sentido, o intercultural funcionou e funciona como uma operação de marcação, como se o essencial fosse a existência da

⁸⁰ Fruto da descendência migratória, as primeiras iniciativas de terreno envolveram-se numa atmosfera de polémicas e até de ideologias utópicas.

“Le fait, qu'à l'origine, l'interculturel ait été associé presque exclusivement au phénomène migratoire et que celui-ci soit massivement lié à l'histoire de la décolonisation n'a pas été sans influence sur les modalités d'actions, elles-mêmes souvent confondues avec l'engagement, voire le militantisme praticiens, acteurs sociaux et pédagogues parlent et agissent au nom de l'“interculturel”.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 45).

⁸¹ Destacam-se as interações entre os contextos migratórios, a acentuação da diversidade étnica e a concentração de imigrantes nas zonas urbanas.

questão da imigração e logo dos imigrados, categorizados como tais. A amálgama entre intercultural e imigração contribuiu para o descrédito do intercultural que esteve muito ligado às tomadas de posição dramáticas, características dos discursos sobre a imigração (idem, ibidem).

Assim, “Rattaché aux problèmes de l’immigration, l’interculturel a été marqué, dès le départ, du sceau de la marginalisation et du conjoncturel, faute de prendre en compte le caractère structurel du fait migratoire et de la diversité culturelle.” (idem, ibidem: 46).

Acresce que a interculturalidade se desenvolveu com o estudo de situações de contacto entre pessoas de origens culturais diferentes, enfatizando os métodos de formação para uma adequação óptima ao contexto estrangeiro, não esquecendo a problemática psicológica da adaptação⁸².

Consequência desta nova visão multi e intercultural, introduziram-se, portanto, no nível escolar espaços, mais ou menos folclorizados, tendo como objecto o conhecimento das culturas dos Outros, visando responder às necessidades múltiplas das nacionalidades que convivem no espaço educativo. No entanto, trata-se frequentemente de visões culturais estereotipadas e definidas como fixas no espaço e no tempo, apesar do dinamismo proposto pelo conceito de culturalidade. O intercultural confundiu-se, então, com receitas didácticas e valores como o respeito e a tolerância.

Note-se, por conseguinte, que as actividades interculturais estiveram no centro de querelas ideológicas à volta de uma série de noções e de conceitos como cultura, identidade, etnicidade, identidade cultural, identidade étnica.

Com o recurso ao investimento afectivo, as práticas interculturais foram, frequentemente, entendidas como acções ao serviço de uma sociedade ideal

⁸² Os investigadores definem traços de personalidade e atitudes que permitam aos indivíduos realizar uma comunicação intercultural eficaz.

em que os conflitos inerentes aos contactos entre grupos e indivíduos seriam resolvidos.

Registe-se, igualmente, que o desenvolvimento da opção intercultural, em França, é explicável por uma tradição filosófica e histórica fundamentalmente diferente da do multiculturalismo. O peso da filosofia das Luzes e do princípio da universalidade, aliados a uma tradição jurídica que não reconhece a existência de minorias, explica que o multiculturalismo permaneça exterior à reflexão e às iniciativas destinadas a resolver a questão da Diversidade cultural.

Em suma, sublinhamos que Dasen (ibidem) esquematiza três tipos de estudos interculturais:

- Estudo de um fenómeno no interior de uma única cultura;
- Estudo comparativo de um fenómeno em várias culturas – método comparado;
- Estudo do processo de interculturalização fruto do reencontro entre pessoas de origens culturais diferentes, ou que tenham duas ou várias culturas.

Destes estudos anteriormente apontados, resultam, pois, no domínio da comunicação intercultural, diferentes correntes: o estudo da diversidade cultural, em geral; a dimensão individualismo – colectivismo (Triandis, 1995) no que diz respeito a situações de contacto entre pessoas de origens culturais semelhantes. Assinalemos, ainda, o estudo de situações em que ocorre contacto entre pessoas de origens culturais diferentes, e os respectivos métodos de formação para uma adaptação perfeita ao contexto estrangeiro, o que nos remete para a noção de competência intercultural⁸³. Neste caso, a atenção centra-se na comunicação intercultural e nas competências esperadas, valorizando-se o contexto cultural do Outro em detrimento das consequências

⁸³ Neste caso, os investigadores definem traços de personalidade e atitudes que permitam aos indivíduos realizar uma comunicação intercultural eficaz.

psicológicas para o Eu de um confronto com um contexto cultural desconhecido.

No entanto, lembremos aqui que até se chegar ao conceito de Interculturalismo, diversas etapas foram percorridas.

Nos anos 60, pensava-se que o Assimilacionismo era a única forma possível de integração, entendendo-se que só a universalização do ensino garantiria a democratização da sociedade, permanecendo o sistema monocultural.

Nos anos 70, o Integracionismo partiu da necessidade de educar para a tolerância e a diferença. Proclama-se a igualdade de direitos, a integração dos grupos minoritários, apesar do sistema educativo reproduzir as desigualdades sócio-culturais.

Nos anos 80, com o Pluralismo, surge a defesa da identidade cultural, proclamando-se o respeito pela diversidade, apesar das práticas educativas ainda se centrarem num tratamento igualitário.

Nos anos 90, o Interculturalismo luta contra qualquer tipo de discriminação e valoriza-se a Diversidade.

Em síntese, podemos afirmar que o multiculturalismo e o interculturalismo apresentam perspectivas diferentes face à diversidade, sendo usados em contextos paradoxais e ambíguos (Abdallah-Pretceille, 1999).

Note-se, portanto, alguns paradoxos e ambiguidades que Abdallah-Pretceille (ibidem) apresenta:

- i) utilização indiferenciada dos termos “inserção”, “integração”, “assimilação”;
- ii) reduccionismos que resultam da limitação do entendimento da Diversidade, reduzindo-a a contextos de imigração;

- iii) amálgamas entre “immigrés” e “étrangers”;
- iv) Má estabilização de terminologia – utilização dos termos universalidade / universalismo, pluralidade / pluralismo⁸⁴, multicultural / intercultural como sinónimos.

Acrescentamos, ainda, que Rey (1986) classifica as sociedades como pluri ou multiculturais, reservando o termo intercultural para um processo ou acção.

“Ainsi, si le pluri-, le multiculturel s’arrêtent au niveau du constat, l’interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C’est l’analyse qui confère à l’objet étudié et analysé un caractère “interculturel”. Ainsi, selon la nature de l’objet, on évoquera une pédagogie interculturelle, une communication interculturelle, des relations interculturelles..., notions qui ne deviennent légitimes qu’à condition de les appréhender à partir d’une approche interculturelle.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 49).

Por sua vez, Ferreira afirma que “os termos educação multicultural e educação intercultural são utilizados, digo, talvez, com a mesma acepção e sentido, o primeiro em países ligados à cultura anglo-saxónica, o segundo em países mais ligados a uma cultura românica.” (2003: 111).

Na perspectiva que nós aqui defendemos, e sustentadas em alguns autores⁸⁵, essa convergência cultural de que falamos define-se como multiculturalismo⁸⁶, enquanto o termo intercultural alude para o diálogo e interacção culturais, ocorrendo uma abertura efectiva ao Outro⁸⁷.

⁸⁴ O pluralismo (que pode ser cultural, político, sindical ou religioso) ou o multiculturalismo (variante anglo-saxónica do pluralismo focalizado no reconhecimento das diferenças culturais) constituem somente modalidades possíveis do tratamento da diversidade. O acento é colocado no reconhecimento e coexistência de entidades distintas.

⁸⁵ Vide, a título de exemplo, Banks, 1999; Ferreira, ibidem; Clanet, ibidem; Peres, 2000.

⁸⁶ O multiculturalismo é um fenómeno que alude para o conjunto de culturas que podem partilhar o mesmo espaço, consequência da globalização e dos processos migratórios.

⁸⁷ Tendo como pano de fundo que “notre modernité se marque par une pluralité dans les formes de socialisation, d’enculturation, d’éducation, de sociabilité, de structuration identitaire, de languages, de communication, de modes d’être au monde et aux autres” (Abdallah-Pretceille, 1999: 5), defendemos a Educação Intercultural como uma opção educativa para formar cidadãos que reconheçam verdadeiramente a importância da abertura ao Outro igual ou diferente do Eu.

Em suma, seja qual for a perspectiva adoptada, trata-se, portanto, de uma questão fundamental no campo educativo, dado que nas nossas escolas prevalece uma heterogeneidade cultural e étnica⁸⁸, devendo valorizar-se a diversidade cultural e o respeito pela diferença⁸⁹. Na verdade, a heterogeneidade estrutural faz-se sentir nos planos cultural, linguístico, social, religioso e regional, banalizando as distâncias espaço-temporais (Abdallah-Pretceille, 1999)

Recusamos a linearidade subjacente a estas perspectivas. No caso da Interculturalidade, tal como aqui exposta, verifica-se que esta se centra somente num dos actores da comunicação, sem considerar o papel do contexto e dos parceiros da interacção no desenvolvimento da comunicação⁹⁰. Por outro lado e como afirma Ana Paula Coutinho Mendes, “a noção de multiculturalismo, uma ideologia importada dos EUA e rapidamente transformada em mitologia social nos círculos académicos, políticos e sociais europeus durante a década de 90, parece continuar a partir do pressuposto que existem culturas homogéneas.” (Mendes, 2006: 133).

Por outras palavras, para se valorizar o universo cultural desse Outro acabou por se esquecer o Eu, gerando-se, de novo, uma pedagogia da injustiça⁹¹.

⁸⁸ Lembremos Souta que afirma que “Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural.” (ibidem: 93).

⁸⁹ Neste contexto, relembremos as palavras de Patrício (2006) que qualifica a escola de “pluridimensional/cultural” – “Com estes dois adjectivos quero afirmar duas coisas, ambas aliás complexas. A primeira é que a Escola deve exprimir, na sua estrutura e organização pedagógica, a pluridimensionalidade do Homem e a pluridimensionalidade da Cultura, que é em si mesma uma Axiologia viva, porque é um sistema vivo de valores. Cada cultura humana é, veridicamente, um sistema vivo de valores. A segunda é que a Escola deve ser, para além da sua estrutura, substantivamente cultural, porque o seu sentido e finalidade é a Cultura, em todos os momentos desta: desde o passivo da recepção até ao genesíaco da criação, tudo vectorizado para a edificação cultural do próprio Homem.”

⁹⁰ Neste caso, a atenção centra-se na comunicação intercultural e nas competências necessárias em situação de comunicação intercultural e não nas consequências psicológicas de um confronto com um contexto cultural desconhecido.

⁹¹ O intercultural repousa num princípio forte e simples – o Outro é simultaneamente idêntico e diferente de mim. Se falta um dos dois termos, encontrar –nos-emos projectados num ensino da exclusão. (Abdallah-Pretceille & Porcher, ibidem).

É nesta linha de orientação que defendemos a abordagem do conceito de Educação Intercultural pela questão da Diversidade Cultural⁹² – a formação do aluno exige partir dos elementos da cultura que ele exprime nos seus comportamentos e atitudes (Abdallah-Pretceille, 2006). Segundo a mesma autora e, “dans une perspective interculturelle, la formation s’attarde moins sur la culture comme déterminant les comportements mais sur la manière dont l’individu utilise les traits culturels pour dire et se dire, pour s’exprimer verbalement, corporellement, socialement, personnellement.” (idem, ibidem: 83).

Numa outra perspectiva, convém referir que as políticas neoliberais e neoconservadoras procuraram convencer-nos de que somos todos iguais, no entanto as diferenças continuam a existir nos mais diferentes níveis⁹³. Ignorá-las não é o caminho mais certo. Teremos, então, de reunir forças numa tentativa de eliminá-las. Seguimos aqui, na linha de Paulo Freire (1972), uma perspectiva dialógica, isto é, em primeiro lugar, é necessário uma análise individual do lugar que cada um ocupa na sociedade.

Defendemos, assim, um outro conceito de pluralismo marcado pela Diversidade. Trata-se de uma visão holística do pluralismo, na medida em que um tecido social plural não é marcado por uma adição de diferenças, mas por uma dinâmica e pluridimensionalidade de diferentes níveis: social, psicológico, histórico, económico, cultural... Aliás, “chaque individu vit sa “propre culture” mais peut aussi s’exprimer non pas seulement à partir de plusieurs langues et de plusieurs cultures” (idem, ibidem: 39).

⁹² Aliás, a Educação Intercultural exige a construção de um paradigma que tome em consideração a Diversidade (Abdallah-Pretceille, 2006).

⁹³ Durante muito tempo, a perspectiva unidimensional do mundo privilegiava os mesmos pensamentos e acções, conhecimentos, saberes e modelos culturais. No entanto, é preciso relembrar que não há culturas iguais, da mesma forma que não há duas pessoas iguais, sendo a personalidade de cada um muito marcada pela cultura e pela terra. Entenderemos o nosso mundo de uma forma mais rica se o entendermos como um universo aberto, complexo com referências culturais muito distintas.

Portanto, o que nós aqui projectamos é uma defesa da pluralidade e da diversidade, fugindo quer ao diferencialismo quer ao universalismo (Abdallah-Pretceille, 1999). Para nós e sublinhando o que foi afirmado por Abdallah-Pretceille, “Le défi consiste à construire une théorie de la pluralité qui évite à la fois l’écueil d’une hiérarchisation, de la multiplication des îlots de différences et l’écueil de l’atonie du système social par excès de relativisme.” (idem, ibidem: 43).

Nesta medida, este excesso de relativismo poderá ser evitado se na construção de uma Educação Intercultural tivermos em consideração a competência de comunicação (inter)cultural, isto é, um diálogo aberto com Outros. Para além do saber-fazer, o domínio dos saberes é também relevante, já que a construção de conhecimentos terá de ser feita de uma forma colectiva, criando novos mapas interculturais (Peres, 2006).

Esta reconstrução colectiva que propomos no âmbito da Educação Intercultural implica realizar um questionamento ético em relação ao Eu e ao Outro, tendo como pressuposto a capacidade de aprendizagem do Homem para conviver com o Outro (idem, ibidem).

“Acreditamos que, para agir de uma forma verdadeiramente humana, é necessário ir ao encontro do outro e viver a sua cultura, descobrindo que as diferenças também existem em nós. Uns com os outros, podemos transformar a realidade.

Assim, a Educação Intercultural passa pela descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do Outro (alteridade), numa relação de interdependência entre todos seres humanos.

Não basta ensinar conhecimentos sobre a diversidade humana – migrações, relações entre culturas, etnicidade, género, classe social, modelos de educação multi e intercultural -, é imperioso que todos os parceiros educativos criem dispositivos de diferenciação pedagógica que permitam aprender, no dia-a-dia, a negociar, de uma forma pacífica, conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo os direitos humanos e desenvolvendo projectos comuns.

É com base neste modelo crítico de educação intercultural em construção, que devemos repensar a educação/ formação dos

professores, tendo consciência que o aprender a viver juntos é talvez o grande desafio do nosso século.” (idem, ibidem: 129).

Sendo assim, a Educação Intercultural remete para a interacção de culturas, defendendo que a aprendizagem de uma LE é simultaneamente ensinar uma cultura e aprender a conhecer o Outro.

“Désormais, on n’enseigne plus une langue étrangère par son seul contenu linguistico-linguistique. En effet, apprendre une langue étrangère, comme nous l’avons vu dans ce chapitre, c’est apprendre en meme temps une culture. Mais, c’est surtout apprendre à connaître l’Autre, à l’apprécier et à l’accepter dans sa différence et ce, afin de construire une citoyenneté européenne digne de ce nom.” (Chaves, 2004: 62).

Mais, “L’interculturel ne veut donc pas établir une hiérarchie de cultures, ni d’ailleurs en ériger un modèle. Il vise simplement à transformer une relation de domination en une relation de dialogue, à établir une harmonisation, tout en mettant en evidence les richesses de chaque culture.” (idem, ibidem: 61).

Em suma, a Educação Intercultural remete para uma pedagogia em acto que se desenvolve no confronto de experiências e de análises entre as culturas, desenvolvendo a facilidade de comunicar com o Outro e de aceitar a sua diferença, tomando em conta as identidades e as referências culturais do Outro. É fundamental que os alunos se descentrem, praticando a alteridade, descubram e aceitem o Outro.

“L’interculturel n’est donc pas un contenu à proprement parlé, mais une démarche, un mouvement dynamique qui vise l’acceptation de l’Autre en tant que tel”. (idem, ibidem: 64).

O fundamental aqui é que os alunos desenvolvam uma competência intercultural, como se proporá no ponto 2.8.

Aliás, “Cette compétence requiert certes un savoir-faire mais essentiellement elle promeut un savoir-être qui permet la capacité de passer de la peur de l’altérité à l’ouverture à l’altérité afin d’enrichir par l’autre et avec lui mon propre développement et, par la même occasion, celui de la société plurielle que nous constituons ensemble.” (idem, ibidem: 68).

Esta dimensão pluralista da educação de que fala Chaves (ibidem) deve articular-se em quatro objectivos:

I Valorisation subjective et objective de l’identité et de la position des élèves aux bagages socioculturels et linguistiques “différents”	II Choix des contenus du curriculum impliquant une pluralité des cultures et le respect de leurs points de vue
III Formation de compétences communicatives orientées sur des situations concrètes	IV Acceptation de la pluralité socioculturelle, religieuse et linguistique comme défi pour la démocratie

Quadro II – Dimensão pluralista da educação [Fonte: Allemann-Ghionda, 2000: 175]

Convém relembrar que,

“Dans une société qui est déterminée par la pluralité des valeurs et des normes ainsi que par un métissage social et culturel, dans une école qui adopte l’orientation intégrative (et qui reproduit donc l’hétérogénéité de la société), il est indispensable d’affiner ses instruments de compréhension des messages verbaux et non verbaux qui apparaissent comme “différents”: si cette compréhension n’est pas assez développée, ce sont les préjugés qui régneront.” (idem, ibidem: 175)

E, para nós, esta compreensão passa por um alargamento da noção de Educação Intercultural em detrimento de uma concepção afunilada e reservada

aos fenómenos provenientes especificamente do contacto entre pessoas ou grupos de origens culturais diversas. Sugerimos, portanto, uma Educação Multicultural aberta a todas as formas de diferenças entre os grupos, não só étnico-culturais, mas também de sexo, idade, religiosas, económicas, sociais...

Assim, não reduzimos as diferenças ao grupo, como faz o multiculturalismo, antes procuramos uma identidade comum (Abdallah-Pretceille, 1999), defendendo que “un programme d’éducation à la démocratie devrait pouvoir intégrer le multiculturalisme à condition de ne pas faire du relativisme un dogme absolu et fonder l’éducation sur des valeurs fondamentales.” (idem, ibidem: 36).

2.6. A Educação Intercultural: contributos para a construção do conceito

2.6.1. Uma análise do conceito

Como já assinalámos, partilhamos aqui a opinião de vários autores na defesa de uma Educação Intercultural para toda a comunidade escolar e não só dirigida às minorias étnicas e limitada a programas para grupos específicos (Porcher, 1981; Camilleri, 1985). Ultrapassámos, assim, a visão redutora que associa Educação Intercultural a uma pedagogia para os estrangeiros centrada numa dimensão intercultural enfatizadora das diferenças culturais.

Esta aborgagem sistémica, assente no paradigma da complexidade, que pretendemos efectuar do conceito, advém da própria desconstrução do termo. O prefixo -inter⁹⁴ centra-se na ideia de interacção, neste caso, entre culturas, entendidas como construções e não dados adquiridos. Nesta linha de orientação, as abordagens interculturais são “un composite de perspectives

⁹⁴ Atentando na própria palavra “*Interculturalidade*”, verifica-se que o prefixo -inter aponta para a noção de interacção, o que, neste caso, indica a existência de uma relação e uma tomada em consideração das interacções entre os grupos, indivíduos e identidades

disciplinaires sur un objet, les cultures et les interactions entre porteurs de cultures. Quant aux approches interculturelles en sciences de l'éducation, elles représentent l'intersection entre ces deux ensembles.” (Dasen, ibidem: 8). Transpondo esta análise para o campo educativo, concluímos que pretendemos fazer da escola um lugar de encontro de culturas, pressupondo que, como preconizámos anteriormente, uma única cultura não determina o comportamento do indivíduo. Neste sentido, propomos que o exercício de uma verdadeira Educação Intercultural passe pelo contacto que se proporciona ao aluno com um ambiente heterogéneo, pluricultural e pelo convívio com outras culturas, referências, valores e hábitos, quaisquer que eles sejam. Desta forma, os docentes estarão aptos para mostrar aos alunos que o Outro, mais presente ou mais distante, apresenta traços que simultaneamente se aproximam e distanciam do Eu. Pressupomos, assim, a inevitabilidade de trocas culturais entre alunos semelhantes e distintos relativamente ao sexo, idade, meio sócio-cultural, condições económicas, religião..., numa perspectiva integradora e nunca estigmatizadora. Por isso, o conceito de interacção é fundamental na definição de cultura, dado que esta rede de intersubjectividades conduzirá a um questionamento sobre o Outro e sobre o Eu.

Fica, assim, claro, e tomando em consideração o termo “cultural” que compõe o conceito que estamos a analisar, que a cultura é percebida como acção e comunicação, exercendo o indivíduo um papel determinante na construção da sua cultura⁹⁵, como sublinha Abdallah-Pretceille:

“À la vision d'une culture comme ordre, comme système, succède celle d'une culture comme action, communication. L'individu n'est plus seulement le produit de sa culture, mais il la construit, il l'élabore en fonction de stratégies diversifiées, selon les besoins et les circonstances, et ce, dans un cadre marqué par la pluralité, ce qui multiplie d'autant les sources et les références. L'orientation interculturelle est en ce sens une autre manière d'analyser la diversité culturelle, non pas à partir des cultures prises comme des états, comme

⁹⁵ O papel preponderante do indivíduo na construção cultural mostra o dinamismo que envolve o conceito de cultura, daí que defendamos a culturalidade como elemento fundamental na Educação Intercultural.

des entités indépendantes et homogènes, mais à partir des processus, des interactions selon une logique de la complexité, de la variation (et non des différences), selon une “science générative”. (1999: 52).

Consequentemente, a abordagem intercultural só poderá construir-se a partir de uma pluralidade de sentidos e de pontos de vista, numa dimensão pluridimensional, fomentadora de contextos que permitam a comunicação, explorada em todas as suas vertentes (idem, ibidem, 1999).

Por isso, entendemos que a Educação Intercultural é uma forma diferente de tratar a Diversidade. Valoriza-se cada indivíduo como um construtor da sua cultura e não mero produto da mesma. Por outras palavras, cada Eu é determinado por um conjunto de influências, estratégias e hábitos plurais de que também faz parte, mas não unicamente, a sua cultura de pertença.

Aliás, “La compréhension de la pluralité culturelle comme processus et non pas comme une somme de pluralismes distincts implique de ne pas répondre aux problèmes de terrain en multipliant les marquages, les catégories, les procédures d’identification par adjectivation...”. (idem, ibidem: 64).

Tendo como pressuposto a pluralidade que caracteriza a aldeia global em que vivemos, e que apresentámos nos pontos anteriores, e não esquecendo que a Diversidade Cultural constitui um novo desafio que se coloca à sociedade actual, espaço onde convivem cidadãos que apresentam características ora semelhantes, ora distintas no que diz respeito ao sexo, idade, classe social, meio de origem, nacionalidade, referentes sócio-culturais, religião..., impõe-se, a todas as sociedades modernas, o exercício de uma Educação Intercultural, tal como aqui preconizaremos.

2.6.2. Princípios fundamentais no exercício de uma Educação Intercultural

Actualmente, o conceito de Educação Intercultural sofreu um alargamento de sentido, aplicando-se a outros domínios – comércio, direito, aprendizagem das línguas, entre outros, recobrando uma diversidade de aplicações e de orientações. Porém, a nosso ver, é no terreno e na acção que o termo se impõe (Abdallah-Pretceille, 2003).

Nesta linha de análise, consideramos, de facto, um conjunto de tendências positivas que abriram o caminho para a lógica do interculturalismo no campo educativo. Destacamos o paradigma da complexidade, pois “Se as nossas limitações nos obrigam a partir para um conhecimento disciplinar, isso só significa que estamos todos incapazes de apreender a complexidade em cada uma das nossas disciplinas.” (Amaro, 2002: 23). A interdisciplinaridade tenderá, também, a favorecer uma visão mais intercultural do processo de ensino-aprendizagem.

“Mas o paradigma da complexidade, da análise sistémica a que juntarei o da inteligência emocional e o da ciência do caos, podem ser, desse ponto de vista, factores muito importantes de reforço de uma lógica muito intercultural. Na medida em que acentuam a interacção dos factores, em que acentuam a interdependência, a solidariedade das componentes do sistema, a necessidade do diálogo entre as partes para chegarmos ao todo. Temos aqui um novo quadro científico que pode ser mais favorável ao inter-culturalismo do que foi o velho quadro científico.” (idem, ibidem: 24).

É nesta nova visão do campo científico que definimos a Educação Intercultural como uma formação sistemática que visa desenvolver nos grupos majoritários e nos minoritários um melhor entendimento do conceito de cultura, bem como uma maior capacidade de comunicação entre pessoas com culturas distintas.

Aliás, “El fundamento que apoya el paso de la educación pluricultural a la educación intercultural es la concepción antropológica cimentada en la visión

de la persona como un ser que no solamente existe «con otros» sino a la cual también se le demanda ser «para otros». (Correa et Cuñarro, 2007: 260).

A Educação Intercultural assume-se, pois, como uma forma de analisar a diversidade cultural a partir de processos e interacções.

Neste sentido, “En posant l’hétérogénéité comme la norme, et l’homogénéité comme une figure de coercition (par négation du divers ou par autoritarisme), l’éducation interculturelle engage une véritable “révolution copernicienne”. (Abdallah-Pretceille, 1999: 81).

A Interculturalidade reconhece, pois, a Diversidade Cultural e impulsiona o enriquecimento mútuo entre as culturas. No caso da Interculturalidade, trata-se de aceitar as diferenças culturais e valorizar os resultados comuns, num processo de enriquecimento.

Aliás, “S’enrichir de ses différences parce que, fondamentalement, nous sommes identiques, telle est la philosophie de l’hypothèse interculturelle. Mettre en commun sans renoncer à sa singularité, exploiter à l’optimum la diversité, faire que l’hétérogénéité constitue une valorisation réciproque.” (Abdallah-Pretceille & Porcher, ibidem: 20).

Tal como refere Abdallah-Pretceille, “L’approche interculturelle n’a pas pour objectif d’identifier autrui en l’enfermant dans un réseau de significations, ni d’établir une série de comparaisons sur la base d’une échelle ethnocentrée. L’accent est mis sur les rapports plus que sur des cultures ou des individus pris comme des monades.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 57).

Por outras palavras, por Educação Intercultural, entendemos toda a formação que tenha em conta a Diversidade (idem, 2006), seguindo, assim, na linha de Peres (2006) que define Pedagogia Intercultural como “uma forma de ser e estar na vida que promove a igualdade para viver (habitação, saúde,

trabalho...) e a diversidade para conviver (direito à diferença, tolerância, solidariedade...), isto é, proporciona o encontro, o diálogo e a negociação de conflitos, entre pessoas de culturas diferentes (minorias e majorias)”⁹⁶. (idem, ibidem: 131).

De facto, a Educação Intercultural centra-se na necessidade de entrosamento, comunicação entre as pessoas, o que faz com que elas aprendam umas com as outras, tomando sempre como pressuposto que cada um de nós é diferente do Outro. Na Educação Intercultural, a co-aprendizagem é importante, dado que tanto o saber como as relações sociais estão em permanente construção. Neste sentido, a interacção Eu-Outro é fundamental, cabendo à escola fomentar o diálogo, eliminando o confronto. Isto implica que Eu me descubra no Outro e o Outro em Mim. Por isso, o diálogo crítico e construtivo para que cada um de nós tenha consciência do lugar que ocupa no mundo é fundamental.

Então, compreenderemos que “As nossas histórias nacionais e os nossos patrimónios culturais podem ser diferentes, mas as nossas aspirações e esperanças para o futuro encontram-se em perfeita sintonia. O facto de podermos comunicar uns com os outros faz-nos tomar consciência daquilo que temos em comum e, ao mesmo tempo, reforça o nosso respeito mútuo pelas diferenças culturais.” (Comissão Europeia, 2004: 10).

Neste sentido, uma Educação Intercultural implica manter o respeito por todos os indivíduos, afastando-se de uma perspectiva etnocêntrica em termos dos conhecimentos ou de saberes. Partimos do pressuposto de que todas as realidades são plurais e de que é impossível existirem duas pessoas iguais.

⁹⁶ Por isso, cada relação negativa e conflitual não pode ser justificada pela pertença cultural. A abordagem intercultural coloca a interacção como fundamental. É a relação com o Outro que prima e não a sua cultura.

Nesta perspectiva, as diferenças culturais são definidas, não como dados objectivos de carácter estatístico, mas como relações dinâmicas entre duas entidades. O interesse é colocado nas dinâmicas, nas estratégias e manipulações mais do que nas estruturas, nomenclaturas ou categorias. A importância do outro, não em oposição mas em interferência com o indivíduo, constitui um eixo privilegiado na gestão de conflitos entre grupos e indivíduos. (Abdallah-Pretceille, 1999).

A nosso ver, Educar para a Interculturalidade é proceder à inclusão das diferenças culturais num processo de reencontro (Gallo, s/d), falemos ou não de destinatários com a mesma origem étnico-cultural⁹⁷.

Para a criação deste verdadeiro diálogo, os conflitos devem ser ultrapassados por uma negociação igualitária em termos culturais (Dasen, *ibidem*)⁹⁸. Neste seguimento, a linguagem, os valores, os costumes de um determinado grupo social podem aproximá-lo ou afastá-lo de outros grupos humanos. No entanto, o enfoque no intercruzamento cultural evitará reduzir o indivíduo ao grupo a que pertence (Perotti, *ibidem*).

“Certamente, cada cultura deve diferenciar-se das outras, mas uma abertura entre grupos só será possível, quando a identidade cultural é suficientemente sólida. É pelo conhecimento e reconhecimento da sua própria cultura e pela capacidade de a assumir que passa a possibilidade de abertura a outras culturas.” (Lagoa, *ibidem*: 125).

Na linha de pensamento de Dasen (*ibidem*), a interculturalidade implica considerar a evolução histórica do indivíduo, enquadrando-o nos contextos macro-sociais que o envolvem⁹⁹.

O indivíduo carrega consigo esta identidade múltipla, fruto do reencontro com o Outro, da partilha, como práticas emancipatórias da construção humana (Auger, 2003). Nesta sequência, a situação intercultural implica uma dinâmica

⁹⁷ Salienta-se que Triandis (*ibidem*) falava de comunicação intercultural relativamente a situações de contacto entre pessoas de origens culturais semelhantes. Destacam-se as seguintes correntes: o estudo da diversidade cultural, dimensão individualismo – colectivismo.

⁹⁸ Todas as atitudes em relação ao Outro são, portanto, fracassadas pois, sejam de amor ou de ódio, não permitem resolver o conflito com esse Outro. Estamos perante um conflito de liberdades, na medida em que quando a consciência é capturada pelo Outro, torna-se presa da liberdade do Outro e gera-se um conflito de liberdades, o que leva a odiar o Outro e todos os outros que não Eu. Por isso, eliminar os Outros significaria ser livre. (Sartre, *ibidem*).

Para tentar fugir a esta relação conflituosa, muitos mantêm atitudes de indiferença ou tolerância para com o outro. Se pensarmos na sociedade multicultural em que vivemos, muitos dos discursos políticos centram-se na tolerância do Outro na sua diferença para promover o convívio democrático. Esta atitude não resolve, como aqui defendemos, o conflito entre o Eu e o Outro, na medida em que ser tolerante não significa respeitar a liberdade do Outro. (Gallo, *ibidem*).

⁹⁹ Dasen (*ibidem*) analisa o contributo da psicologia cultural para as abordagens interculturais.

de co-construção das representações de uns e Outros: representações que tenho de mim mesmo e dos Outros, que dependem das representações que os Outros têm deles mesmos e de mim (idem, ibidem). Daí que as diferenças culturais sejam entendidas como relações dinâmicas, exigindo uma interferência do Outro com um indivíduo. As características do Eu e do Outro não se revelam fundamentais, mas antes as relações que se estabelecerem entre eles. “Ce sont, paradoxalement, les relations qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées, et non pas les caractéristiques qui définissent les relations.” (Pretceille, 1999: 58).

Falemos de atitudes, práticas culturais ou comportamentos, verifica-se que estes só podem ser analisados com base numa ética universal para não cairmos nas indecisões do relativismo cultural. A visão ética, fora do domínio sagrado, acontece somente com os Direitos do Homem. “C’est au nom du pluralisme que la laïcité s’est imposée, c’est au nom de la pluralité qu’elle devra se renouveler et être affirmée.” (idem, ibidem: 73).

Partindo de um estudo feito por Glazer (1987), considera-se que a tomada em consideração das diferenças culturais para definir os conteúdos não melhoram em nada as *performances* dos alunos.

O objectivo é que o acto pedagógico gere a diversidade e a heterogeneidade, afastando-se de qualquer enviesamento realizado pelo professor. Por isso, o docente, ao tomar em consideração a dimensão cultural, não pode identificar nem categorizar, devendo, antes desenvolver uma reflexão.

Neste sentido, a abordagem intercultural que aqui propomos não pode ser confundida com um modelo cultural ou multicultural. Ao invés, colocamos o acento nos processos e as interacções que unem e definem os indivíduos e os grupos uns relativamente aos outros. Não se trata de focalizar excessivamente as características auto ou hetero-atribuídas dos outros, que acentuarão estereótipos e preconceitos. Antes, essa relação entre Eus e Outros deve

permitir que o Eu regresse a si. Esta re(interrogação) identitária do Eu em relação ao Outro faz parte integrante da situação intercultural, visto que o trabalho de análise e de conhecimento recai tanto no Outro como no Eu.

Em síntese, a Educação Intercultural não pode ser reduzida a uma pedagogia que visa reparar insucessos migratórios. Por outro lado, também não pode ser polarizada, visando as culturas maioritárias. Na mesma linha de sentido, não se pretende fazer da abordagem intercultural uma utopia que visa melhorar as relações entre diferentes etnias e culturas. Por isso, o que está em causa não é, no âmbito da Educação Intercultural, planificar aulas para o trabalho com estrangeiros ou com alunos com NEE (Abdallah-Pretceille, 2003).

Consequentemente, o exercício da Educação Intercultural visa uma atitude reflexiva e uma organização didáctica voltadas para a heterogeneidade e a pluralidade, (idem, ibidem) que caracterizam todos os indivíduos.

Pelo que ficou exposto, verifica-se que as dimensões de análise da Educação Intercultural são múltiplas, não se fechando exclusivamente no domínio cultural.

2.6.3 As várias dimensões de uma Educação para a Interculturalidade

É na perspectiva abrangente por nós apresentada que Ouellet (ibidem) fala de Educação Intercultural, definindo-a segundo alguns níveis:

- i) abertura à diversidade cultural;
- ii) coesão social;
- iii) participação crítica na vida democrática;
- iv) igualdade de oportunidades e equidade;
- v) respeito pela vida no planeta.

Por sua vez, Banks (1999) aponta várias dimensões da Educação Intercultural: cultura de escola, redução de preconceito, pedagogia de equidade, construção de conhecimento e integração de conteúdos.

Este entendimento apresenta implicações óbvias nas abordagens interculturais no campo educativo, uma vez que educar para a interculturalidade implica um reconhecimento do Outro, sem fazer categorizações. Nesta linha de sentido, não interessará um conhecimento das culturas, mas uma dimensão ética.

“L'éthique est justement cette rencontre de l'Autre comme Autre qui s'appuie sur une exigence de la liberté d'autrui et sur le respect de sa complexité, de sa non-transparence, de ses contradictions.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 69).

Além disso, o conhecimento do Outro não se faz pelo conhecimento ou não da sua cultura, mas antes pela comunicação com esse Outro o que implica conhecê-lo na sua individualidade e universalidade (idem, ibidem).

Este equilíbrio entre o universal e o singular contribui também para definir o interculturalismo, numa visão pluridimensional. Consequentemente, a extrema diversidade cultural não apresenta risco de dissolução identitária, mas coloca o homem no centro da acção, defendendo que “Seul un consensus conflictuel, c'est-à-dire de délibération qui s'enracine dans la pluralité des visées et des points de vue, peut fonder une société démocratique.” (idem, ibidem: 71).

No entanto, para fazer face às diversidades culturais, na prática de uma abordagem intercultural, o simples respeito e tolerância não se revelam suficientes. É preciso criar um verdadeiro diálogo, em que os conflitos sejam ultrapassados por uma negociação igualitária (Dasen, ibidem), conferindo aos indivíduos as mesmas oportunidades, promovendo o respeito pelo planeta. Daí a defesa do papel da Escola, em geral, e das LE, em particular, no exercício de uma Educação Intercultural.

2.6.4. A Educação Intercultural no contexto educativo

Tal como referimos, falamos de Educação Intercultural, mais do que pedagogia¹⁰⁰ intercultural no contexto educativo, visto que associamos educação a um projecto de formação¹⁰¹. Na senda do pensamento de Not “l’éducateur n’a pas à former des hommes mais à les aider à se former” (ibidem: 162).

“Sans doute, en écrivant cela faisons-nous un choix que d’aucuns diront idéologique; il s’inspire, au contraire des enseignements de la psychologie. On ne forme pas l’homme. Il se forme et se transforme au cours d’une évolution dans laquelle se conjugent, avec une importance variable, selon les circonstances et son tempérament, les actions dont il prend l’initiative, celles qu’il subit et les reactions que celles-ci suscitent en lui. Ni l’enfant, ni l’homme qu’il deviendra ne sont fondamentalement objet. Chacun est sujet, c’est-à-dire source de son action et de son être.” (idem, ibidem: 162).

¹⁰⁰ Falar de pedagogia é hoje retrógrado; a moda centra-se nas ciências da educação. Esta designação serve para fazer uma abordagem pluridisciplinar. Mas, por detrás desta designação, pode estar a negação da ideia da existência de uma ciência específica da educação. Desde a Antiguidade até ao fim do século XIX, a prática da Educação e o seu conhecimento designou-se pelo termo único de pedagogia. (Not, ibidem).

¹⁰¹ Em primeiro lugar, o conceito de Interculturalidade remete para o respeito e valorização da identidade de cada um, numa cultura da diversidade.

A finalidade da Pedagogia Intercultural é manter uma unidade na diversidade, isto é, manter simultaneamente a diversidade e a unidade das culturas.

Peres (1999) preconiza um conceito dinâmico de interculturalidade, defendendo a interacção das culturas no plano educacional, fazendo mesmo com que elas aprendam umas com as outras. Daí que o mais importante seja a criação de projectos locais com base em ideias globais do mundo. Em termos de prática pedagógica, é necessário organizar projectos aplicados a determinadas realidades, depositando nestas visões globais e gerais.

É importante pensar globalmente para fazer as transformações a nível local, com base também nos nossos projectos e vivências.

“O que pode é haver perspectivas de abordagem metodológica completamente diferentes, e aqui parece-me que a pedagogia intercultural me ensina a reposicionar o meu Eu, descobrindo-o nos outros; o Outro afirma-se se eu o respeitar efectivamente, e eu posso descobrir-me através dele.” (Peres, ibidem: 10).

Hoje, o saber está em permanente construção e esta construção só surge em interacção com o Outro que pode ser de diálogo ou de confronto.

“Na nossa perspectiva, a educação intercultural surge aqui como uma opção no campo educativo não significando, no entanto, que a escola deva atribuir ou escolher para os alunos uma identidade.” (Lagoa, *ibidem*: 210).

“Consideramos que a educação intercultural, ao promover o conhecimento/ reconhecimento das culturas em presença na escola, vai permitir que essas culturas constituam uma fonte de enriquecimento para todos. De igual modo, a valorização de todas as culturas vai contribuir para evitar, ou pelo menos atenuar, as situações de rejeição cultural dos alunos, filhos de imigrantes, com tudo o que essa rejeição implica de tumultos e conflitos interiores, facilitando também a estruturação da personalidade em desenvolvimento desses mesmos alunos.” (*idem*, *ibidem*: 210).

Assim, a dimensão axiológica está bem presente quando se fala em Educar para a Interculturalidade. Aliás, “Na realidade social actual, a educação intercultural tem pela frente sérios obstáculos de natureza política, social e económica: a relação desigual de tipo dominante / dominado; a desigual repartição do poder; a distância social entre grupos culturais e o efeito dos estereótipos, preconceitos, etc. A educação intercultural rejeita tal sistema de relações e baseia-se na aceitação global de certos valores fundamentais, como a tolerância e a não discriminação.” (Lagoa, *ibidem*: 134 – 135).

“Em contexto pedagógico, a pessoa do professor já comunica valores antes mesmo de comunicar sentidos de conteúdo: o que ele comunica, então, é uma vivência de valores e é precisamente esta vivência de valores que o aluno capta primeiramente para depois reflectir dialogicamente”. (Pedro, *ibidem*: 40). Trata-se de adoptar uma atitude de alteridade, de encontros com o Outro, de tomada de consciência das diferenças e semelhanças entre experiências de vida que os valores se fundamentam¹⁰². A Educação Intercultural é uma

¹⁰² “L’altérité est, de fait, consubstantielle à l’éducation, mais cette altérité est de plus en plus complexe du fait de l’impact de la diversité culturelle. Évincée au profit d’une technicité pédagogique et d’une technicisation des apprentissages, la question de l’altérité revient, paradoxalement, sur le devant de la scène à travers les “étrangers”. Este regresso à força do Outro, na sua singularidade e universalidade, corresponde a uma evolução da interrogação ética.” (Abdallah-Pretceille, 1999: 78).

Educação para a alteridade, isto é, para entrar em contacto com alguém que é simultaneamente semelhante e diferente. Formar para a Diversidade cultural contribui para a construção desta capacidade (Oliveras, 2000). Não é só um encontro de culturas, mas “da aproximação de pessoas que são portadoras activas de determinados esquemas de representação cultural, os quais se jogam sempre no âmbito de uma relação primeira inalienável do eu com o outro.” (Lagoa, ibidem: 6).

Como afirma Ana Paula Pedro, “Os valores promovidos neste processo de personalização – dignidade da pessoa e impossibilidade da sua substituição, interioridade, relação de autenticidade com os outros e de compromisso na acção – assinalam e acentuam a importância da liberdade na realização do ser.” (ibidem: 43).

A Educação Intercultural está intimamente ligada à Educação para os Direitos Humanos. Aliás, os Direitos Humanos constituem o fundamento da Educação Intercultural, implicando uma verdadeira aprendizagem de valores (Abdallah-Pretceille, 1992).

Na mesma linha de pensamento, urge educar para o pensamento crítico como único possível para evitar a teoria da reprodução.

“Nesta perspectiva, uma pedagogia intercultural - ou multicultural, como lhe chamam nos EUA - não é mais do que o respeito por todos os indivíduos, criando-lhe condições efectivas para que tenham uma vida digna. E aqui, mais uma vez, o Paulo Freire tem razão: a educação deve ser, primeiro, a leitura do mundo; depois, pode ser a leitura dos textos. Ou seja, para transformarmos o contexto em que vivemos, temos de o saber interpretar.” (Peres, 1999: 10).

No entanto, o processo de ensino-aprendizagem deverá contribuir para o desenvolvimento das capacidades interpretativas de cada Eu, através, sobretudo, do diálogo. Aliás, a inexistência de diálogo é uma situação que apresenta consequências fortemente negativas. Assim, sem diálogo vamos

desenvolver uma imagem estereotipada do Outro, uma desconfiança mútua, tensão e ansiedade, intolerância e discriminação para com as minorias. Se o diálogo desaparecer no seio das comunidades, certos indivíduos podem dedicar-se ao extremismo e actos de terrorismo.

Conclui-se, portanto, que o diálogo intercultural é indispensável entre vizinhos. Perante isto, poder-se-ia pensar-se que a solução passaria por evitar ambientes de grande diversidade. Trata-se, contudo, de uma ilusão, na medida em que a ausência de diálogo impede os indivíduos de se abrirem culturalmente, o que é fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e social. Os períodos pacíficos e, conseqüentemente, produtivos da Europa foram sempre acompanhados por uma forte vontade de comunicação com os nossos vizinhos europeus, cooperando além-fronteiras. Assim, a falta de abertura relativamente a Outros pode provocar catástrofes humanas.

Por isso, e à semelhança do que se defende no “Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural”, “Apenas o diálogo permite viver na unidade e na diversidade” (Conselho da Europa, 2008: 20).

Dever-se-á, portanto, valorizar em contexto do processo de ensino-aprendizagem uma perspectiva humanista da educação, estando bem conscientes do tipo de homem que se pretende educar e os valores subjacentes à sua formação. Neste contexto, Piaget (1959) defende que deve haver um equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e emocional.

Por sua vez, a visão existencial é fundamental na Educação Intercultural.

Para Heidegger (1971), a existência situa-se na dimensão da relação com os outros. Mounier também define a pessoa como um ser em relação. Sendo assim, “a autenticidade da pessoa não reside na sua reserva, na sua separação ou na sua afirmação solitária, mas na comunicação autêntica, que não reduza o outro à visão egocêntrica do eu. A pessoa só se desenvolve,

verdadeiramente, na sua abertura ao outro, de tal forma que só existimos na medida em que existimos para os outros.” (Pedro, *ibidem*: 40).

Este lugar concedido ao indivíduo torna-se fundamental, na medida em que as aprendizagens não são concebidas da mesma maneira em todos os lugares e por todos os indivíduos. Aliás, as potencialidades do indivíduo que se manifestarão nas diferentes situações de aprendizagem revelam-se fundamentais. Trata-se, portanto, de um percurso único para cada um, visto que o tecido escolar é heterogéneo e a tomada em consideração da diferenciação das aprendizagens é fundamental.

Por isso, a Educação Intercultural, na valorização da Diversidade, deve ser aplicada tanto em turmas ditas homogéneas como em turmas ditas multiculturais. Neste sentido, não devemos culturalizar o ensino-aprendizagem, valorizando as diferenças intergrupais e esquecendo as diferenças intragrupais e interindividuais. “Dans une perspective de formation globale de l’enfant, la pédagogie interculturelle impregne toutes les disciplines, toutes les activités y compris l’éducation de la relation à l’Autre (domaine encore inexploité dans le système éducatif actuel) car tout phénomène, tout sujet d’étude peut être perçu à travers une visée interculturelle (au même titre que les perspectives psychologique, sociologique...)”. (Abdallah-Pretceille, 1990: 211)

Impõe-se, portanto, uma conclusão: a Escola, como todas as instituições sociais actuais, é plural, composta fundamentalmente de culturas diversificadas, que justificam a diversidade dos públicos educativos que coexistem numa mesma turma.

Como tal, numa primeira leitura, verifica-se que a coexistência da diversidade na Escola implica uma capacidade de intercompreensão por parte dos diferentes actores: professores, alunos e pais. A mediação entre os diferentes actores favorece o diálogo intercultural (Berthoud-Aghili, 2002: 147). Como afirma Belkaïd, “la diversité à l’intérieur de chacun de nous compose un tout qui

tient la route tant que le vivre ensemble avec soi-même n'est pas empêché ou interdit" (2002: 209). "Le regard que l'on porte sur soi, ce qu'aujourd'hui on appellerait le rapport à soi-même, est à considérer en tout lieu et à tout moment" (idem, ibidem: 209). Aliás, só conseguimos reencontrar a pluralidade do Outro se nos pensarmos plurais (Perregaux, 2002). Esta pluralidade só é possível através de um processo dialéctico que ligue o universal ao particular, o Eu ao Outro (Lagoa, ibidem).

Uma segunda constatação reporta-se às consequências da Diversidade no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as falhas escolares dos alunos podem estar muitas vezes relacionadas com o facto de as escolas não utilizarem as culturas próprias dos alunos para aprender e ensinar, afastando-se da interacção e relativismo culturais. Muitas vezes, a cultura que a criança transporta afasta-se do perfil académico que a escola defende e promove.

Como afirma Rosalina Lagoa (ibidem),

"O encontro de culturas no seio da nossa actual sociedade é de natureza polémica: insucesso na adaptação recíproca de uns e de outros, ambiguidade da sua identidade, rejeição escolar, recusa de alteridade e, por conseguinte, de si próprio. Por outro lado, os ideais e os valores tidos como universais encontram-se cada vez mais relativizados face aos contextos políticos e económicos." (Lagoa, ibidem: 116).

Por isso, urge que a Educação Intercultural contribua para a transformação do EU:

- i) Transformação do conhecimento sobre cultura, identidade, estereótipo;
- ii) transformação da escola – currículo; clima de autonomia e cooperação na sala de aula;
- iii) transformação da sociedade – cidadania democrática. (Ouellet, 1991).

Só assim as abordagens à Educação Intercultural passariam de Episódica (datas e festas) e Aditiva (conteúdos) a Transformativa (pontos de vista) e interventiva (alteração das relações de poder e participação) (Banks, 1994).

A figura que se segue esquematiza, nesta linha de sentido, as diferentes perspectivas e níveis de aprofundamento propostas por Banks para a abordagem curricular da interculturalidade (conteúdos, materiais pedagógicos, formas de estar em sala de aula...).

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL



Figura 1 – Abordagem curricular da Interculturalidade [Fonte: Banks, 1994 (título nosso)]

Esta proposta de análise considera os dois primeiros níveis como adições ao currículo escolar, não alterando o modelo de trabalho na sala de aula. A diferença essencial entre os quatro tipos de abordagem enunciados reside na forma como a partir de uma abordagem transformativa se transforma a estrutura curricular, favorecendo o confronto de diferentes pontos de vista e o desenvolvimento do pensamento crítico. Uma educação mais emancipadora só ocorrerá se se educar para uma outra visão do mundo, em que a participação cívica ocupe um lugar fundamental.

Em síntese, como referem Abdallah-Pretceille & Porcher (ibidem), a Educação Intercultural constitui uma das modalidades possíveis de tratamento da Diversidade cultural no seio da escola e de todas as formas de diversidade (pluralidade europeia, regional, migratória, linguística) em ligação, nomeadamente, com a aprendizagem das LE. É esta a perspectiva por nós aqui partilhada e que operacionalizaremos no capítulo 3.

2.7. A Educação Intercultural no contexto educativo: o papel das Línguas Estrangeiras

No nosso entender, o exercício da Educação Intercultural pressupõe a valorização das línguas e das culturas na sala de aula (Bastos & Araújo e Sá: 2007), transformando-a num espaço de reencontros interculturais valorizadores da diversidade¹⁰³. Este encontro com o Outro permitirá interações muito ricas, na medida em que na perspectiva da Interculturalidade que aqui defendemos, verifica-se que um indivíduo é cada vez menos determinado pela sua cultura. Antes, constitui o actor da sua própria cultura, visto vivermos num ambiente heterogéneo e pluricultural. Não se trata de ignorar a existência de outras culturas, de outras referências e hábitos, mas a Diversidade cultural aumenta as escolhas culturais dos indivíduos, uma vez que estes podem ir buscar a outras culturas modelos de comportamento, de hábitos culturais.

Neste sentido, revela-se fundamental a experimentação de várias situações de interações entre os alunos, diferentes línguas, culturas e até mesmo professores e disciplinas, valorizando-se a Diversidade e adoptando uma

¹⁰³ Relembra-se que esta preocupação com a aprendizagem de L.E. tem vindo a ser reforçada pela União Europeia.

“Além disso, a União encoraja vivamente os seus cidadãos a aprenderem outras línguas europeias, tanto para aumentar a sua mobilidade profissional e pessoal no mercado único como para facilitar os contactos entre as culturas e a compreensão mútua. Numa União Europeia cada vez mais alargada e mais diversa, é importante que os cidadãos possam comunicar entre si. A União apoia igualmente a utilização de línguas regionais ou minoritárias que, embora não sejam línguas oficiais da União Europeia, são faladas por cerca de 50 milhões de pessoas nos Estados-Membros e, como tal fazem parte do nosso património cultural.” (Comissão Europeia, 2004: 3).

pluralidade de abordagens didáticas, revelando-se, como referimos, a interdisciplinaridade fundamental numa Educação para a Interculturalidade¹⁰⁴. Sendo assim, é importante que os alunos vivenciem contactos entre várias línguas e culturas, isto é, que explorem, no contexto educativo, essa Diversidade (Bastos & Araújo e Sá, 2007), dado que as LE apresentam uma forte dimensão formativa (idem, ibidem:2007), sendo no seu espaço curricular que se realizam experiências de alteridade significativas (Beacco, 2005).

Para além disto, não podemos esquecer que o homem é um ser social e deve ser preparado para conviver com o Outro, dotando-se de uma competência de comunicação alargada. Aliás, pondo o aluno em relação com o processo de ensino-aprendizagem, aquele gere melhor a sua própria aprendizagem e, consequentemente, a dos outros, partilhando reflexões e transferindo saberes. Interrelacionando o aluno, o processo de ensino-aprendizagem com o conteúdo, conclui-se que o aluno estará em boas condições para a observação, a reflexão, a conceptualização e a experimentação activa em LE. No entanto, continua, no nosso ponto de vista, a faltar o domínio da forma como os alunos apreendem os conteúdos, colocando em acção práticas colaborativas.

Propomos, assim, a utilização do conceito de pragmática para dar conta dos processos de conteúdo e forma na criação de culturas colaborativas entre os alunos. A sustentar esta visão de aprendizagem está a teoria construtivista do conhecimento do processo de ensino-aprendizagem. Particularmente significativo no processo de aprendizagem colaborativa está a pedagogia da descoberta de Bruner (1966), ao defender que a aprendizagem acontece por cumulatividade de saberes, novos saberes e sempre que os conhecimentos são transferidos de uma situação para outra.

¹⁰⁴ “As nossas histórias nacionais e os nossos patrimónios culturais podem ser diferentes, mas as nossas aspirações e esperanças para o futuro encontram-se em perfeita sintonia. O facto de podermos comunicar uns com os outros faz-nos tomar consciência daquilo que temos em comum e, ao mesmo tempo, reforça o nosso respeito mútuo pelas diferenças culturais” (idem, ibidem: 10).

Na sala de aula de LE, o intercultural deverá estar bem presente, jogando com a troca e a reciprocidade e promovendo, igualmente, a interação e o diálogo. Assim, o professor deve fazer da sala de aula um lugar de trocas em que a contribuição de cada um enriquece e em que todos beneficiam de capitais culturais diferentes interiorizados por cada participante. O intercultural é a circulação, a partilha, o enriquecimento pelas diferenças.

Aliás, “La langue est toujours le medium d’une certaine culture.” (Abramovici, 2006: 98).

Assim, no processo de ensino-aprendizagem de LE, o domínio comunicativo é muito importante. Para ensinar e aprender línguas, a comunicação é um processo fundamental, mas complexo, visto implicar uma relação entre diferentes realidades por meio do contacto entre falantes, sujeitos culturais específicos, pertencentes a um mesmo referente linguístico-cultural ou diferente. Isto torna-se fundamental, na medida em que a língua é um meio de comunicação com o mundo.

No entanto, na nossa opinião, um trabalho didáctico para a interculturalidade não pode ser feito com base em experiências pontuais, antes deve ser inserido no trabalho e ensino das línguas dentro do próprio contexto educativo. (Pinho et al., *ibidem*).

Se é em vão procurar conhecer as culturas como entidades independentes fora de toda a forma de actualização no social, podemos colocar a hipótese de que o acto de formação não depende de conhecimentos descritivos (tal grupo aprende de tal maneira e segundo tal modalidade), mas supõe uma interiorização do acto pedagógico na sua complexidade e nas suas múltiplas componentes (disciplinar, psicológica, sociológica).

A cultura só é uma variável entre outras, uma variável suplementar que não elimina em nada as outras e que torna opaca a situação. Desde então, os

saberes culturais não facilitam em nada as práticas de formação, na medida em que nenhuma cultura pode ser apanhada fora das práticas e dos discursos que a actualizam e que a tornam visível. Trata-se da cultura em acto e não da cultura como objecto que está no centro da problemática intercultural. (Abdallah-Pretceille, 2003).

Assim, torna-se necessário construir uma formação baseada nos princípios da diversidade e de variação e não com base nas diferenças – pedagogia diversificada. Os alunos definem-se como individualidades e não serão reduzidos a regularidades estatísticas mesmo culturais. “Le formé réagit en fonction du sens qu’il attribue aux situations. Le formateur se voit donc dans l’obligation de prendre en compte les représentations sociales et les constructions cognitives spontanées des élèves ainsi que les savoirs liés à l’expérience du groupe et de la famille. C’est ce qu’on appelle le savoir informel.” (idem, ibidem: 39).

A educação informal tem cada vez mais peso devido à diversificação dos públicos, mas também da diversificação dos meios e das fontes de educação.

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem das LE deve contribuir para encontrar um equilíbrio entre a singularidade do Outro e a universalidade.

“L’interculturalisme s’élabore à partir d’un équilibre, toujours instable, entre l’universel et le singulier. Ainsi, par exemple, rencontrer une personne étrangère – quelles que soient sa nationalité ou sa culture -, est-ce rencontrer un étranger ou une personne dont une des caractéristiques est d’être de nationalité étrangère? En d’autres termes, est-ce la singularité ou l’universalité qui définit le sujet? Selon la réponse, on se situe sur le registre culturaliste ou interculturel.” (idem, 1999: 60).

Assim, a singularidade reenvia para o indivíduo, propõe um caminho que vai da universalidade à diversidade e reciprocamente.

As línguas vivas são hoje campos importantes de formação, não estando sujeitas à tripartição disciplinar entre linguística, literatura e cultura.

Como refere Abramovici (ibidem), “Le véritable enjeu du multiculturalisme est donc notre libération. Le véritable enjeu de l’apprentissage de langues étrangères est de retrouver des pans de notre culture qui ont été emmurés.” (ibidem: 100).

Portanto, é necessário explorar as línguas vivas como práticas culturais, tendo inteira consciência de que a aprendizagem de uma língua não pode ser reduzida à sua dimensão linguística. Aprender uma língua é aprender um comportamento e, nomeadamente, um comportamento cultural.

As características não linguísticas de uma língua constituem vectores importantes na integração. Tornar visíveis as evidências e os implícitos culturais é uma tarefa prioritária no ensino das línguas.

Se a dimensão linguística é uma condição necessária, não é suficiente para assegurar a eficácia da comunicação. Aliás, exprimir-se e compreender no plano linguístico não garantem a capacidade para codificar e descodificar os silêncios, os gestos, as entoações das trocas linguísticas.

De sublinhar, ainda, que esta nossa insistência na relação entre a Interculturalidade e as LE se deve às representações limitadoras que reduzem o ensino intercultural à transmissão de informações culturais confinadas no tempo, padrões comportamentais, vestuário ou alimentação, o que gera a criação de estereótipos sobre as línguas e culturas.

Por isso, na articulação Interculturalidade-Línguas Estrangeiras, defendemos que a emergência da Interculturalidade nas LE tem subjacente um conceito de língua não só como um conjunto de estruturas, mas como um veículo de inserção dos indivíduos no mundo. Neste sentido, propomos uma visão social

da língua indissociável de cultura, sendo o indivíduo um ser social, entendido na relação interactiva que estabelece com o Outro.

Por outro lado, urge consciencializarmo-nos de que os aspectos interculturais são tidos em conta no processo de ensino-aprendizagem das LE, dado que o contacto que cada um de nós tem com outros países e culturas concede muita importância às LE, sendo estas elementos fundamentais para o processo de integração.

Relembremos, igualmente, que os recentes fluxos migratórios em Portugal provocam mudanças na sociedade do ponto de vista linguístico e cultural, surgindo nas escolas uma maior diversidade nestas áreas. Aliás, as nossas sociedades são cada vez mais plurilingues e multiculturais, daí que caiba à escola, em geral, e às LE, em particular, preparar os alunos para o diálogo intercultural, conceito escolhido pela Comissão Europeia para o ano de 2008.

Actualmente, além dos aspectos formais da língua também são de salientar as questões sociais, políticas, económicas, culturais no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Trata-se da visão da língua como cultura, o que é fulcral para a comunicação entre pessoas ou grupos social ou culturalmente diferentes, o que pressupõe um ensino-aprendizagem sensível à pessoa humana. Assim, “A prática da reflexão intercultural pode ser desenvolvida em qualquer metodologia de ensino de línguas (...), visto que é possível se promoverem reflexões culturais a partir de qualquer prática pedagógica de ensino.” (Walesko, 2006: 33).

Língua e cultura são, assim, noções inseparáveis. Neste sentido, um ensino intercultural deve levar os alunos a manterem curiosidade sobre outras culturas, mostrando-lhes que os elementos socioculturais afectam o estilo de vida das pessoas. “Si apprendre une langue étrangère c’est faire l’expérience de l’altérité culturelle, c’est aussi élucider les rapports avec la culture d’appartenance ou de référence et c’est favoriser la prise de conscience de

l'enracinement culturel en la relativisant par une contextualisation permanente.”
(Abdallah-Pretceille, 1992: 75)

Com efeito, a escola deve contribuir para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, preparando os cidadãos para a vida em sociedades plurilingues e interculturais. As características e a natureza do objecto de ensino-aprendizagem das línguas fazem delas locais privilegiados para esta tarefa (Bastos & Araújo e Sá, 2007).

Em síntese e reflectindo um pouco sobre as associações até agora referidas entre Educação Intercultural e LE, verificámos que as características do objecto de ensino-aprendizagem das línguas fazem deste espaço curricular um local privilegiado para esta participação acima referida (Bastos & Araújo e Sá, 2008).

“Aliás, as actuais políticas educativas nacionais e europeias apontam para uma mudança nas finalidades do ensino das línguas, no sentido de fomentar, nos alunos, o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais.”
(idem, ibidem: 170).

Assim,

- i) O objecto de ensino/aprendizagem das línguas tem uma natureza formativa, isto é, características específicas, tornando-se o lugar ideal para a educação intercultural, dado que é através das línguas que se realizam experiências significativas de alteridade (Beacco, 2005). Este contacto com o Outro, isto é, “Appréhender une ou des cultures, c’est dépasser une vision parcellaire et réduite à une énumération de faits culturels, une collection de rites, de mythes, de pratiques, pour rechercher les relations entre les différents éléments, et appréhender une structure. Il faut, comme pour

l'esprit scientifique, dépasser la connaissance mosaïque.”
(Abdallah-Pretceille, 1990: 211)

- ii) O exercício da Educação Intercultural consolida-se quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo, propiciando as mesmas igualdades de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade. Uma das possibilidades para viabilizar a actuação pedagógica do professor é mostrar que a diferença não está no Outro, mas no Eu que existe em cada indivíduo.
- iii) O processo de globalização tem mostrado a necessidade de comunicação entre as diferentes culturas, o que exige que a formação se volte para a formação de cidadãos com acesso a várias línguas estrangeiras. O domínio dessas línguas facilita a integração desses indivíduos num novo mundo global, desenvolvendo o sentido crítico e a valorização do próprio Eu.
- iv) Na sala de aula de Línguas Estrangeiras aprender-se-á a ver, a ouvir, a estar atento ao Outro, que partilha connosco o mesmo espaço educativo, mas também todos aqueles Outros que polvilham a língua e cultura estrangeira que está a ser estudada. Esta aprendizagem deverá, portanto, ser feita numa perspectiva de diversidade e não de diferenças¹⁰⁵, reenviando para o conhecimento e experiência de alteridade cujo trabalho propomos na aula de Língua Estrangeira¹⁰⁶.
- v) A aprendizagem de um novo código linguístico deve proporcionar o encontro entre vários códigos culturais presentes na sala de aula, enriquecidos com novas visões de Outros da LE em causa. Sublinhe-se, portanto, que “La définition de ma culture, de mon identité est autant le produit de mes relations à autrui que le produit de mon affirmation

¹⁰⁵ A focalização da aprendizagem nas diferenças pode ter uma explicação sociológica e política baseada na rejeição e na exclusão. Daí a nossa opção pelo termo diversidade (Abdallah-Pretceille, 2003).

¹⁰⁶ As línguas são uma das modalidades particulares da experiência da alteridade.

propre et unique. La description des différences des marqueurs culturels dépend du projet pragmatique. Les qualificatifs ainsi que la description culturelle sont marqués par des effets fonctionnels qui dépendent des rapports entretenus avec autrui.” (Abdallah-Pretceille & Porcher, ibidem: 120).

Na verdade, o exercício da Educação Intercultural na sala de aula de LE não visa currículos específicos em função de públicos ditos particulares. O que está aqui em causa é proporcionar uma compreensão do Outro¹⁰⁷, com a mesma nacionalidade ou não.

Os povos são caracterizados na sua diversidade e pluralidade, mais do que na sua individualidade. Moreira sublinha que

“School language classrooms are not infused with contact with otherness nor characterised by attention to the kind of cultural competence (outlined above) which would seem conducive to the acquisitions of positive attitudes towards and understanding of others or skills for intercultural mediation.” (1999: 282).

A competência sócio e intercultural desempenha um papel fundamental no ensino-aprendizagem da LE.

“Se former, c’est donc s’approprier une part choisie de l’Autre, jusqu’à l’identifier peu à peu comme sienne.” (Galisson & Puren, ibidem: 4).

A investigação recente em Educação centra o processo de ensino-aprendizagem no aluno, entendendo-o como ser individual e único, focando-se a atenção no desenvolvimento da sua autonomia, não se esquecendo também o seu papel como ser social, desempenhando, assim, várias funções numa dinâmica de trabalho individual e colectivo. Pretende-se trabalhar para o desenvolvimento de uma Educação intercultural, humanista, reclamando um

¹⁰⁷ Este conhecimento do Outro deve afastar-se de um discurso de categorização e de atribuição culturais que decorrem, normalmente, de saberes factuais e descritivos (Abdallah-Pretceille, 2003)

ambiente de aprendizagem baseado no respeito mútuo, na colaboração e na ajuda. Neste sentido, a missão da Escola é contribuir para a formação de cidadãos críticos e responsáveis (Bastos & Araújo e Sá, 2008), preparando-os para a vida em sociedades complexas do ponto de vista linguístico e cultural¹⁰⁸.

Kohonen (1992) advoga uma focalização do ensino da LE no aluno, no processo e no conteúdo da aprendizagem. Transpondo esta situação para o entendimento da Educação Intercultural, concluímos que a criação de uma dinâmica entre o aluno, o processo e o conteúdo da aprendizagem poderão estar na origem do desenvolvimento da Educação Intercultural.

Ao focalizar o ensino da LE no aluno, verificamos que estaremos a reforçar a auto-imagem do aluno, contribuindo para a sua auto-estima e para o seu auto-conhecimento, incentivando-o a conhecer o desconhecido e o diferente. Na promoção deste auto-conhecimento, estaremos a provocar um melhor entendimento do Outro.

“Neste quadro, a preparação para o diálogo intercultural reveste-se de toda a pertinência e tem-se tornado numa preocupação primordial das políticas educativas nacionais e europeias. Assim, o Conselho da Europa e o Ministério da Educação Português têm vindo a chamar a atenção para a necessidade da escola contribuir para o desenvolvimento de competências para comunicar com o Outro, apontando especificamente para uma mudança nas finalidades educativas do ensino das línguas: desenvolver as competências plurilingue e intercultural.” (Bastos & Araújo e Sá, 2007: 2182-2183).

As orientações oriundas do Conselho da Europa e do Ministério da Educação apontam novas finalidades educativas, isto é, um novo paradigma no ensino das línguas: desenvolver as competências plurilingue e intercultural, ao invés

¹⁰⁸ No nosso entender, a dimensão social e política é fundamental no entendimento do conceito, dado que as línguas são fundamentais no processo de manutenção da paz, contribuindo para uma cidadania democrática, de valorização da diversidade, nomeadamente linguística e cultural. Aliás, a Educação Intercultural é uma das dimensões da educação para a cidadania democrática. Para além disso, contribui-se para a redução de estereótipos e preconceitos, dado que se compreendem as culturas. Destaca-se, igualmente, a valorização da dimensão pessoa, dado que se promove o conhecimento do EU, através de actividades metareflexivas e interage-se com muitos alunos diferentes. (Bastos e Sá, 2008).

do puro desenvolvimento da competência linguística. (Bastos & Araújo e Sá, 2008), assunto que nos ocupará no ponto seguinte.

Concluimos, portanto, que “transportadas pelos sujeitos que as habitam, nelas se habitando, as línguas e culturas são meios privilegiados de desenvolvimento de sociedades mestiças, ou, por outras palavras, são espaços onde se constroem pontes entre universos de referência cada vez mais alargados.” (Andrade, 2008: 12).

Consideramos, portanto, fundamental fazer-se uma abordagem intercultural nas aulas de LE, conscientes de que o alargamento do repertório linguístico permitirá aos alunos transmitir “leurs expériences passées et présentes, leurs pratiques sociales, culturelles et linguistiques, et donc de réélaborer et enrichir leur(s) vision(s) du monde.” (Perregaux, 2002: 186). Na sala de aula de LE, isto é fundamental, na medida em que à heterogeneidade intragrupal se junta a Diversidade da própria Língua e Cultura estrangeiras. Neste sentido, “Recentrar as estratégias educativas e de aprendizagem no primado da pessoa [já que este] será indubitavelmente o primeiro dos desafios humanos e sociais no primeiro quartel do século XXI e uma bandeira mobilizadora do ideário revisitado da UNESCO.” (Carneiro, 2001: 31).

No plano educacional, verifica-se, portanto, que as novas políticas educativas exigem que se tome em consideração a individualidade dos alunos, procurando-se respostas diferenciadas para alcançar o sucesso escolar, não descurando o desenvolvimento da competência intercultural. Como sublinha Not, “Sans doute, en écrivant cela faisons-nous un choix que d’aucuns diront idéologique; il s’inspire, au contraire des enseignements de la psychologie. On ne forme pas l’homme. Il se forme et se transforme au cours d’une évolution dans laquelle se conjugent, avec une importance variable, selon les circonstances et son tempérament, les actions dont il prend l’initiative, celles qu’il subit et les réactions que celles-ci suscitent en lui. Ni l’enfant, ni l’homme

qu'il deviendra ne sont fondamentalement objet. Chacun est sujet, c'est-à-dire source de son action et de son être." (ibidem: 162).

2.8. A competência intercultural numa educação na e para a Diversidade

Como ficou exposto, na sala de aula de LE deve ser desenvolvida uma competência intercultural. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de uma LE deve conduzir o aluno a compreender o sentido atribuído aos elementos culturais na comunicação, tendo como pressuposto que, no plano cultural como no plano linguístico, não dizemos a mesma coisa, nem da mesma maneira em função do receptor.

Assim, a competência intercultural define-se essencialmente como uma competência genérica que se apoia em diferentes exemplos, mas que não exige necessariamente o conhecimento total e integral da cultura do Outro. Antes, o homem como ser social tem de ser preparado para conviver em sociedade, surgindo aqui a comunicação com o Outro como um aspecto fundamental e como um novo desafio da competência intercultural. Assim, os alunos devem ser moldados para o domínio de uma competência de comunicação alargada, plurilingue e intercultural (Bastos & Araújo e Sá, 2007).

Neste sentido, a competência intercultural compreende cinco dimensões:

- conhecimento (saber sobre os outros grupos sociais, culturas, processos de interacção com o Outro e auto-conhecimento);
- atitudes (disposições do próprio sujeito – atitudes de curiosidade, disponibilidade, abertura e respeito para com a cultura do Outro e reconhecimento do relativismo da sua cultura);
- habilidades para interpretar e relacionar e habilidades para descobrir e interagir;

- capacidades para compreender documentos ou acontecimentos de outras culturas, para agir de forma apropriada em situação de comunicação exolingue);
- consciência cultural crítica (capacidade para avaliar criticamente as culturas em interação, papel de mediador cultural) (idem, ibidem).

“Tratam-se, portanto, de conceitos com uma forte pertinência educativa, frequentemente associados à educação para a cidadania e para a paz, uma vez que trabalhá-los em contexto de ensino/aprendizagem pode contribuir fortemente para a valorização da diversidade linguística e cultural e para o respeito para com o Outro.” (Bastos & Araújo e Sá, 2007: 2184).

Além disso, e de acordo com a Proposta do Conselho da Europa (2008), a nova competência intercultural compreende quatro dimensões:

- Saber - conhecimento geral sobre o país ou países em que a língua é falada; conhecimento sociocultural da sociedade e cultura da(s) comunidade(s); conhecimento, consciência e entendimento das diferenças entre o nosso mundo e o deles.
- Saber – fazer - Competências e atitudes interculturais, que inclui a capacidade de estabelecer relações entre a nossa cultura e a cultura alvo, a capacidade para reconhecer e utilizar variadas estratégias para estabelecer contacto com os estrangeiros; e a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a nossa e a cultura do outro, e para controlar situações de desentendimento e conflitos culturais entre eles.
- Saber ser - Qualidades afectivas como atitudes positivas em relação ao outro, interesse nas ideias, nos valores culturais, nas experiências dos outros, a relativização do ponto de vista e do sistema cultural.
- Saber aprender - A capacidade para reagir positivamente à aprendizagem de outra língua e cultura, de outro povo e adaptação a novas experiências (povos, linguagens, modos de fazer coisas). (Moreira, 1999: 280). No saber-aprender, definimos uma competência de

particular relevância para a aprendizagem e constitui uma experiência num ambiente cultural novo. (Byram e Zarate, 1997). Saber-aprender é crucial para o desenvolvimento da competência intercultural. É necessário desenvolver as técnicas de aprendizagem para guiar os alunos no seu processo de aprender a aprender sobre outra cultura, tornando o aprender a aprender e o saber aprender explícito e claro.

O modelo da competência intercultural definido como os 4 saberes torna explícitos os domínios cognitivo e afectivo dos aspectos da aprendizagem.

Não se trata de negar a importância dos conhecimentos que continuam a ser pontos de apoio fundamentais. No entanto, a aula de LE deve, para além dos conhecimentos fundamentais no âmbito da disciplina, trabalhar as informações culturais num sentido intercultural. Isto implica analisar o Outro na sua dimensão global, afastando-se de uma visão estereotipada¹⁰⁹ (Abdallah-Pretceille, 2003), o que implica trabalhar o domínio do saber-fazer. (Abdallah-Pretceille, 2006). Neste sentido, estaremos a fazer uma abordagem formativa não estritamente ligada à transmissão de saberes, mas à transmissão de competências comunicativas ou sociais. (Allemann-Ghionda, ibidem).

“Nous proposons de définir ces compétences comme contenant une composante métalinguistique (réflexion sur la langue, en particulier sur les différentes expressions linguistiques), une composante métaculturelle (réflexion sur les enjeux sociaux, en particulier sur les différences dues à des facteurs socio-économiques), et une composante métacommunicative (réflexion sur la qualité de la communication entre les individus et les groupes sociaux).” (idem, ibidem: 176)

Consequentemente, Coste, Moore & Zarate (1997) defendem que a competência plurilingue e pluricultural não é o resultado de uma mera adição

¹⁰⁹ “Not only has the concept of cultural competence broadened in this way, but the way we see others, our perceptions and descriptions of other peoples and their ways-of-life have gradually been transformed.” Moreira, 1999: 282).

de competências monolíngues, mas a sua própria estrutura permite combinações e alternâncias, fundamentais para a comunicação.

Em suma, as abordagens interculturais surgem sempre que há interacção de elementos culturais, tendo como alvo a negociação e a compreensão (Perregaux, 2002).

2.8.1. A dimensão intercultural da competência de comunicação

Possuir uma competência de comunicação para efectuar trocas com o Outro, minimizando os riscos de incompreensão é um dos objectivos da comunicação intercultural. Esta é essencialmente um problema de comunicação verbal, pois é a linguagem que dá acesso à cultura e às identidades culturais diferentes da nossa. Na relação com a cultura do Outro, o primeiro obstáculo é o da língua (Gardies, 2003).

A língua é um instrumento de comunicação, mas também um meio de apreender a cultura do Outro, vê-la e senti-la para a poder compreender. Uma sociedade constrói a sua visão do mundo e a sua identidade através da língua. Esta é o agente fundador da socialização do indivíduo e da sua integração na cultura.

Neste sentido, é preciso alterar algumas representações associadas a determinadas línguas para instalar um clima favorável às trocas interculturais.

É possível ultrapassar os estereótipos, adoptando um olhar crítico sobre eles. Para isso é necessário identificar o seu funcionamento para eliminar os seus efeitos perversos. Esta estratégia focalizar-se-ia no conceito de competência intercultural, o que pressupõe a aplicação de uma verdadeira pedagogia intercultural, exigindo a actuação de professores e alunos.

Os professores devem desempenhar o seu papel de mediadores, devendo apropriar-se da problemática das representações e aplicar estratégias pedagógicas, para obter uma mobilização máxima do potencial cognitivo dos alunos. Isto implica que o professor tenha igualmente recebido uma formação apropriada, o que implica formar-se para um conhecimento e uma prática da sua cultura e também da cultura do Outro.

Em síntese, uma pedagogia intercultural é uma pedagogia que considera as representações como elementos constitutivos da realidade social. A consciência da emergência de um certo tipo de representações poderia permitir reflectir sobre a elaboração de um programa pedagógico intercultural, desenvolvendo, como meio, uma competência intercultural, que permitirá, com base nessas representações, comunicar com o Outro.

Por outro lado, no exercício de uma Educação Intercultural na aula de LE, a competência intercultural¹¹⁰ pressupõe a combinação de várias dimensões: conhecimento sobre o Outro e o Eu e os processos de interacção com o Outro; atitudes de respeito para com a cultura do Outro e entendimento da noção de relativismo; habilidades para interpretar e interagir em situações de comunicação exolingue e consciência cultural crítica, avaliando criticamente as culturas em interacção (Bastos e Sá, 2008).

Assim, compreende uma dimensão quer cultural quer linguística, na perspectiva de comunicação.

Neste sentido, na competência intercultural, o Saber Ser, isto é, a dimensão das atitudes, é fundamental, assim como o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural, plurilingue, a expansão da cultura linguística com o conhecimento de si e do Outro. As aulas de LE constituem, assim, uma oportunidade de contacto com o Outro.

¹¹⁰ Daí que o ensino tenha uma dimensão intercultural, no entanto a área das línguas é central para o desenvolvimento desta competência.

Uma educação multilingue favorece a abertura face aos outros e cria o desejo de conhecer melhor aqueles cuja língua se está a praticar, de compreender a sua cultura, de trocar ideias, permitindo reduzir os malentendidos culturais. Esta aprendizagem permite negar o etnocentrismo e aceder a outros valores culturais, permitindo um movimento de descentração, o que implica ser capaz de comunicar com o Outro.

A aprendizagem da dimensão intercultural supera, no entanto, e como referimos, a mera dimensão linguística e pressupõe um interesse por descobrir culturas distintas, ultrapassando estereótipos e promovendo valores, tais como a tolerância, o respeito pelo pluralismo e a liberdade.

2.9. O papel do professor promotor da Educação Intercultural

Como ficou pressuposto nos princípios que até agora enunciamos, a promoção de uma Educação Intercultural na aula de LE implica que os professores sofram uma mudança ao nível das representações.

Assim, em primeiro lugar, estes devem valorizar a diversidade linguística e cultural, estando conscientes do seu papel de mediadores e, num segundo momento, ser capaz de explorar a Diversidade. Ao planificarmos a aprendizagem das línguas numa perspectiva intercultural, formamos cidadãos mais abertos ao Outro.

Sabemos que aplicar práticas para o desenvolvimento da competência intercultural é algo que não acontece nas escolas. Daí que concluamos que é necessário o desenvolvimento de competências dos professores relativamente à valorização da diversidade linguística e cultural. (Bastos e Sá, 2007).

O formador não está muito ocupado com o todo da cultura do Outro; apoia-se num conhecimento parcial e pontual dependente do contexto e da

representação dos actores. A acção de formação repousaria, assim, do nosso ponto de vista, menos num conhecimento de uma realidade cultural do que num conhecimento graduado de elementos significativos. Aprender a distinguir, numa dada situação, os elementos que provêm do que certos chamam uma especificidade cultural daqueles que são a expressão de uma individualidade própria, tal é o objectivo da abordagem intercultural. Nesta linha, Abdallah-Pretceille sublinha que “Certes, le formateur ne peut ignorer les aspects singuliers et contextualisés de la culture mais il doit aussi s’appuyer sur la dimension universelle sous peine de sombrer dans un relativisme stérilisant. L’essentiel réside dans la variation des modes d’apprentissage sans chercher à faire correspondre des apprenants à des groupes ou à des profils cognitifs.” (2003: 38). Acrescenta ainda que

“De même qu’aucun enseignant ne peut ignorer le système philosophique sous-tendu par sa pratique, il ne peut nier non plus la dimension culturelle qui forge et renforce en retour le système éducatif. Ainsi, l’enseignant est invité à apprendre à se situer culturellement, à objectiver ses choix et ses références et donc à sortir de cette forme d’amnésie anthropologique qui a conduit, en France notamment, à confondre universalité et universalisme par généralisation du singulier au plus grand nombre”. (idem, ibidem: 53)

A formação deverá permitir, portanto, aos professores adoptar o paradigma da alteridade e aplicá-lo quotidianamente. Seria lamentável para todos que o tempo passe e que tenhamos somente conseguido aumentar o fosso entre a teoria e a prática no domínio da educação (idem, ibidem).

Concluimos, então, que o papel do formador é trabalhar a partir e com a heterogeneidade e não a partir de categorias particulares, globais e colectivas que não assentam em nenhuma realidade e só são o produto de puras abstracções. “Plutôt que d’essayer de s’adapter ou d’adapter la pédagogie à des profils supposés d’apprentissage, le formateur aurait intérêt à découvrir les différentes modalités d’accès à la connaissance tout en renonçant à établir des

correspondances hypothétiques avec des groupes et des individus.” (idem, ibidem: 38).

Aliás, para trabalhar com crianças de origem cultural diferente, o professor não precisa de ser etnólogo nem pedagogo. O que está em causa é que a intervenção pedagógica forme para a Diversidade.

“Les stratégies d’apprentissage s’ordonnent selon un répertoire. Chaque individu les possède toutes, potentiellement mais les actualise ou non, selon les situations, les circonstances, le contexte et ce, avec une fréquence variable pour chacun. La convergence des analyses tant en psychologie des apprentissages qu’en psychologie de l’intelligence sur le caractère désormais central de la variabilité renforcent, en ce sens, les lignes de force du paradigme interculturel.” (idem, ibidem: 38).

Obviamente que o próprio acto pedagógico se situa no cruzamento entre o universo do professor e o dos alunos. Por isso, não devemos cair num ensino exclusivo das diferenças, mas definir os perfis cognitivos dos alunos e tomar em consideração as diferenças interindividuais e intergrupais. Abdallah-Pretceille relembra que “Si l’on admet que les modes d’acquisition et de transmission des connaissances varient en fonction des cultures, il faut aussi admettre qu’ils varient en fonction des individus, des époques, des niveaux d’études, etc.” (idem, 1999: 75).

Partindo do pressuposto que os conhecimentos culturais não melhoram a compreensão do acto pedagógico, é necessário que o pedagogo tenha em conta a inteligibilidade que os alunos têm da situação. Por isso, “Prendre en compte la dimension culturelle ne signifie pas identifier et categoriser. Les élèves se définissent d’abord comme des individualités et il ne saurait être question de les réduire à des régularités statistiques, encore moins à une appartenance groupale. En pédagogie, l’utilisation de modèles culturels ne peut que conduire à l’illusion réaliste.” (idem, ibidem: 77).

O professor, analisando o comportamento dos alunos, assume desde logo, uma representação dos mesmos. Este contexto polissêmico, heterogêneo e complexo deve conduzir o professor a um afastamento do homogêneo. O essencial é tomar consciência da diversidade e da variação, depois tentar observar e estar atento ao outro. A Diversidade cultural remete-nos para o reconhecimento e experiência de alteridade (assunto por excelência da antropologia) e não para os conhecimentos culturais. (Abdallah-Pretceille, 1999).

Além disso, o docente deve proporcionar aos seus alunos a experiência de situações que visem o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural em contexto de sala de aula, consciente de que não ocupa o lugar de única fonte do saber, sendo o seu papel de “mediador de aprendizagens e guia da descoberta de caminhos” (Bizarro, 2008: 84).

Culturellement assimilationniste	Culturellement appropriée
- Relation fixe hiérarchique et limitée au contexte scolaire	- Relation fluide étendue au-delà du contexte scolaire et englobant les aspects affectifs, relationnels et cognitifs
- L'enseignant bâtit des liens avec "chaque élève pris individuellement" - L'enseignant encourage chaque élève à "faire la différence"	- L'éducateur met en oeuvre des liens avec "tous les apprenants" et il part du postulat d'éducabilité
- L'enseignant encourage les étudiants à apprendre individuellement	- L'éducateur encourage les apprentissages collectifs. Les élèves sont appelés à s'aider mutuellement et à être collectivement responsables des acquisitions
- L'enseignant organise la "compétition scolaire", il assure le triage des élèves et facilite leur orientation vers des filières différenciées et hiérarchisées	- L'éducateur favorise la constitution d'une "communauté d'apprenants" en situation d'apprentissage et en dehors

Quadro III – Relação aluno-professor [Fonte: Akkari, 2002: 44]

Neste mesmo sentido, ensinar uma LE é ensinar a comunicar com uma cultura diferente, novos modos de pensar, de agir, e uma nova identidade, respeitando o Outro e comunicando com ele. Daí a importância de se dominar o saber linguístico e também o cultural. A mediação do professor promove, neste sentido, uma atitude de respeito, aumentando o contacto entre alunos e professores com o objectivo de melhorar as relações sociais e prevenir conflitos (Berthoud-Aghili, *ibidem*).

“Entre as funções que a língua estrangeira deverá assumir para o aluno, à semelhança da sua língua materna, há a função de comunicação, que é certamente a função primordial. A primeira condição do nosso êxito será criar no aluno, se ele não a tiver já, e em seguida, manter e desenvolver, a necessidade de comunicar na língua estrangeira. É preciso para isso que o que se lhe pede para compreender e dizer tenha uma relação directa com os interesses da sua idade e do seu meio.” (Girard, 1976: 60).

Em suma, “A abertura ao outro, ao estrangeiro, é a condição primeira de uma abertura à língua estrangeira.” (Girard, *ibidem*: 60), sabendo que é o professor o elo de ligação entre a língua que ensina e um *savoir-faire* cultural.

É precisamente por reconhecermos a importância que o professor desempenha no sucesso do processo de ensino-aprendizagem que dedicaremos a parte II do nosso trabalho às representações e práticas dos docentes do 3º ciclo do Ensino Básico do CAE do Porto relativamente aos conceitos de Diversidade e Educação Intercultural.

Capítulo 3. Percursos de escrita ao serviço da Educação Intercultural na aula de Língua Estrangeira.

Neste capítulo, justificámos a escolha da escrita como um domínio que permite a vivência da Interculturalidade, fundamentando-nos na relação língua/ cultura.

De seguida, sugerimos percursos possíveis para o exercício da Educação Intercultural na sala de aula de LE, nomeadamente a escrita colaborativa, a metacognição nas actividades de escrita e a escrita criativa.

3.1 A Educação Intercultural na aula de Língua Estrangeira: as práticas de escrita

Tomando como pressuposto a necessidade de formar os nossos jovens para a Interculturalidade, verificámos que a sala de aula de LE surge como o contexto privilegiado para o trabalho pedagógico intercultural. Como relembra Peris, “Comprender al otro, por tanto, es a un tiempo resultado final y requisito de todo encuentro comunicativo” (ibidem: 46).

Além do mais, “À défaut de prétendre résoudre à elle seule ces questions, l'école peut du moins développer une sociabilité autour de l'écrit (...), en tant qu'il expérimente avec les principes de la langue et de l'énonciation et qu'il pose des problèmes favorables à l'exercice de jugement critique.” (Marcoin, 1990: 157).

Assim, mediante o estudo e a prática de uma nova língua, o aluno entra em contacto com outras formas de categorizar a realidade, expressando a sua própria experiência e conhecendo diferentes modos de regular a interação social. Assim, pode relativizar as próprias experiências, compreender a Diversidade e aceitá-la como um valor positivo. Por isso, defendemos que a

aprendizagem da língua pode contribuir para a formação integral da pessoa e não limitar-se a proporcionar-lhe ferramentas úteis para os seus interesses e necessidades.

Neste sentido, não se pode ignorar o papel matricial do professor. Caber-lhe-á a promoção de atitudes e valores visíveis na escolha de objectivos, actividades e materiais, não ignorando o discurso na própria sala de aula. Aliás, este, quer na perspectiva de docentes, quer de alunos deve incluir a diversidade de perspectivas linguísticas e culturais presentes na aula.

Noutra perspectiva, relembramos que o professor não ocupa, na sala de aula, o lugar de única fonte do saber, sendo o seu papel de “mediador de aprendizagens e guia da descoberta de caminhos” (idem, ibidem: 84). Aliás,

“O domínio de conhecimentos científicos, pedagógico-didáticos e linguístico-comunicativos do professor de Língua Estrangeira não chega para traçar o seu perfil. Também as competências, as capacidades e as atitudes de diferente tipo, nomeadamente, cultural, fazem parte da sua compreensão. Delas, destacaremos, a capacidade de tentar reflectir criticamente sobre Si mesmo e sobre o Outro, não para escavar fossos separadores, mas para construir pontes de encontro e de intercompreensão.” (idem, ibidem: 84).

Por outro lado, salientamos que a nossa preocupação com a questão da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira está radicada no reconhecimento da existência de insucessos comunicacionais na aula de LE. Em nosso entender, há uma comunicação elíptica na sala de aula de LE conducente a falhas individuais e/ ou ao nível interaccional. Por isso, urge combater as práticas de tipo monológico, promovendo, a nível individual, a competência intercultural dos alunos, isto é, capacidades, atitudes, conhecimentos sobre a outra cultura e o recuo crítico face à sua própria cultura.

Relativamente à interacção, é essencial reconhecer a presença de uma comunidade de vozes, visto que cada parceiro acarreta o estilo comunicativo

da sua comunidade cultural (Mangenot, 2008), o que nos reposiciona no domínio da pragmática intercultural e, simultaneamente, conduz-nos a privilegiar a escrita como um dos domínios possíveis no exercício da Educação Intercultural.

Verificamos, pois, que o processo de ensino aprendizagem de uma LE implica reflectir sobre o objecto e objectivo desse acto, tendo em conta que se trata de um percurso marcado pelo Tempo e pelo Contexto (Bizarro, 2008). O nosso Tempo é caracterizado pela emergência da comunicação interpessoal, escrita e oral, mas com conflitos associados à ausência da intercompreensão.

Relativamente ao Contexto, destacamos o facto de que, muitas vezes, os alunos, em massa, entram numa escola que não está preparada para receber a sua Diversidade. Daí que na escola se perpetuem as desigualdades de oportunidades, as diferenças sociais, já que a escola constitui, muitas vezes, um espaço de aprendizagens pouco significativas. (idem, ibidem).

Acresce que a nossa Escola está inserida num contexto culturalmente diversificado do ponto de vista social, económico, linguístico, económico, religioso..., mas nem sempre tem consciência dessa Diversidade nem da mais valia que ela pode representar para a construção de um projecto de vida intercultural, respeitando o Eu e o Outro (idem, ibidem).

Parece-nos, portanto, que “o olhar do Outro, institucionalizado através de vários factores como a idade, o sexo, o meio de origem ou a actividade que desenvolve..., confere ao actor social identidades diversas.” (Bizarro & Aguiar, 2010: 5).

A escola não pode, então, ficar indiferente às características individuais de cada ser vivo, professor e aluno. Por isso, propomos uma concepção sistémica em detrimento de uma visão atomística do processo de ensino-aprendizagem.

Temos consciência de que, muitas vezes, a especificidade individual do aluno é apagada em favor das características predominantes do grupo majoritário, já que a escola de massas raramente é pensada em função de cada Eu e das minorias, apresentando, assim, uma visão disruptiva da Diversidade. Apelamos, no entanto, para que, através da língua, o aluno seja auxiliado no seu desenvolvimento integral, privilegiando, através da escrita, os estilos cognitivos de cada um e a inclusão das diferenças.

Neste sentido, lembramos que um dos aspectos mais marcantes da Diversidade faz-se sentir na própria língua. Por isso, propomos, como referimos, que uma das vias de exercício da Educação Intercultural seja a escrita. Não podemos esquecer, portanto, a heterogeneidade e a Diversidade, do ponto de vista geográfico, sociocultural, nomeadamente variações segundo a identidade social, o grupo, a idade e o ponto de vista das circunstâncias de comunicação escrita. (Boyer, Butzbach & Pendanx, *ibidem*).

Trata-se, assim, de ensinar a comunicar, pela escrita, em LE, tendo em linha de conta a diversidade de públicos, o que transforma o processo de ensino-aprendizagem de uma LE num desafio simultaneamente cultural, político, económico e comercial.

Sendo assim, analisemos a relação língua/cultura.

3.2. A Língua e a Cultura nas práticas de escrita

No ponto 2, defendemos a importância de concebermos a língua como portadora de cultura, o que permitiu sustentar uma abordagem da língua-cultura dentro de uma dinâmica intercultural. Neste sentido, a escrita permite uma vivência cultural encorajadora da descoberta do Eu e do Outro.

Advogamos aqui uma perspectiva integradora de língua e cultura, procurando corporizar a relação do trabalho intercultural com o processo de ensino da escrita, tentando apontar para a formação de futuros cidadãos críticos e interculturalmente reflexivos. Aliás, a reflexão intercultural deve estar inserida em toda a prática de ensino da LE que envolva qualquer domínio e dentro de qualquer metodologia de ensino de línguas.

Neste trabalho, defende-se um conceito de língua-cultura, isto é, língua como discurso, produto histórico-social que varia no tempo, espaço e em diferentes classes sociais. Assim, um dos conceitos-chave para nós é o de diálogo, na medida em que só ele permite que o aluno construa o seu conhecimento. Neste sentido, o contexto histórico-social dos alunos, na medida em que era defendido por Paulo Freire (ibidem), adaptando os seus métodos a estes contextos, é, para nós, fundamental.

Obviamente que o diálogo integra a comunicação entre pessoas, textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. O percurso do aluno, do professor, do país deve, pois, ser levado para dentro da escola e o discurso que se reproduz nesta instituição deve reflectir essa realidade e retornar à mesma, num processo cíclico.

Assim, Kramsch (1995) apresenta três possíveis relações entre língua e cultura no ensino da Língua Estrangeira:

- cultura na língua que pressupõe, simultaneamente, o ensino de aspectos culturais e o trabalho com a aquisição da língua, mas sem a ocorrência de nenhum tipo de reflexão intercultural;
- cultura e língua - os aspectos culturais são ensinados paralelamente ao ensino de estruturas e vocabulário na LE sem haver reflexão intercultural e
- língua como cultura que prevê a reflexão e comparação, durante o trabalho com o sistema formal, sobre aspectos culturais de outros países e a sua relação com a cultura nacional – a interculturalidade.

Por outro lado, e do nosso ponto de vista, é indispensável que, no ensino de uma LE, consideremos a língua como um fenómeno cultural, enquanto língua-cultura. Justifica-se, então, o lugar cimeiro a ocupar pelas relações dialógicas entre as pessoas e os grupos sociais presentes no contexto escolar, o que pressupõe uma superação da visão monocultural do currículo. Ancorada nestes pressupostos, a sala de aula de LE tornar-se-á num espaço de construção de mecanismos de entendimento da realidade.

Em suma, vários factores justificam esta necessidade de entrelaçamento língua/ cultura.

Em primeiro lugar, cada pessoa constitui-se como ser humano à medida que apreende as outras culturas que constituem o contexto social em que vive. Além disso, ao interagir com outras culturas, o sujeito coloca em questão padrões culturais próprios, promovendo processos de aprendizagem pessoal e de transformação sociocultural.

No entanto, do nosso ponto de vista, a perspectiva intercultural considera o diálogo não na óptica de uma mera transmissão de conteúdos culturais, mas na comunicação entre pessoas e grupos que pertencem a culturas diferentes, promovendo, assim, o respeito pela diversidade, sem deixar de lado a sua própria cultura. O trabalho intercultural pretende, portanto, a promoção de um ponto de vista defensor da alteridade e respeitador da diferença. Em súpula, possuir conhecimento intercultural ao dominar um idioma estrangeiro significa que consideremos positivamente a existência da Diversidade cultural.

Retomando a importância da noção de alteridade, tal como apresentada na parte I, estamos convictas de que aquela define o ser humano e é condição essencial para a identidade, na medida em que o homem não pode ser pensado fora das relações humanas que o ligam ao outro, transformando-se dialogicamente num outro de novos eus. Assim, o trabalho dos professores de LE deve extrapolar o domínio linguístico e deve permitir a interacção do aluno,

que pertence a uma determinada cultura, com outras línguas e culturas, nomeadamente, e como veremos, através do trabalho cooperativo, fomentador de intercâmbios entre as diferentes culturas representadas pelos alunos.

Pensando na natureza do contexto escolar de ensino de uma LE, verifica-se que o carácter intercultural na prática de ensino tem sido considerado especial. Assinale-se que para ensinar e aprender línguas no paradigma “comunicativo”, é preciso compreender comunicação como um processo complexo que envolve interação entre realidades diferentes através do contacto entre falantes pertencentes a uma mesma cultura ou a culturas diferentes. Por isso, defendemos que a prática de reflexão intercultural pode ser desenvolvida em qualquer metodologia de ensino de línguas, já que se podem promover reflexões culturais a partir de qualquer prática pedagógica de ensino. Aliás,

“Sería un error insistir en que los usos intelectuales de la escritura toman la misma forma en todas las culturas. Pero parece no haber dudas sobre el hecho de que la escritura desempeñó un papel crítico en la producción del cambio de un pensamiento acerca de las cosas a un pensamiento acerca de las representaciones de esas cosas, es decir, pensamiento de pensamiento. Nuestra moderna concepción del mundo y nuestra moderna concepción de nosotros mismos son, podríamos decir, el producto de la invención de un mundo sobre el papel.” (Olson, 1998: 310).

Reiterando, ainda, a pertinência de uma abordagem integrada de escrita e Educação Intercultural, lembramos que a cultura escrita não só é útil, mas contribui directamente para o crescimento da racionalidade e da consciência. (Olson, ibidem). Em suma, “Escrever implica uma “peregrinação interior”, um perambular pelos escaninhos da memória, das vivências, do imaginário. E no acto de escrever surge muitas vezes a descoberta de um “eu” que, à partida, era para nós desconhecido. E essa descoberta é, necessariamente, intimidante.” (Vilela, 1994: 47).

Não podemos esquecer, também, que a escrita demonstra as nossas aprendizagens, mas também os saberes que fomos adquirindo e reconstruindo, o que recebemos do nosso passado e que influencia as nossas representações (Dabène, M., 1987).

Consequentemente, defendemos que o material didáctico elaborado sob a orientação de uma proposta intercultural deverá funcionar como apoio e oportunidade de interacção entre alunos, professores e materiais e ser ajustado de acordo com necessidades e interesses dos discentes. No entanto, e no caso da pedagogia da escrita, é importante que o professor compreenda que os objectivos de uma aula de escrita não se reduzem só à aprendizagem de estratégias ao nível discursivo, aquisição de vocabulário ou reforço de conteúdos gramaticais ou novas tipologias textuais. O importante é que a Educação Intercultural forneça fundamentos para a elaboração de novas estratégias de actuação de professores e preparação de materiais que valorizem o trabalho intercultural em sala de aula, considerando professores e alunos como sujeitos culturais. Neste sentido, uma das formas de exercício da Educação Intercultural na sala de aula de LE, e que nós como aqui propomos como um dos caminhos possíveis, é a escrita colaborativa.

3.3. Escrita Colaborativa

Este ponto apresenta a escrita colaborativa como um caminho possível para o exercício da Educação Intercultural. Sustentámo-nos na premissa “ajudar os outros” como parâmetro fundamental da socialização dentro da sala de aula de Língua Estrangeira.

A aprendizagem colaborativa surge articulada com uma didáctica para a autonomia, integrada num desenvolvimento pessoal, social e intelectual do indivíduo, tendo como objectivo primordial ajudar os outros, o que se revela fundamental na Educação Intercultural. Aliás, a socialização dentro da sala de

aula, no próprio ambiente de trabalho, constitui um dos parâmetros da Educação Intercultural, permitindo fomentar a socialização fora do ambiente de trabalho.

Assim, propomos que, na sala de aula de LE, se implementem formas sociais de trabalho diversificadas para ensinar os alunos a dividir tarefas e responsabilidades, o que contribui para desconstruir estereótipos, favorecendo a integração de todos.

Por outro lado, a interacção entre os diferentes actores da aprendizagem concebe um desenvolvimento das capacidades dos alunos, como o prova a teoria da Zona de Desenvolvimento Próximo de Vygotsky. Neste sentido, o aluno torna-se um mediador entre o aluno e a LE. O conceito de mediação, com origem em Vygotsky (1978) é central para a operacionalização de práticas de sala de aula, uma vez que as relações entre os participantes são marcadas pela colaboração de todos que assumem saberes e papéis diferenciados. Consequentemente, os alunos vão aprender na escola aquilo que não sabem ou não são capazes de fazer sozinhos através da acção de um outro (professor ou par). Este Outro – Mediador – terá de encontrar formas de ajudar o aluno a aprender, indo de encontro ao que o aluno não é capaz de fazer sozinho, o que Vygotsky chama Zona de Desenvolvimento Próximo.

Depreende-se, portanto, e atentando no conceito de mediação de Vygotsky, que o papel do Outro na sala de aula passa igualmente pela acção que tem no Eu, ajudando-o a ultrapassar dificuldades e a compreender o que o Eu ainda não desenvolve sozinho, o que se situa na sua Zona de Desenvolvimento Próxima. Da mesma forma, o Eu torna-se responsável pela sua aprendizagem e apto a participar na aprendizagem do Outro, o que promove um melhor conhecimento de si.

Esta proposta torna-se, ainda, mais importante se tomarmos em consideração o que afirmam Violante & Amado:

“Uma análise das finalidades definidas para o ensino do francês (e que decorrem da dimensão das aquisições básicas e fundamentais, da dimensão pessoal e da dimensão para a cidadania), revela, aliás, que, a par do ensino/aprendizagem de conteúdos estritamente académicos, é importante valorizar o desenvolvimento de competências de natureza transversal, nomeadamente, as que são inerentes à formação integral do ser e à edificação da identidade pessoal e social do jovem, tal como se encontram claramente identificadas na LBSE.” (ibidem: 65).

Por isso, se até há bem pouco tempo se exigia da Escola uma atenção cuidada no que concerne os aspectos cognitivos, hoje, exige-se e obriga-se a que esta centre também a sua atenção nos aspectos comunicacionais, assim como nos domínios do comportamento e das atitudes, “aquilo que se poderia chamar as capacidades habilitantes”. (Violante & Amado, ibidem).

Tendo como pano de fundo a escrita colaborativa na sala de aula, sugerimos a promoção de estratégias negociativas que tornará possível ao aluno reposicionar o lugar do Eu e do Outro. Assim, estas estratégias dizem respeito à forma como os alunos resolvem tarefas específicas, visando um entendimento comum numa aprendizagem que se pretende colaborativa. (Bessa & Fontaine, 2002). Para isso, será necessário mobilizar os saberes diferenciados dos alunos pondo-os ao serviço do desenvolvimento de uma competência de comunicação em LE.

Uma outra proposta prende-se com a centração da escrita em tarefas. Esta opção permite organizar e planificar, de forma reflexiva, os saberes a mobilizar consistentes com o desenvolvimento de uma pedagogia intercultural em LE. As tarefas a desenvolver no ensino das línguas devem ser integradoras de saberes que conduzam à autonomia do aluno, à compreensão e aceitação de outras culturas e à integração nas mesmas, o que pode, por exemplo, ser conseguido através de reflexões escritas sobre a Diversidade, integrando, portanto, a dimensão linguística. Sustentamos aqui uma abordagem processual pelo facto de se colocar o enfoque no processo de produção de texto, sem

grandes preocupações, inicialmente, com a qualidade formal do produto final (Beach & Friedrich, 2006). Insistimos na pertinência da abordagem processual, na medida em que esta permite trabalhar as diferentes fases do processo de produção textual, salientando a importância do conteúdo, do leitor e, ainda, dos contextos de produção e recepção do texto. A correcção formal advirá numa fase mais avançada do processo, já que, num primeiro momento, a sala de aula de LE deve ser um espaço de exposição de ideias e de confronto com as ideias dos Outros, sendo os professores co-leitores que ajudam a clarificar aspectos dos textos dos alunos num vaivém constante entre posicionamentos de Eus e Outros distintos.

Assim, a aprendizagem das LE, através do trabalho colaborativo, deve conduzir o aluno a apropriar-se da língua escrita como facilitadora do processo de socialização.

Em suma, Kohonen (ibidem) afirma que o trabalho colaborativo desenvolve nos alunos:

- Acção colectiva e cooperação com vista à consecução de um objectivo comum;
- Interdependência positiva entre os membros do grupo;
- Responsabilidade individual;
- Partilha de informação e recursos;
- Produção de abundante interacção verbal;
- Desenvolvimento de “social skills”;
- Avaliação periódica do trabalho;
- Autonomia.

Numa outra perspectiva, sublinhamos que o trabalho cooperativo é um meio eficaz para responder à diversidade dos alunos. Neste sentido,

“... la diversificación de las formas de organización y de agrupamiento del alumnado se convierte en un criterio relevante para favorecer una enseñanza más atenta a la diversidad, porque una utilización variada y flexible de estas formas puede permitir a un mayor número de alumnos y alumnas encontrarse cómodos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que han de participar.” ¹¹¹ (Onveubia, ibidem: 100).

Na óptica da Educação Intercultural, trata-se de um domínio fundamental, pois atender à diversidade dos alunos implica contemplar as suas necessidades individuais, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Esta passa a ser concebida como um processo de transformação de conhecimentos, já que o trabalho conjunto dos membros do grupo favorece o processo de auto e hetero-conhecimento, fundamental, uma vez mais, do nosso ponto de vista, para uma aprendizagem intercultural.

Assim, e com base na teoria construtivista, propomos uma produção escrita de maneira colaborativa num processo contínuo de exposição de ideias, partilha, argumentação e negociação (Ames, 1984).

3.4. A Metacognição nas actividades de escrita

Este ponto propõe a realização de actividades metacognitivas aquando da realização de trabalhos de escrita em LE. Do nosso ponto de vista, a metacognição potencia a capacidade de descentramento, passo fundamental no exercício de uma Educação Intercultural.

Antes de nos centrarmos nesta relação, fundamentaremos a importância do conceito de metacognição¹¹².

¹¹¹ (Onveubia, ibidem: 100).

¹¹² O conceito de metacognição surge nos Estados Unidos, nos anos 70, associado à aprendizagem de estratégias visando melhorar o funcionamento da memória. Os alunos com insucesso escolar apresentam deficiências de tipo metacognitivo, não sabem utilizar nem transferir conhecimentos e competências, não têm consciência do que sabem e do que não

A este propósito, Grangeat interroga-se:

“Que representa com efeito a metacognição? A possibilidade para aquele que aprende de se distanciar do que faz, das situações nas quais está implicado a fim de compreender os meios, as entradas e as saídas, de ter assim consciência da sua consciência, de se mostrar capaz de pensar o seu pensamento. Desenvolver actividades metacognitivas é oferecer aos alunos a possibilidade de se tornarem independentes das situações cognitivas que o professor criou, é favorecer, através do descentramento afectivo e da descentração cognitiva, a distanciação que favorece a tomada de consciência. Assim, o ofício de professor consiste em estabelecer situações de aprendizagem que favoreçam a apropriação de saberes. Mas é ainda mais, é permitir que os alunos analisem as suas representações, criem momentos de recuo em relação às suas acções a fim de compreenderem os meios, os móveis e as características. Tempo de explicitação, momento de lucidez individual que pode enriquecer uma turma com as particularidades de cada um.” (1999: 8).

Visibiliza-se, então, que a metacognição é a reflexão do indivíduo que consiste em elaborar conhecimentos sobre a maneira como ele próprio apreende os seus conhecimentos, o que incrementa o êxito nas aprendizagens escolares. Assim, este processo de reflexão sobre si próprio constitui uma etapa fundamental no exercício de uma Educação Intercultural.

No entanto, sublinhemos que a metacognição

“não se reduz a uma simples instrumentação quer do professor quer do aluno. Com efeito, ao privilegiar a melhoria da conduta autónoma das aprendizagens, especificamente para os indivíduos que têm dificuldades em ter êxito, continuamos a explorar a via que consiste em fazer de modo que cada um possa enriquecer-se com a diversidade de todos, seja na escola primária, no ciclo posterior ou no liceu. É, portanto, para esta exploração ligada aos valores fundamentais de educação que nós convidamos o leitor.” (idem, ibidem: 15).

sabem, não têm métodos de trabalho, não são motivados, não se conhecem, nem confiam neles próprios, não são perseverantes nem autónomos. (Grangeat, ibidem).

Conclui-se, assim, que reflectir sobre as tarefas de escrita constitui um processo complexo. Assim, é necessário ter metaconhecimentos sobre as pessoas e o próprio indivíduo; conhecer as representações do aluno sobre o pensamento humano, sobre as dificuldades que envolve a aprendizagem da escrita, representações sobre outros aprendentes com os quais o aluno se compara, representações sobre a forma do professor ensinar, ou sobre si próprio enquanto aprendente de língua estrangeira e mais especificamente da escrita em LE, representações sobre as tarefas de pedagogia da escrita, sobre estratégias de aprendizagem da escrita e sobre a interacção entre tudo o que foi referido.

Com base no exposto, assinala-se que a metacognição é útil:

- “para construir conhecimentos e competências com mais oportunidade de êxito e transferabilidade;
- para aprender estratégias de resolução de problemas que favoreçam o sucesso e a transferência e também a auto-regulação;
- para ser mais autónomo na gestão das tarefas e nas aprendizagens (ser auto-regulado e saber fazer-se ajudar);
- para desenvolver uma motivação para aprender e para construir um autoconceito como aprendente.” (idem, ibidem: 29).

Por outro lado, consideramos que a mediação ajuda o aluno nas suas aprendizagens, já que, pela interacção, a criança aprende competências metacognitivas e de auto-regulação, aprende saberes e uma cultura.

A este propósito, Grangeat (ibidem) esclarece a relação entre a metacognição e o trabalho com a alteridade, tendo como pressuposto que o primeiro passo de uma pedagogia intercultural é o desenvolvimento de actividades metacognitivas. Então,

“Que representa com efeito a metacognição? A possibilidade para aquele que aprende de se distanciar do que faz, das situações nas quais está implicado a fim de compreender os meios, as entradas e as saídas, de ter assim consciência da sua consciência, de se mostrar capaz de pensar o seu pensamento. Desenvolver actividades metacognitivas é oferecer aos alunos a possibilidade de se tornarem independentes das situações cognitivas que o professor criou, é favorecer, através do descentramento afectivo e da descentração cognitiva, a distanciação que favorece a tomada de consciência. Assim, o ofício de professor consiste em estabelecer situações de aprendizagem que favoreçam a apropriação de saberes. Mas é ainda mais, é permitir que os alunos analisem as suas representações, criem momentos de recuo em relação às suas acções a fim de compreenderem os meios, os móveis e as características. Tempo de explicitação, momento de lucidez individual que pode enriquecer uma turma com as particularidades de cada um”. (idem, ibidem: 29).

Este posicionamento ilustra a importância da Diversidade a nível cognitivo, o que tem implicações significativas no desenvolvimento de actividades de escrita em LE. Assim, colocando os alunos em interacção na sala de aula, com base numa escrita colaborativa e interactiva, os discentes desenvolverão a alteridade e capacidades metacognitivas e metaculturais.

Em suma,

“A aposta na utilização da metacognição na escola é forte: trata-se simultaneamente de fornecer utensílios às crianças para os seus progressos cognitivos e autonomia nas suas aprendizagens e cultura e de fazer um trabalho preventivo e curativo do fracasso escolar. Trata-se de ajudar a criança a construir na escola a sua identidade cultural. É nesta perspectiva que nós levantamos a hipótese que, para aprender, é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas que é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer e que isso se aprende com a ajuda sistemática e esclarecida de um mediador especialista.” (idem, ibidem: 21).

Fundamentamo-nos, assim, numa óptica construtivista que defende que o desenvolvimento do ser humano resulta das interacções que se estabelecem

entre o sujeito e os agentes mediadores da cultura do grupo social a que pertencem, tendo como eixo norteador o trabalho cooperativo/ colaborativo. Deste modo, promovemos essa possibilidade de interacção entre os elementos do grupo que participam de uma produção textual colaborativa, atingindo os seus objectivos na resolução de um problema. Aliás, o importante é criar um dinamismo cultural que permita um espaço potencial entre culturas e identidades (Gonçalves, 1996).

Aliás, “Cultural experience is always experience of the others: the others, the real others, are the indispensable transformational objects in historical change. History is created out of cultures in relation and interaction: interrupting identities.” (Robins, 1996: 82).

Finalmente, lembramos que é fundamental diversificar as formas de organização e agrupamento dos alunos. Então,

“En este sentido, la diversificación de las formas de organización y de agrupamiento del alumnado se convierte en un criterio relevante para favorecer una enseñanza más atenta a la diversidad, porque una utilización variada y flexible de estas formas puede permitir a un mayor número de alumnos y alumnas encontrarse cómodos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que han de participar” (Onveubia, ibidem: 100).

3.5. A Escrita Criativa

Este ponto integra a importância da escrita criativa como mais um eixo potenciador da Educação Intercultural. Nesta medida, defendemos que os hábitos de escrita criativa permitem o acesso ao saber cultural, potenciando um reposicionamento do Eu e do Outro.

Numa outra dimensão, salientamos a importância da escrita criativa (Coto, 2002), uma vez que o conhecimento e o gosto pela expressão literária, aliados

a uma escrita criativa permitirão uma re(colocação) no lugar do Outro fundamental no âmbito da Educação Intercultural. Além disso, os hábitos de escrita criativa constituirão uma forma de acesso ao saber cultural. Propomos, portanto, que a escrita criativa surja em articulação com uma concepção prática da língua e da literatura para oferecer aos alunos o prazer de escrever, de fazer coisas com as palavras: actividades de escrita, leitura e interpretação textual bem integradas entre si. Salienta-se a importância dos ateliers de escrita (Barré-de Miniac et Poslaniec, 1999).

Como relembra Coto,

“Se trata, pues, de como conseguir textos escritos por parte del alumnado, en el mismo aula y en grupo, para poder partir de ellos hacia otros textos en una dinámica intertextual y que éstos sirvan como gozne organizador del conjunto de la matéria de lengua y literatura; preocupados de cómo los expresamos (para lo cual hay que abordar en clase las dificultades que atenazan a los escritos de los principiantes en el plano psicológico) y de cómo los recibimos (en lo social o en eso que se da en llamar la construcción social del sentido: la relación com otros discursos, mitos, símbolos y motivos culturales).” (ibidem: 17).

Assim, a relação com o mundo da fantasia e da imaginação permitirá relativizar a configuração física e psicológica de cada um, estabelecendo-se um jogo entre o que somos realmente, o que cremos ser, e o que os outros pensam que somos e desejamos ser e daqueles que nos rodeiam, distinguindo as máscaras da realidade. Além disso, cruzar-se-ão diferentes perspectivas, o que ajuda a aumentar a capacidade de valorização crítica.

Podemos, assim, desenvolver a competência de escrita dos alunos, através da criação de textos que incidam em aspectos gramaticais e lexicais, onde predomine a função expressiva (saber dar nome às coisas, construir frases simples, saber transcrever ou adaptar ao papel excertos da linguagem oral) e ligação com a função poética (jogar com as palavras de acordo com esquemas pré-estabelecidos, caarakterizar personagens, inventar e recriar histórias).

Para isto, é necessário que os professores tenham em consideração os seguintes aspectos:

- fases de composição de um texto (contextualização, planificação, textualização, revisão e fixação);
- diferentes tipos de texto (classificados segundo o tipo, género, intenção e registo linguístico);
- adopção de uma estratégia flexível e integrada no trabalho diário da aula que corrija todos os escritos produzidos e, por último, informação relevante e actualizada sobre as diferentes escolas ou modelos de oficinas literárias.

Mais tarde, o docente introduzirá outro tipo de textos escritos onde predominem diferentes funções: informativa (sequências, sintetizar, definir, explicar, documentar-se) e de opinião (saber defender uma tese ou opinião, determinar as relações causa-efeito, saber confrontar e classificar) (Grabe & Kaplan, 1996).

Preconizamos, portanto, a integração leitura – escrita como sublinha Coto:

“Y no está solo Pennac, desde otros ângulos se insiste en lo mismo: la lectura es clave para cimentar el nivel profundo de la lengua que nos permite automatizar las reglas básicas de la ortografía, morfología, sintaxis y léxico y nos da alas como lectores y escritores para fijarnos en el contenido y la comprensión de los textos, evitando perder demasiado tiempo en los aspectos formales. Se deduce, fácilmente, que estamos faltos de una metodología que programe el conocimiento de hechos y conceptos (desde la perspectiva histórica, temática o por géneros), lectura y escritura de manera integradora.” (ibidem, 27).

Parte II

Metodologia do estudo: o inquérito por questionário e o estudo de caso

“Quels que soient les buts poursuivis, les resultants de la recherche peuvent être utilisés selon une finalité positive, soit l’amélioration des conditions d’existence” (Van Der Maren, J-M., 1996: 5).

A Parte II do nosso trabalho está dividida em dois momentos: o capítulo 1 tem como objecto as representações de professores do 3º ciclo do EB sobre os conceitos de Diversidade e Educação Intercultural e as práticas de ensino-aprendizagem que os ilustram; o capítulo 2 centra-se no estudo de caso realizado, no âmbito do ensino da produção escrita, em duas turmas do 8º ano de escolaridade.

Assim, no capítulo 1 e num primeiro momento, enquadramos o percurso metodológico por nós adoptado, justificando os nossos paradigmas de investigação. De seguida, apresentamos o trabalho realizado com a aplicação do inquérito por questionário e, por fim, a análise e interpretação dos dados obtidos.

O capítulo 2 tem como objecto a contextualização e caracterização do caso em estudo, seguindo-se uma análise interpretativa.

Optámos pela análise do inquérito por questionário e do estudo de caso em capítulos separados para facilitar a compreensão do trabalho que realizámos, evidenciando, claramente, as etapas percorridas.

Capítulo 1. Representações de professores do 3º ciclo do Ensino Básico sobre os conceitos de Diversidade e Educação Intercultural

Este capítulo tem como objecto a reflexão sobre o percurso metodológico que seguimos neste estudo que pertence à Didáctica das Línguas Vivas Estrangeiras. Acentuámos o cruzamento paradigmático evidente ao longo deste trabalho, esclarecendo a complexidade inerente ao processo investigativo em Educação.

De seguida, e tendo como base o conhecimento das representações de professores de LE sobre os conceitos de Diversidade dos alunos e Educação Intercultural, justificámos a escolha do inquérito por questionário, apresentando os pressupostos inerentes à construção e aplicação do mesmo.

Finalmente, apresentámos os resultados de investigação obtidos com o inquérito por questionário que serão também submetidos a propostas de interpretação, nomeadamente com a realização de testes de associação.

Como já explicitámos, o nosso trabalho de campo centrou-se no conhecimento das representações (Dahllof e Lundgren, 1970) e práticas (Amigues e Zerbato-Poudou, 1996) dos docentes do terceiro ciclo do EB relativamente aos conceitos de Diversidade e Educação Intercultural.

As representações¹¹³ assumem um interesse inegável para a nossa investigação, já que estão, normalmente, intimamente ligadas às atitudes e condutas. Além disso, “Les représentations permettent d’analyser les phénomènes relationnels entre les individus et / ou les groupes, ainsi que la manière dont l’enfant vit certains problèmes, certains changements comme le

¹¹³ As representações são fundamentais, já que “nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s’y ajuster, s’y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu’il pose.” (Jodelet, 1989: 31).

changement d'environnement culturel par exemple, ou certaines situations de conflit.” (Pretceille, 1990 : 207).

Assim, interessámo-nos pelas crenças e representações dos professores, o que implicou tomar em consideração os saberes práticos construídos pelos professores como resultado da experiência. Acreditámos, portanto, que as crenças dos docentes têm um certo efeito nas suas percepções e nos julgamentos que fazem dos diferentes aspectos do seu trabalho e estes últimos têm uma influência no exercício das próprias aulas.

1.1. Percurso metodológico

1.1.1. Introdução – O processo de investigação científica

Falar de investigação pressupõe estar preparado para “*la mise en doute, la critique, la contestation du sens commun, du bon sens, des théories et des manières de penser prônées par la majorité ou par les autorités.*” (Van Der Maren, ibidem: 5). Trata-se, assim, de um trabalho formal e sistemático, recorrendo ao método científico de análise (Best, 1982).

Apesar de se tratar de um grande desafio, o trabalho que resolvemos levar a cabo constitui, de facto, e como temos vindo a afirmar, uma investigação científica¹¹⁴. O conceito de ciência não surge aqui como o entendiam os gregos, no sentido filosófico de conhecimento universal e verdadeiro, nem na corrente descartiana, do *Discurso do Método*, estritamente objectiva e quantificável. Pautamo-nos, portanto, por um paradigma pós-moderno¹¹⁵, que traz consigo uma concepção de ciência mais alargada, que segue os princípios epistemológicos da racionalidade, da objectividade, mas que defende uma

¹¹⁴ “Uma investigação científica procura o conhecimento científico através do estudo dos factos observados no contexto em que se posiciona essa ciência” (Sousa, 2005: 11).

¹¹⁵ O conhecimento científico pós-moderno é entendido por Santos (ibidem) como o paradigma emergente.

aproximação entre as Ciências Naturais e Sociais (Santos, 2003), como resposta à crise no paradigma científico quantitativo dominante¹¹⁶. Consequentemente, centrámo-nos no (inter)cruzamento de paradigmas, ultrapassando as dicotomias existentes¹¹⁷, como se perceberá pela leitura dos capítulos 1 e 2. A curiosidade, a paciência, a objectividade, a capacidade de mudança, a adaptabilidade e o questionamento constante (Almeida e Freire, 2000) constituem atitudes que procurámos seguir. O quadro seguinte apresenta as características fundamentais do conhecimento científico, reiterando o que esteve subjacente a todo o nosso processo de investigação.

(i) objectivo	Descreve a realidade como ela é ou Descreve a realidade como ela pode ser, mesmo que falível e apenas temporariamente correcto, mas nunca como gostaríamos que fosse;
(ii) empírico	Sempre baseado na experiência, nos fenómenos e factos;
(iii) racional	Mais assente na razão e na lógica do que na intuição;
(iv) replicável	As mesmas condições, em diferentes locais e com diferentes experimentadores; devem replicar os resultados, ou a sua comprovação pode ser feita por pessoas distintas e em circunstâncias diversas;
(v) sistemático	Conhecimento organizado, ordenado, consistente e coerente nos seus elementos, os quais formam uma totalidade coerente e integrada num sistema mais amplo;
(vi) metódico	Conhecimento obtido através de procedimentos e estratégias fiáveis, mediante planos metodológicos rigorosos;

¹¹⁶ O conhecimento científico pós-moderno tende a ser não dualista e funda-se na superação de distinções como natureza/ cultura, mente/ matéria, observador/ observado, subjectivo/ objectivo, ciências naturais/ ciências sociais. Note-se que há uma tendência para a superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais (Santos, ibidem).

¹¹⁷ Esta superação surge no paradigma pós-moderno como resultado da superação da oposição das metodologias quantitativa e qualitativa. Aliás, a aplicação do modelo científico às Ciências Sociais e Humanas, que surgiram no século XIX, levou a que se seguissem dois caminhos nesta área: um, dominante, que consistiu na aplicação da metodologia seguida pelas Ciências Exactas às Ciências Sociais e Humanas; um outro, marginalizado, no qual as Ciências Sociais e Humanas reclamavam uma metodologia qualitativa para a investigação (Fonseca, 1997).

(vii) comunicável	Conhecimento claro e preciso na sua significação, reconhecido e aceite pela comunidade científica.
(viii) analítico	Procura ir além das aparências, procura entrar na complexidade e na globalidade dos fenómenos;
(ix) cumulativo	Conhecimento que se ensaia, constrói e estrutura a partir dos conhecimentos científicos anteriores.

Quadro IV- Características fundamentais do conhecimento científico [Fonte: Almeida e Freire, ibidem: 21, 22].

Com base nestes elementos apresentados, urge referir que só é possível prosseguir no projecto de investigação científica definindo questões de pesquisa fulcrais e enquadrando-as numa área de estudo, como se verá na secção seguinte.

1.1.2 Enquadramento conceptual¹¹⁸

A nossa investigação tem como objectivo estabelecer um diálogo entre os saberes e experiências da Didáctica e as práticas docentes, isto é, as interacções entre investigação e prática em Didáctica, uma vez que os paradigmas de Investigação nesta área visam “potenciar a articulação entre a investigação educacional, a inovação e as práticas profissionais (...), reconhecendo a indispensabilidade de diálogo constante entre os principais agentes educativos, a partir de uma prática reflectida e de uma reflexão que melhora a prática.” (Cardoso; Martins & Paiva: 2008: 7). Esta interacção entre teoria e prática constitui um problema moderno (Koyré, 1973), salientando-se, assim, o papel da investigação na epistemologia da prática, isto é, no processo didáctico de ensino-aprendizagem e das condições em que se pode concretizar com maior eficácia. (Best, ibidem). Lembramos, com base em Koyré, que “la théorie ne conduit pas, du moins pas immédiatement à la pratique; et la

¹¹⁸ O enquadramento conceptual engloba a problemática (Pacheco, 2006).

pratique n'engendre pas, du moins pas directement, la théorie.” (ibidem: 397). Aliás, como vimos na Parte I, não tem havido uma articulação dialéctica entre teoria e prática, salientando-se um débil grau de articulação e de congruência. Esta inquietação esteve na génese deste estudo que procurou, dentro de certos níveis de razoabilidade, um elo articulador entre teoria e prática.

Deste modo, e em primeiro lugar, iniciámos a investigação com a leitura de várias obras no âmbito da Didáctica das LE, procedendo a uma revisão do estado da arte e ainda a leituras de trabalhos académicos para considerar o que já estava trabalhado no sector.

De seguida, elegemos uma área de estudo – A Diversidade e Educação Intercultural -, visto considerarmos que, por um lado, constitui um item fundamental na educação do século XXI e, por outro, termos percebido a existência de campos a explorar neste domínio, para além de um interesse pessoal, o que “(...) não significa que sejamos indulgentes, mas sim que é essencialmente através do self que compreendemos o mundo. Por sua vez, as descobertas que fazemos reflectem-se no self, que afecta a investigação e assim sucessivamente.” (Vieira, ibidem: 11).

Seguiu-se um conjunto de perguntas construtoras de um problema¹¹⁹, contextualizando-o. (Pacheco, ibidem).

Será que os professores reconhecem a Diversidade na sua sala de aula? Consideram útil o exercício da Educação Intercultural? A Diversidade e a Educação Intercultural têm lugar nos Programas de LE? Como mudar o paradigma da valorização da homogeneidade? Como fazer para exercer quotidianamente uma Educação Intercultural na sala de aula de LE? O

¹¹⁹ “O problema corresponde, assim, a uma expressão de um enunciado observacional, necessariamente associado a uma problemática teórica, que, como ponto de partida da investigação, define e acolhe problemas de investigação para os quais se buscam respostas.” (Pacheco, ibidem: 14).

reconhecimento da Diversidade intra e intercultural resolverá o problema? Que práticas de sala de aula visam o exercício da Educação Intercultural?

Estas são algumas das questões de que partimos, tendo como pressuposto que as práticas pedagógicas interculturais contribuem para uma formação total e totalizadora do indivíduo. Com base nas mesmas, o problema de investigação – conhecer as representações de Diversidade e Educação Intercultural de professores de LE do 3º ciclo do EB traduziu-se numa interrogação sucessivamente reformulada ao longo de todo o processo de investigação, uma vez que, como veremos no capítulo 2, o inquérito por questionário abriu portas a uma outra questão: como se cruzam as representações de Diversidade e Educação Intercultural com as práticas pedagógicas, em geral, o ensino da escrita, em particular, e tendo como pano de fundo as políticas educativas de ensino-aprendizagem das LE.

Face ao considerado até aqui, as razões que determinaram a escolha do tema foram as seguintes:

- i) a importância que atribuímos aos conceitos de Diversidade e Educação Intercultural na aprendizagem das Línguas Estrangeiras;
- ii) a exploração parcelar do conceito de Educação Intercultural, uma vez que surge sempre e quase unicamente associado a relações com outras culturas e limitado a ocasiões especiais;
- iii) a valorização do exercício da Diversidade e da Educação Intercultural como duas realidades que promovem a cooperação, o respeito e o relativismo;
- iv) o entendimento das práticas pedagógicas como ilustrativas das representações dos professores;
- v) a curiosidade em descobrir as alterações introduzidas nas práticas pedagógicas face ao conceito de Diversidade e Educação Intercultural e consequências no processo de ensino-aprendizagem;

- vi) o entendimento da escrita como fundamental no processo de ensino-aprendizagem das LE;
- vii) o facto de ter exercido funções como professora/formadora de Português (Língua Materna e Língua Estrangeira) e Francês, tendo, no decorrer desse período, compreendido a necessidade de entender o conceito de Diversidade quer em contexto “homogéneo” quer “heterogéneo” e, conseqüente, exercício da Educação Intercultural como vectores fundamentais no entendimento da língua e cultura maternas e estrangeiras e do Outro em geral.

Estas razões conduzem-nos a reflectir sobre o lugar da Diversidade e o papel da Educação Intercultural no processo de ensino-aprendizagem de LE e a sua importância no desenvolvimento de competências.

Procedeu-se ao alargamento do problema, inserindo-o numa problemática e contextualizando-o (idem, ibidem) através da formulação de objectivos¹²⁰, isto é, questões de investigação (idem, ibidem), pois são estas “que conduzem à metodologia e não o contrário.” (Pacheco, 1995).

Desta forma, com base no que ficou exposto, destacamos os seguintes objectivos para o nosso estudo:

1. Reflectir sobre o conceito de Educação Intercultural, tendo como base:
 - a) o seu entendimento no âmbito da Didáctica das Línguas e Culturas Estrangeiras;
 - b) a sua pertinência no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.
2. Analisar o conceito de Diversidade à luz:
 - a) do seu lugar no processo de ensino-aprendizagem de uma LE;

¹²⁰ A formulação de objectivos é fundamental no processo de investigação, na medida em que “o objectivo faz parte de uma intervenção, clarificando as variáveis ou indicadores metodológicos e as problemáticas teóricas que permitirão ao investigador seguir num determinado caminho.” (Pacheco, 2006: 16).

- b) das relações que mantêm com a necessidade de recurso a estratégias diversificadas e/ou diferenciadoras;
3. Propor o conceito de Diversidade Cultural como resultado de uma abordagem interligada e interaccional dos termos de Diversidade e Interculturalidade;
 4. Fazer o levantamento de representações que professores de LE do 3º ciclo do EB têm sobre Diversidade e Educação Intercultural e das práticas que desenvolvem com esse objectivo;
 5. Descrever e analisar a metodologia desenvolvida nas práticas de escrita na sala de aula de LE (estudo de um caso) e a sua relação com a diversidade existente entre os alunos, verificando de que forma estas práticas contribuem ou não para o desenvolvimento de atitudes interculturais nos discentes.
 6. Analisar a forma como se cruzam as representações de Diversidade e Educação Intercultural com as práticas pedagógicas, em geral, o ensino da escrita, em particular, tendo como pano de fundo as políticas educativas de ensino-aprendizagem das LE.
 7. Sugerir percursos de escrita destinados a alunos de LE do 3º ciclo do EB, com o objectivo de promover atitudes interculturais valorizadoras de todo o tipo de Diversidade.

Após o enquadramento da problemática, aprofundámos a questão através de um afunilamento e sistematização bibliográficos¹²¹, cruzando diferentes análises sobre uma mesma realidade, elaborando um quadro teórico de clarificação dos conceitos, partindo de um conjunto de conhecimentos já existentes para avançar para outras análises mais profundas com o intuito de estabelecer relações entre factos e fenómenos¹²².

¹²¹ Para aprofundar as formas possíveis para uma análise crítica da bibliografia, vide Pacheco, 2006.

¹²² “O investigador, partindo das relações entre fenómenos, procura evidências para afirmar, descrever ou negar factos.” (Almeida e Freire, ibidem: 23).

Reafirmam a importância que a revisão da literatura ocupou no nosso processo de investigação, seguindo, assim, a linha de Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2004), ao lembrar que, num primeiro momento, se trata de uma revisão “que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, isto é, para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido”, e, em seguida, a que vai “integrar o relatório do estudo” (idem, ibidem: 30), concluindo que “quanto mais eficiente for a primeira, mais funcional e localizada será a segunda” (idem, ibidem: 30). Aliás, consideramos que esta etapa constitui um momento decisivo e fundamental, na medida em que, como refere Afonso, “os dados não falam por si, só ganham sentido no contexto teórico que os produziu através de um olhar selectivo sobre a realidade da acção humana” (2005: 24). Este cruzamento da teoria com a recolha de dados de investigação contribui para a resposta à questão de investigação formulada, embora os dados em bruto não sejam construtores, tal como reitera Freeman e Richards, “(...) collecting data needs to be a disciplined undertaking. You need to be aware both of what you are doing as you collect any particular information and why you are – or are not – doing it.” (1998: 90). Os dados recolhidos e a sua análise crítica constituem etapas típicas dos métodos científicos.¹²³

Destas decisões, resultou a elaboração de um plano metodológico¹²⁴, inserido num projecto de investigação que, em Maio de 2005, enviámos para a Fundação para a Ciência e Tecnologia, o qual foi aprovado, resultando daí também a atribuição de uma bolsa.

Desta forma, a partir deste projecto, planificámos todo um desenho de investigação que está aqui presente e que seguiu as normas éticas de uma

¹²³ De entre estas etapas, Huot destaca o tema da investigação, a problemática, as hipóteses, a operacionalização das variáveis, a organização e tratamento de dados, a análise e interpretação dos resultados e consequente publicação (2002).

¹²⁴ Seguimos a proposta apresentada por Pacheco (2006), inserindo nesse mesmo plano os seguintes itens: pressupostos metodológicos; planificação do processo de recolha de dados; população; amostra; técnicas e instrumentos de recolha de dados; técnicas de análise de dados.

pesquisa que se pretende científica¹²⁵. No âmbito do nosso trabalho, procurámos destacar os princípios científicos epistemológicos da objectividade e da racionalidade, como referenciado anteriormente, intervindo na realidade educativa através da descrição, explicação, prevenção e controlo de fenómenos, como veremos (cf. Almeida e Freire, *ibidem*; Sousa, *ibidem*).

Tendo como adquiridos os dados anteriormente apresentados e os pressupostos e conhecimentos adquiridos pela Literatura sobre Diversidade e Educação Intercultural, sentimo-nos prontas para a realização do nosso trabalho e para avançar na investigação destas temáticas, encontrando no local da sala de aula de LE, em geral, e no processo de ensino-aprendizagem da escrita, em particular, outras vias possíveis para um novo entendimento e exercício dos conceitos. Sublinha-se que a ciência pós-moderna, traduzível num saber prático, utiliza o conhecimento científico com o intuito de ensinar a viver (Santos, *ibidem*).

Em súmula, está pressuposto que investigar é procurar algo desconhecido, com base no que já se conhece; trata-se, portanto, de uma viagem em busca do conhecimento e da aprendizagem. Como afirma Sousa, “o processo de investigação consiste essencialmente no estudo de indícios, de vestígios, levantando várias formulações hipotéticas dos seus possíveis significados, procurando verificar qual destas hipóteses possuirá a explicação mais plausível.” (*ibidem*: 12). É esta a linha de orientação da nossa investigação: questionamos constantemente, apresentamos caminhos, probabilidades e possibilidades, nunca certezas, sem abandonar a pretensão de criação de novos conhecimentos, seguindo o método científico de análise¹²⁶.

Este posicionamento indagatório e a consciência das limitações do nosso estudo revelam-se ainda mais importantes quando se trata de investigar em Educação, tal como tentaremos que fique claro no ponto que se segue.

¹²⁵ Destaque-se, ainda, o facto de esta expressão ser “tautológica”, uma vez que “a investigação ou é científica ou não é investigação.” (Almeida e Freire, *ibidem*: 24).

¹²⁶ Como se verá, seguimos Best, criando uma estrutura de investigação mais sistemática, “que desemboca geralmente en una espécie de reseña formal de los procedimientos y en un informe de los resultados o conclusiones.” (*ibidem*: 7).

1.1.3. Metodologia da investigação em Educação

A metodologia é um aspecto essencial a ter em conta em qualquer investigação (Grawitz, 1993). Aliás, a principal função da ciência é “a compreensão, explicação, predição e controlo dos fenómenos” (Almeida e Freire, *ibidem*: 20), apoiando a mudança com base num agir decisivo.

Como tal, em qualquer processo de investigação, “as metodologias são guias *a priori* que programam as investigações, ao passo que o método que se desprende ao longo do nosso caminhar será um auxiliar da estratégia.” (Morin, 1996: 29).

Assim, o alargamento do conceito de ciência, no âmbito do qual situamos o nosso trabalho, como ficou evidente, pressupõe que falar de investigação científica em Educação não se limita às ciências exactas nem ao método experimental¹²⁷. Trata-se de uma área de investigação das Ciências Sociais, constituindo-se, no entanto, “como um campo de estudo onde se cruzam múltiplos olhares da sociologia à psicologia, da história à economia, da ciência política à demografia.” (Afonso, *ibidem*: 11). Note-se que o entrelaçamento das diversas concepções metodológicas e conceptuais das diferentes áreas que constituem as Ciências Sociais torna a Educação “um campo científico multifacetado e complexo” (*idem*, *ibidem*: 19).

Deste modo, nas ditas Ciências da Educação, surge uma indefinição relativamente à metodologia, mas também ao seu objecto de estudo, daí a discussão relativamente à autonomia e cientificidade das mesmas, problemática a que a Didáctica não escapa (Fonseca, *ibidem*).

¹²⁷ Ciência consiste “na estrutura e nos processos da descoberta e da verificação de conhecimento sistemático e fidedigno acerca de qualquer aspecto do universo, conduzido por intermédio de observações empíricas, assim como no desenvolvimento de conceitos e proposições para relacionar e interpretar tais observações” (Pelto e Pelto, 1978: 22).

Investigar em Educação remete, portanto, para “um campo específico da actividade humana onde convergem, interagem e se interpenetram as diversas abordagens do social que constituem as ciências sociais.” (Afonso, ibidem: 19). Assim, pesquisa social é “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.” (Gil, 1999: 42).

Neste sentido, como refere Sousa, “assiste-se, na passagem do século XX para o século XXI, a uma etapa de profunda renovação na educação – os seus procedimentos passam a basear-se em estudos científicos efectuados com métodos próprios de investigação”. (ibidem: 10).

Relembre-se, portanto, que a investigação em Educação não se limita à transmissão e ensino de conhecimentos, mas perspectiva-se uma atenção mais centrada no aluno, investigar as práticas, reflectir sobre elas e agir, numa vertente didáctica¹²⁸, que faz parte da Investigação Pedagógica.

Neste enfoque, o estudo que aqui apresentamos insere-se na Didáctica das LE, disciplina que se tem vindo a afirmar de um modo autónomo¹²⁹, conduzindo ao desenvolvimento, a nível nacional e internacional, do seu ensino e, ainda, de incremento de investigação científica (Bizarro, 2006). Aliás, “a fixação ou definição do seu objecto ou campo de conhecimento próprio, os fundamentos científicos instauradores da sua matriz epistemológica e o seu método de investigação próprio transformam-na numa ciência plena, que o professor de LE deve dominar.” (idem, ibidem: 41).

¹²⁸ “A investigação didáctica procura estudar quais as melhores estratégias programáticas de uma dada disciplina, lidando com alunos e professores na sala de aula, enquanto a investigação pedagógica se estende num âmbito muito mais lato, visando a Educação no seu todo, contribuindo para o aumento dos conhecimentos científicos sobre a melhoria dos processos educacionais.” (Sousa, ibidem: 29).

¹²⁹ No que diz respeito ao conceito epistemológico de Didáctica, verifica-se que nos anos 70 e 80, criaram-se muitas disciplinas de Didáctica ou Metodologias de Ensino nas Universidades ou Escolas Superiores de Educação com o objectivo de se legitimar como disciplina científica e de a situar no campo das Ciências da Educação (Alarcão e Canha, 2008).

Assim, durante toda a Licenciatura e, sobretudo, no estágio pedagógico, a investigação constituiu um pressuposto fundamental na fundamentação das reflexões, e na Escola, das práticas. Daí que o **porquê da investigação** e o **que investigar** tenham sido as primeiras perguntas de que partimos neste trabalho, enquadrando estas questões na problemática da nossa investigação, como sublinhámos. Destaque-se que a nossa pesquisa implicou a realização de várias opções relativamente aos paradigmas escolhidos na procura de conhecimento, problema que abordaremos no item seguinte.

1.1.4. Os nossos paradigmas de investigação

“A distinção entre paradigmas diz respeito à produção do conhecimento a ao processo de investigação e pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método”.¹³⁰ (Carmo e Ferreira, 1998: 175). Neste sentido, cada tipo de método tem uma perspectiva paradigmática própria.

Como já salientámos, optámos por aplicar um questionário a docentes de LE do 3º ciclo do Ensino Básico com o intuito de clarificar as representações dos mesmos sobre práticas de Diversidade e Educação Intercultural na aula de LE, cruzando os paradigmas qualitativo e quantitativo na apresentação desse tipo de técnica e na análise dos dados, colocando-nos “numa posição eclética para procurar retirar a maior informação possível do contexto da investigação” (Sousa, *ibidem*. 33). A conciliação destes dois paradigmas teve como objectivo tornar, através da triangulação, um plano de investigação mais sólido, de modo a compreender melhor os fenómenos (Carmo e Ferreira: *ibidem*). Além disso, nos últimos anos, as investigações em Educação têm ultrapassado a oposição quantitativa-qualitativa, optando por uma posição eclética (Sousa, *ibidem*: 33), isto é, uma metodologia que partilhe os paradigmas quantitativos e qualitativos.

¹³⁰ Esta distinção é, no entanto, utilizada a nível do método.

Como resultado da sua origem¹³¹, as metodologias quantitativas apresentam, assim, algumas características referidas por Afonso (ibidem) e retomadas por nós no âmbito da nossa análise quantitativa. Assim, o tipo de informação quantitativa que obtivemos e que será analisada no ponto seguinte resultou da observação de fenómenos, criação de variáveis relacionáveis, formulação de questões de investigação, amostragem de sujeitos para recolher dados (Almeida e Freire, ibidem). Seguiu-se a análise estatística¹³² dos mesmos, sempre que possível, tendo sido os resultados generalizados a uma população, recorrendo à inferência estatística¹³³. Subjacente a este trabalho está a noção de que “o paradigma quantitativo postula uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Naturais” (Carmo e Ferreira, ibidem: 177), tendo como objectivo criar relações e associações entre conceitos (Moreira, 2003).

Como resultado da complexidade de pontes que pretendemos criar¹³⁴, integrámos, igualmente, o paradigma qualitativo na nossa análise. Salienta-se a análise de conteúdo de que foram alvo as questões abertas do nosso questionário.

No nosso caso, ultrapassámos as limitações de cada paradigma, procurando centrar-nos nas suas vantagens¹³⁵, não só através da conciliação dos dois

¹³¹ A metodologia quantitativa nasceu com o positivismo de Auguste Comte (1798-1857), no século XIX, sendo muito influenciada pelo método experimental de Galileu (1564-1642), dado que ambos entendiam a realidade de uma forma objectiva, rigorosa e passível de ser tratada estatisticamente. Nesta altura, a maior parte dos investigadores acreditava que só eram importantes nas Ciências Sociais os dados que podiam ser medidos. (Tesch, 1990).

¹³² “A estatística é constituída por um conjunto de procedimentos utilizados para descrever e analisar as medidas obtidas.” (Afonso, ibidem: 117).

¹³³ Das características de uma amostra infere-se para a população e esta inferência permite-nos prever características de uma outra amostra extraída da mesma população.” (D’ Hainaut, 1997).

¹³⁴ Saliente-se o facto de o paradigma qualitativo ter nascido da opinião de muitos investigadores que, com a criação da Sociologia, Antropologia, da Psicologia, no século XIX, e ainda da Educação, no século XX, defendiam que as ciências humanas necessitavam de um outro tipo de abordagem devido à sua complexidade, o que conduziu a uma proliferação de publicações na área do paradigma qualitativo em educação, em 1970 (cf. Tesch, ibidem).

¹³⁵ “ (...) o debate sobre as vantagens e limitações das chamadas “abordagens qualitativas e quantitativas em educação” ignora geralmente o facto de tais designações se reportarem a uma grande variedade de perspectivas teóricas e práticas metodológicas, não correspondendo a conceitos claramente definidos.” (Afonso, ibidem: 13).

paradigmas no inquérito, mas, paralelamente, com a realização de um estudo de caso, visando a compreensão e interpretação das práticas de escrita levadas a cabo por uma docente de FLE em duas turmas com características específicas: uma das turmas com alunos de proveniência estrangeira e/ ou com NEE e a outra constituída por alunos só de origem portuguesa e, aparentemente, sem NEE.

A metodologia qualitativa permitiu-nos, como tal, e como veremos no capítulo 2, recorrer a procedimentos empírico-dedutivos, através da interpretação dos fenómenos a partir das práticas, observantistas (através da observação em campo) e hermenêuticos pela interpretação efectuada a partir da análise de conteúdo às questões abertas do inquérito, como referimos (Sousa, *ibidem*). A compreensão e interpretação dos fenómenos constituem as áreas de intervenção prioritárias, associadas, portanto, ao domínio da subjectividade.

Finalmente, gostaríamos de salientar que não se trata de um entendimento unívoco de cada um dos paradigmas, nem os tomámos separadamente. Porém, fez-se inicialmente uma divisão para poder conhecer a realidade parcelarmente, tendo igualmente como objectivo reunir os meios necessários para um entendimento holístico do problema, bebendo, assim, de Santos, quando afirma que “o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.” (Santos, *ibidem*: 15). Por isso, optámos por apresentar separadamente as diferentes estratégias de recolha de dados e, conseqüentemente, a metodologia de análise dos mesmos para, na interpretação dos resultados cruzarmos as informações, conciliando os dois paradigmas, o que nos permitiu estabelecer pontes e apresentar as conclusões desta nossa investigação, procurando fundir teoria e prática.

1.2. Estratégias de recolha de dados

Esta nossa estratégia prioritária de recolha de dados que, como veremos, se cruzou com outras (De Ketele & Roegiers, 1999), permitiu-nos realizar uma descrição empírica dos fenómenos educativos que nos ocupam (Bisquerra, 1989). Desta forma, no nosso caso, recorreremos à estatística descritiva que interpreta os números no seu contexto e visa “identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas.” (Afonso, ibidem: 101). Privilegiámos, portanto, três fases neste processo: recolha de dados com base nos objectivos do estudo; caracterização desses dados; elaboração de conclusões sobre os dados (inferência estatística), sendo as conclusões obtidas generalizadas para a população-alvo.

O objectivo é reunir “los datos en un momento particular com la intención de: a) describir la naturaleza de las condiciones existentes, o b) identificar normas o patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes, o c) determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.” (Cohen & Manion, 1990: 131)

1.2.1. Inquérito por questionário

Face à panóplia de instrumentos de investigação, procedemos, antes de qualquer opção, a um estudo das técnicas disponíveis para a recolha de dados, analisando as vantagens e inconvenientes das mesmas e a sua aplicação a diferentes tipos de estudo. Perante a investigação teórica realizada e com base nos nossos objectivos de conhecer as representações de professores de LE sobre os conceitos de Diversidade dos alunos e Educação Intercultural, lançámo-nos no inquérito por questionário, após termos igualmente aprofundado quer as questões metodológicas relacionadas com aquele instrumento, quer os elementos teóricos. Sem pretendemos esquecer a inexistência de meios perfeitos de investigação, verificamos que o questionário

é um instrumento adequado ao estudo das representações de uma dada população (cf. Sousa, *ibidem*: 153), o que comprovámos através dos procedimentos metodológicos utilizados em investigações opiniões, crenças e teorias dos professores (Dahllof e Lundgren, *ibidem*). Além do mais, permite abranger grande número de inquiridos, garantindo o anonimato. (Gil, *ibidem*). O inquérito surge, ainda, como uma técnica frequentemente utilizada para recolher dados no âmbito das ciências sociais e humanas, recorrendo à metodologia quantitativa e qualitativa, permitindo, também, “converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados.” (Afonso, *ibidem*: 101).

Por outro lado, foi nosso objectivo colocar os inquiridos em situação psicológica equivalente, tendo, no entanto, plena consciência de que a viabilidade e fiabilidade do inquérito dependem da garantia de alguns pressupostos básicos por parte dos respondentes. Assim, “é preciso ter sempre em conta que os respondentes inserem as suas respostas a um questionário nas suas estratégias de vida pessoal e profissional, no âmbito das quais fazem a gestão dos seus papéis sociais e das respectivas representações.” (Afonso, *ibidem*: 103). No entanto, recorreremos a algumas estratégias na tipologia de questões que nos permitiram cruzar informações.

Desta forma, antes da construção do questionário e definidos o problema, o objecto de análise, as hipóteses a investigar, os contextos estruturais pertinentes, as limitações e potencialidades desta e outras técnicas, os objectivos do inquérito e a população que é objecto de estudo (Ferreira, 1986), escolhemos a amostra a que o inquérito se dirigia e seleccionámos as respectivas variáveis independentes (sexo, tempo de serviço, habilitações literárias e habilitações profissionais, LE que lecciona e relação com a LE que lecciona).

No sentido de conhecermos melhor o público a que nos destinávamos, colocámos uma questão sobre o ano/níveis de ensino-aprendizagem da LE, LE que lecciona e relação com a mesma.

Destaque-se, entretanto, o tempo que dedicámos à elaboração das questões¹³⁶, área fundamental na metodologia do inquérito (Sousa, *ibidem*: 153), nomeadamente com o objectivo de controlar a inteligibilidade das perguntas em toda a sua extensão e multiplicidade de dimensões¹³⁷. Já que o contacto com os inquiridos foi feito de uma forma mediatizada, tentámos que o conjunto de questões apresentasse uma coerência intrínseca, sentindo o inquirido que “a progressão das questões é natural, que a transição de um assunto para outro é fácil” (Goode e Hatt, 1979: 194) e uma configuração lógica para os respondentes (Carmo e Ferreira, *ibidem*: 138). Daí que tivéssemos optado por fazer a divisão do inquérito em três partes – apresentação dos inquiridos; representações e práticas de Diversidade; representações, objectivos e práticas de Educação Intercultural, tal como é sugerido por Carmo e Ferreira quando afirmam que “deve ser organizado por temáticas claramente enunciadas” (*ibidem*: 138). Sendo assim, integrámos ainda vários tipos de perguntas (*idem*, *ibidem*: 138): de identificação do inquirido, de informação (colher opiniões) e de controlo (para verificar a veracidade de respostas anteriores), para além de o conteúdo das mesmas variar entre os factos, as atitudes, representações e padrões de acção (Gil, *ibidem*). Colocámos, igualmente, questões fechadas, abertas e dependentes. No nosso caso, formulámos um maior número de questões não estruturadas ou abertas do que fechadas, na medida em que quando os respondentes têm acesso às possibilidades de resposta são forçados a enquadrá-la em categorias pré-estabelecidas, o que não favorece o domínio da representação. No caso das perguntas abertas, o respondente elaborou uma frase ou um pequeno texto que foi objecto de análise do conteúdo (Afonso, *ibidem*). Há também algumas

¹³⁷ “Cada pergunta contém vários sentidos semânticos, suscita graus de interesse diferenciados e pode resultar em alguma confusão ou, mesmo, em algumas não-respostas. A ocorrência e intensidade destas contingências serão tanto mais acentuadas quanto mais heterogénea for a população que constitui a amostra.” (Ferreira, 1986: 184).

perguntas de resposta curta em que se requer apenas uma palavra ou uma frase muito sintética e, ainda, respostas de tipo categórico, implicando apenas duas alternativas (idem, ibidem). Elaborámos perguntas directas, umas de carácter mais geral, outras mais específicas, orientando na maioria dos casos a substância das questões para factos ou opiniões (idem, ibidem), seguindo o objectivo do inquérito. De referir que a variedade da tipologia de questões teve como objectivo cobrir três áreas da recolha de informação: recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação), o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências) ou o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções) (cf. Afonso, ibidem). Observando o inquérito, emerge, também, a nossa preocupação articular as questões “(...) a fim de que se possa verificar a autenticidade de uma resposta a partir de outra, ou chegar à verdadeira resposta por inferência...” (Gil, idem: 136). A isto juntou-se a da ordenação das perguntas, dado que adoptámos a técnica do funil, segundo a qual cada questão se relaciona com a questão antecedente, apresentando maior especificidade, limitando também a extensão do questionário que exige, em média, cerca de 30 minutos para ser completado, seguindo, assim, as indicações de Goode e Hatt (ibidem).

Paralelamente a estas preocupações juntaram-se outras de carácter pragmático, dado que foi nosso objectivo que o tempo decorrido entre a aplicação do inquérito e os factos a que se reportava garantisse que estes ainda estavam disponíveis na memória dos inquiridos.

De destacar que assegurámos o anonimato das respostas, acrescentando-se igualmente na carta que acompanhava os inquéritos (Anexo III) que não se tratava de avaliar os docentes, mas de analisar representações e práticas dos mesmos para poder avançar nos conhecimentos nas áreas da Diversidade e Educação Intercultural. A isto juntou-se a apresentação cuidada do questionário, tendo especial atenção com a parte gráfica, o fornecimento de instruções claras e precisas para o preenchimento que constam de uma pequena introdução que abre o inquérito. (Carmo & Ferreira, ibidem).

1.2.1.1. Caracterização da amostra

Pacheco et al. (1996) afirmam que um estudo quantitativo devidamente validado em termos de representatividade da amostra pode ser suficiente para a generalização de alguns resultados.

Os professores de LE do 3º ciclo do EB constituíram a população¹³⁸ do nosso estudo. Dada a impossibilidade de inquirir todos os elementos, procedemos à realização de uma amostra probabilística aleatória simples¹³⁹ e não estratificada.

A definição da amostra¹⁴⁰ desempenha um aspecto essencial em qualquer investigação, na medida em que está estritamente ligada aos objectivos teóricos, desejando-se que os dados obtidos sejam significantes¹⁴¹ para o problema em questão, para além da generalização dos mesmos, independentemente dos sujeitos inquiridos (Almeida e Freire, *ibidem*: 99). Desta forma, uma das características fundamentais que tivemos em conta foi a representatividade¹⁴² da amostra, para se garantir a validade e generalização dos resultados. Aliás, os conceitos de significância e representatividade não são coincidentes, na medida em que “se a representatividade de uma amostra implica também a existência de uma amostra significativa nem sempre uma amostra com um *n* significativo de sujeitos ou observações se pode considerar representativa da população” (Almeida & Freire, *ibidem*: 195, 106). Assim, e

¹³⁸ “...conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” (Almeida e Freire, *ibidem*: 100).

¹³⁹ A opção por este tipo de amostragem, justifica-se na medida em que se pretende generalizar à população os resultados obtidos através dos constituintes da amostra (cf. Carmo e Ferreira, *ibidem*: 172).

¹⁴⁰ “... conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraídos de uma população” (Almeida e Freire, *ibidem*: 100).

¹⁴¹ Este conceito remete para o número da amostra (cf. Almeida e Freire, *ibidem*: 105).

¹⁴² Este conceito remete para a qualidade, o método de amostragem (cf. Almeida e Freire, *ibidem*: 105).

dada a impossibilidade de contactar toda a população existente em Portugal com a designação referida, optámos pela escolha de um grupo representativo.

Neste sentido, escolhemos os docentes de 3º ciclo do EB de LE que se encontravam a leccionar no ano lectivo de 2007-2008 nas escolas da Área Educativa do Porto. Assim, e após termos conhecimento de que nesse ano leccionaram nas escolas EB 2,3/ Secundárias pertencentes ao CAE do Porto¹⁴³ 602 professores de LE, enviámos para as referidas escolas o número de inquéritos necessários, informação que obtivemos por contacto telefónico. Dos 602 docentes, 203 professores responderam. No entanto, como todos tinham a possibilidade de participar na investigação¹⁴⁴, trata-se de uma amostra representativa, o que permite generalizar as conclusões da população (Fox, 1987). Assim, para um intervalo de confiança de 95%, uma amostra de 203 docentes tem associada uma margem de erro de 4,95%.

1.2.1.2. Aplicação do inquérito por questionário

Após a elaboração deste instrumento, procedemos à sua validação, através da análise dos seguintes aspectos: presença e pertinência de objectivos e de questões prévias, validade das perguntas e fiabilidade dos resultados (De Ketele e Roegiers, ibidem). Submetêmo-lo, ainda, a um exame pelos especialistas¹⁴⁵ para avaliação em termos de substância das questões e das suas características técnicas e, de seguida, garantimos a sua aplicabilidade no terreno, propondo-o a indivíduos semelhantes aos da população alvo para detectar eventuais falhas de compreensão, a inutilidade de algumas perguntas ou a falta de outras, avaliando simultaneamente a sua consonância com os

¹⁴³ As escolas que integram o CAE do Porto são as seguintes: Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa de Varzim, Santo Tirso, Trofa, Valongo, Vila do Conde e Gaia.

¹⁴⁴ Como indicaremos, a falta de tempo, o excesso de trabalho dos docentes e ausência de contextos interculturais na Escola constituíram as justificações apontadas pelos Directores das Escolas para a não devolução de todos os inquéritos preenchidos.

¹⁴⁵ Tratou-se do orientador desta tese, Professora Doutora Rosa Bizarro; Professora Doutora Maria Helena Sá; Professora Doutora Gillian Moreira e Professora Doutora Carlinda Leite.

objectivos inicialmente formulados pelo investigador. (Carmo & Ferreira, ibidem). Desta forma, averiguámos o grau de clareza das questões, detectámos uma ou outra incompreensão ou equívoco e acrescentámos uma questão. A aplicação desse pré-teste permitiu-nos o seu aperfeiçoamento até à versão final que lançámos a uma população alargada.

De seguida, submetêmo-lo à aprovação da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Anexo I) e da DREN (Anexo II), sem a qual não poderíamos aplicar o inquérito nas escolas. Num segundo momento, contactámos telefonicamente todas as escolas do 3º ciclo do Ensino Básico com o objectivo de apresentar ao Conselho Executivo o projecto que estávamos a realizar, a disponibilidade da escola em recebê-los e saber o número de professores que estava a leccionar uma LE no 3º ciclo do EB, o que constituiu uma estratégia de reforço (Carmo & Ferreira, ibidem: 140). Neste primeiro contacto, muitas escolas mostraram-se disponíveis para colaborar mediante o envio, por mail, de uma apresentação do projecto (Anexo IV). Todas estas escolas nos responderam ao inquérito, mostrando-se interessadas na comunicação de resultados e experiências futuros.

Outras afirmaram a sua dificuldade em colaborar devido a considerarem que a Educação Intercultural é uma realidade que não existe nas suas escolas, outras alegando a indisponibilidade dos professores, por excesso de trabalho. No entanto, pediram que enviássemos o inquérito.

Numa segunda fase, enviámos os inquéritos por questionário por correio para todos os professores que se encontravam a leccionar uma LE no 3º ciclo do EB e para todas as escolas do distrito do Porto com 3º ciclo. As cartas foram, ainda, acompanhadas do comprovativo da DGIC, de uma carta de apresentação (Goode e Hatt, ibidem) dirigida ao Conselho Executivo no qual se pedia a colaboração dos professores, a garantia de anonimato (ibidem) e a

forma de reenvio, por pagamento à cobrança¹⁴⁶. Os inquéritos deveriam ser entregues ao coordenador de Departamento que tem como missão distribuí-los pelos professores em causa. Destaco o facto de muitas escolas nos terem reenviado os inquéritos, suportando todas as despesas de envio. De referir que apresentámos o limite de três semanas, no caso de a recepção ser feita por mão própria, apesar de ter sido o prazo alargado, sempre que necessário. Muitas vezes, as respostas tardaram, tendo sido necessárias algumas estratégias de reforço, tal como uma nova chamada telefónica e até visitas pessoais (Best, *ibidem*).

1.2.2. Recolha de dados

Como assinalámos, o nosso trabalho de campo teve os seguintes objectivos:

- 1.Fazer o levantamento das representações de professores de LE sobre o conceito de Diversidade dos alunos.
- 2.Conhecer o aproveitamento pedagógico-didáctico da emergência da Diversidade na sala de aula.
- 3.Fazer o levantamento das representações de professores de LE sobre o conceito de Educação Intercultural.
- 4.Fazer o levantamento das práticas desenvolvidas pelos professores de LE para o exercício da Educação Intercultural.

Por isso, o inquérito por questionário (Anexo V) apresentou-se constituído por três áreas fundamentais:

1. A caracterização sócio-profissional do inquirido, feita anonimamente e em termos de sexo, habilitações literárias, habilitações profissionais, LE que lecciona, anos/ níveis que lecciona, tempo de serviço docente e relação com a LE.

¹⁴⁶ Aproveitando a sugestão de Carmo e Ferreira (*ibidem*: 138), que sugere que “os questionários enviados pelo correio devem ser acompanhados por envelope para resposta, devidamente endereçado e selado ou com resposta paga, a fim de não reduzir as respostas”.

2. A representação de Diversidade dos alunos e o aproveitamento pedagógico-didático da emergência dessa Diversidade, desenvolvido pela amostra;
3. A questão da Educação Intercultural e das práticas pedagógicas desenvolvidas pela amostra.

A primeira parte do Inquérito foi composta por sete questões, que nos permitiu classificar as variáveis independentes: sexo, habilitações literárias, habilitações profissionais, tempo de serviço. Foram ainda colocadas questões sobre a LE que os docentes leccionavam, os anos/níveis e a relação com a Língua Estrangeira, tendo como objectivo conhecer melhor os inquiridos com quem trabalhamos.

A segunda parte incluiu dezasseis questões/alíneas, tendo-se desenvolvido, por sua vez, pelas seguintes categorias de análise (Bardin, 1995):

- Noção de Diversidade;
- Estratégias/actividades/processos/procedimentos para o aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade;
- Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade;
- Conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da Diversidade.
- Obstáculos ao conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da Diversidade

A terceira parte incluiu oito questões/alíneas.

Em termos de conteúdo, a terceira parte desenvolveu-se, por sua vez, pelas seguintes categorias de análise (Bardin, *ibidem*):

- Noção de Educação Intercultural;

- Estratégias/actividades/processos/procedimentos ao serviço da Educação Intercultural;
- Recursos/equipamentos ao serviço da Educação Intercultural;
- Obstáculos ao exercício da Educação Intercultural.

Nesta terceira parte foram, ainda, colocadas as questões 3.3.3 e 3.3.4 que se destinavam a fazer uma leitura do modo como a Educação Intercultural é trabalhada pelos docentes em contexto de sala de aula (domínios privilegiados e razões).

O quadro VI sintetiza a relação existente entre cada uma das categorias e as questões formuladas.

Categorias	Questões
Noção de Diversidade	2.1 (Considera que as suas turmas apresentam mais traços de: A) Homogeneidade ☐ B) Diversidade ☐); 2.1.1 (Assinale os elementos em que se baseou para responder à questão 2.1.); 2.1.2 (Dos elementos apontados em 2.1.1, indique os que, na sua opinião, constituem um enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira.); 2.1.3 (Dos elementos apontados em 2.1.1, indique os que, na sua opinião, dificultam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira.); 2.3 No caso de ter respondido à pergunta 2.1, indicando a alínea A, indique as vantagens e/ou desvantagens pedagógicas que reconhece no funcionamento de uma turma “homogénea”.
Estratégias/actividades/processos/procedimentos para o aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade	2.2(Aproveita, a nível pedagógico-didáctico, a diversidade existente entre os alunos da sua sala de aula? Sim ☐ Não ☐); 2.2.1 Se respondeu

	afirmativamente à questão 2.2, indique três a cinco estratégias/actividades/processos/procedimentos utilizados para fazer o aproveitamento pedagógico-didáctico dessa diversidade emergente na sua sala de aula.
Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade	2.2.2 Se respondeu negativamente à questão 2.2, indique duas razões para não o fazer.
Conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da Diversidade	2.4 O Projecto Educativo da sua Escola preconiza a valorização da Diversidade dos alunos? Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐; 2.4.1 Se respondeu afirmativamente à questão 2.4 indique objectivos e/ou actividades previstos nesse Projecto, ilustrativos da valorização da Diversidade, num máximo de cinco.; 2.4.2 Se respondeu negativamente à questão 2.4, aponte duas razões para o facto de a Diversidade não ter sido contemplada no Projecto Educativo de Escola.; 2.5 O(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma previu/viram actividades de valorização da Diversidade dos alunos? Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐; 2.5.1 Se respondeu afirmativamente à questão 2.5, indique se esse mesmo Projecto contempla a Diversidade que encontra nos seus alunos. Sim ☐ Não ☐ Porquê?; 2.5.2 Se respondeu afirmativamente à questão 2.5, indique dois objectivos e/ou actividades presentes no(s) Projecto(s) Curricular(es) da(s) sua(s) turma(s) que visem a valorização da Diversidade.
Obstáculos ao conhecimento dos instrumentos de gestão	2.4.2 Se respondeu negativamente à questão 2.4, aponte duas razões para o facto de a

pedagógica da escola no âmbito da Diversidade	Diversidade não ter sido contemplada no Projecto Educativo de Escola; 2.4.3 Se respondeu “Não sei”, indique as razões do seu desconhecimento; 2.5.3 Se respondeu negativamente à questão 2.5, indique três a cinco aspectos da Diversidade dos alunos que gostaria de ver contemplados no Projecto Curricular de Turma e passe para o grupo III.
Noção de Educação Intercultural	3.1 Educar para a Interculturalidade é um dos princípios fundamentais para a Educação de hoje. Como define Educação Intercultural?; 3.2 Considera a Educação Intercultural: A) Específica das línguas estrangeiras ☐ B) Transversal a todas as disciplinas ☐ C) Exterior às disciplinas ☐ ;
Estratégias/actividades/processos/procedimentos ao serviço da Educação Intercultural	3.3 Na sua sala de aula, considera que põe em prática estratégias/actividades/processos/procedimentos que visam o exercício da Educação Intercultural? Sim ☐ Não ☐ ; 3.3.1 Se respondeu afirmativamente à questão 3.3, indique duas a cinco estratégias/actividades/processos/procedimentos que implementa para fomentar o exercício da Educação Intercultural.
Recursos/equipamentos ao serviço da Educação Intercultural	3.5 Que materiais utiliza para pôr em prática uma Educação Intercultural?
Obstáculos ao exercício da Educação Intercultural	3.3.2 Se respondeu negativamente à questão 3.3, aponte as razões para que tal não aconteça.;

Quadro V - Questões do Inquérito e respectivas categorias

1.3. Apresentação dos resultados de investigação

Os resultados de investigação que obtivemos foram submetidos a um processo de interpretação posterior ao tratamento dos dados, na medida em que consideramos que as interpretações prévias apresentam uma visão redutora da realidade. Neste sentido, sabemos que, enquanto investigadoras, devemos interpretar os dados à luz dos nossos objectivos de investigação e do quadro teórico-conceitual. “Alors, il est important que l’interprétation fonctionne comme une mise en scène (commentaire et mise en action) et comme une divination (dévoilement par la dénomination des représentations)” (Van Der Maren, *ibidem*: 466). No entanto, estamos plenamente conscientes de que, após a construção do instrumento de recolha de dados, neste caso o inquérito por questionário, caberá aos respondentes interpretar as questões de acordo com as suas experiências pessoais. A interpretação realizada após o tratamento tem uma função criadora, uma vez que se podem propor explicações e levantar novas questões.

Assim, e perante as questões abertas que formulámos, procedemos, num primeiro momento e para tratar os dados, a uma aglomeração de respostas por semelhança, e que Bardin (*ibidem*) nomeia de fase da “exploração do material”¹⁴⁷. De seguida, atribuímos categorias a cada grupo de respostas semelhantes¹⁴⁸, através de grelhas construídas no Microsoft Excel, o que nos permitiu condensar a informação, organizando-a¹⁴⁹. Por fim, apresentámos em gráficos e/ ou tabelas os resultados que, no nosso caso, tratámos por via de proporções, constituindo, portanto, a fase do “tratamento dos dados obtidos e interpretação.” (*idem, ibidem; Gil, ibidem*).

¹⁴⁷ Gil define a fase de exploração de material como “as tarefas de codificação, envolvendo: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria).” (*ibidem*: 165).

¹⁴⁸ “No conjunto das técnicas de análise de conteúdo, a análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de divisão do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.” (Bardin, *ibidem*: 147).

¹⁴⁹ Esta análise categorial partiu da organização de determinadas categorias, privilegiando procedimentos de tipo aberto (Ghiglione & Matalon, 2005).

Em súmula, na análise de conteúdo que realizámos, seguimos, assim, os procedimentos metodológicos destacados por Vala (1999) – o estabelecimento de sistemas de codifica  o¹⁵⁰ com a determinação das categorias de an lise¹⁵¹, das unidades de contexto¹⁵² e de registo¹⁵³, conscientes de que se trata de uma técnica fundamental na restituição do nível de significação conotativa dos discursos. O trabalho teórico incidiu, então, na análise das questões abertas formuladas, com o objectivo de transformar as noções ideológicas, as intuições e espontaneidades em *factos construídos cientificamente* (Almeida e Pinto, 1999: 15).¹⁵⁴

Acrescentamos que a incursão de questões abertas permitiu que os inquiridos assinalassem várias opções que não tinham uma ordem de classificação de importância. Sendo assim, a proporção maior é aquela que foi indicada mais vezes. Por outro lado, este tipo de questões permitiu-nos, num primeiro momento, uma análise univariável. Além disso, e fruto do trabalho com variáveis nominais e qualitativas que não implicam nenhuma quantificação, são pudemos realizar testes de associação que permitiram caracterizar a relação de dependência entre as variáveis nominais. Uma vez que não trabalhámos com variáveis ordinais ou quantitativas, não nos foi permitida a análise multivariada.

A segunda fase de análise dos dados, descritiva e testes bivariados, implicou que os interpret ssemos, produzindo resultados que foram comentados através da identificação “des relations plausibles, probables, vraisemblables, et pertinentes qui rendent compte des ph nom nes interrog s, qui nous

¹⁵⁰ O sistema de codificação dos dados trata da “desmontagem e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.” (Vala, ibidem: 104).

¹⁵¹ A categoria de análise é “um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.” (Vala, ibidem: 111).

¹⁵² A unidade de contexto constitui “o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo.” (Vala, ibidem: 115).

¹⁵³ A unidade de registo é “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza, colocando-a numa dada categoria.” (Vala, ibidem: 114).

¹⁵⁴ Acerca da transformação operada pelo trabalho científico, ver Cronbach, 1975.

permettent de les comprendre pour les expliquer aux lecteurs.” (Van Der Maren, *ibidem*: 468). Apresentámos, assim, os gráficos, interpretando os resultados à luz das teorias num movimento cíclico, não ignorando, igualmente, o nosso próprio percurso. Os dados foram tratados segundo os procedimentos da Estatística Descritiva, após terem sido trabalhados em SPSS¹⁵⁵17.

Avaliámos, também, o grau de relação entre as variáveis independentes e as variáveis dependentes com recurso a testes de associação.

Desta forma, nos testes de hipóteses, recorreremos a testes não paramétricos – teste do Qui quadrado para verificar se existe ou não associação entre as variáveis e teste V de Cramer’s que mede a intensidade da associação, uma vez que não estavam garantidas as condições para a aplicação de testes paramétricos, como referimos.

Com base em cada uma das categorias (Noção de Diversidade; Estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos para o aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade; Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade; Conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da Diversidade; Obstáculos ao conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da Diversidade; Noção de Educação Intercultural; Estratégias / actividades / processos / procedimentos ao serviço da Educação Intercultural; recursos/equipamentos ao serviço da Educação Intercultural; Obstáculos ao exercício da Educação Intercultural e com recurso às variáveis independentes (Sexo, Habilitações Literárias, Habilitações Profissionais e Tempo de Serviço), formulámos as hipóteses.

Em suma, as respostas obtidas através de questões abertas foram analisadas numa perspectiva qualitativa do seu conteúdo¹⁵⁶, mas também quantitativa,

¹⁵⁵ Statistical Package for the Social Sciences.

¹⁵⁶ Carmo & Ferreira (*ibidem*: 251) apresentam a análise de conteúdo como “uma técnica de

dado que contabilizámos, através do SPSS, a proporção de vezes que determinada resposta foi apresentada.

1.3.1. Caracterização sócio-profissional dos inquiridos

Tendo por base a nossa amostra de 203 docentes inquiridos, verificámos que os do sexo feminino representam a maioria, com 177 elementos, isto é 87,2%, existindo 26 do sexo masculino (12,8%) (Figura 2).

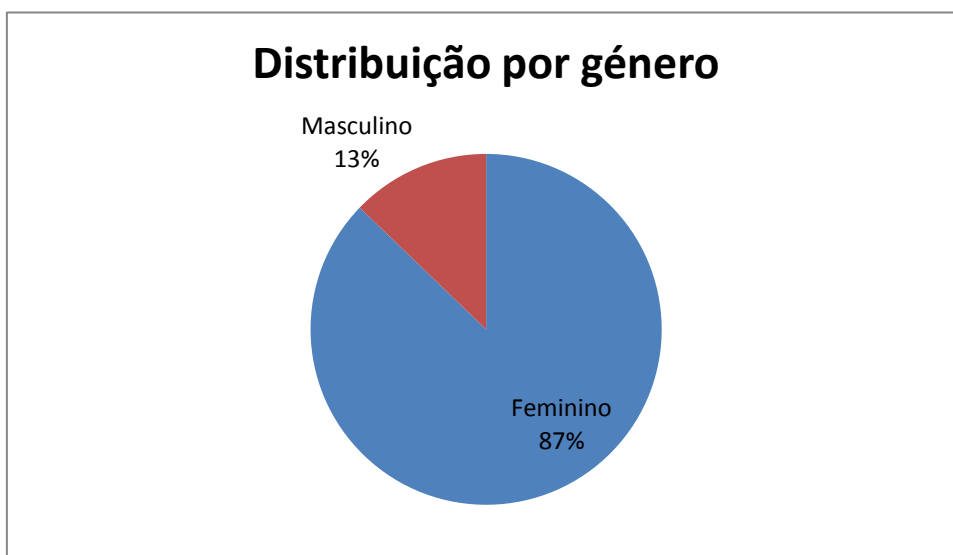


Figura 2 - Distribuição dos inquiridos por sexo

Estes números traduzem a realidade vivida nas nossas escolas, na medida em que a presença de docentes do sexo feminino é muito significativa, como provam os estudos divulgados pelo GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação). Assim, o estudo Perfil do Docente (2007-2008)¹⁵⁷ revela uma proporção, no Continente Português, de docentes do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Público correspondente a 70,4% de

¹⁵⁷ Vide http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=7&fileName=Perfil_do_Docente_2007_08.pdf

Mulheres. Esta taxa de feminidade¹⁵⁸ reitera, portanto, o maior número de docentes do sexo feminino.

A tabela seguinte apresenta o número total de docentes no Continente, no ano de 2007-2008, e a respectiva distribuição por sexo (Quadro VII).

Masculino	24797
Feminino	58997
Total	83794

Quadro VI – Distribuição de docentes do 3º ciclo do EB/ ES do Continente, em 2007/2008, em função do sexo

Considerando o teste binomial (Guimarães e Cabral, 1997) (Figura 3) em que se compara uma distribuição das duas categorias de uma variável dicotômica (no caso da nossa amostra 87% Mulheres e 13% Homens) com as frequências estimadas de uma distribuição teórica, os resultados mostram que o número observado de mulheres (87,2%) não se aproxima da frequência esperada de 70,4%. O nível de significância registado ($p. < ,001$) evidencia que o número observado é significativamente superior ao estimado populacionalmente.(Figura 3).

Teste Binomial

	Categoria	N	Prop.Observada	Prop.Teste	Sig. (1-tailed)
sexo_v2 Grupo 1	Mulher	177	,871921	,704000	,000 ^a
Grupo 2	Homem	26	,128079		
Total		203	1,000000		

¹⁵⁸ A taxa de feminidade é a relação percentual entre a população do sexo feminino e a população total.

Teste Binomial

	Categoria	N	Prop.Observada	Prop.Teste	Sig. (1-tailed)
sexo_v2 Grupo 1	Mulher	177	,871921	,704000	,000 ^a
Grupo 2	Homem	26	,128079		
Total		203	1,000000		

a. Based on Z Approximation.

Figura 3 - Teste binomial 1

Por sua vez, relativamente aos elementos do sexo masculino, os resultados mostram que o número observado de homens (12,8%) é significativamente inferior ao número observado de mulheres (87,2%) (Figura 4).

Estes resultados reiteram que a presença de docentes do sexo feminino é, ainda, mais desequilibrada nas áreas respeitantes às línguas.

Teste Binomial

	Categoria	N	Prop.Observada	Prop.Teste	Sig. (2-tailed)	Exact Sig. (2-tailed)
Q1_1 Grupo 1	Mulher	177	,87	,50	,000 ^a	,000
Grupo 2	Homem	26	,13			
Total		203	1,00			

a. Based on Z Approximation.

Figura 4 – Teste binomial 2

Habilitações Literárias

Relativamente à variável *Habilitações Literárias*, constatámos que a maioria dos docentes (91,6%) apresenta o grau de Licenciatura, surgindo as outras Habilitações Literárias pouco representadas: Bacharelato (0,5%); Mestrado (7,9%), não existindo nenhum docente com Doutoramento (Figura 5).

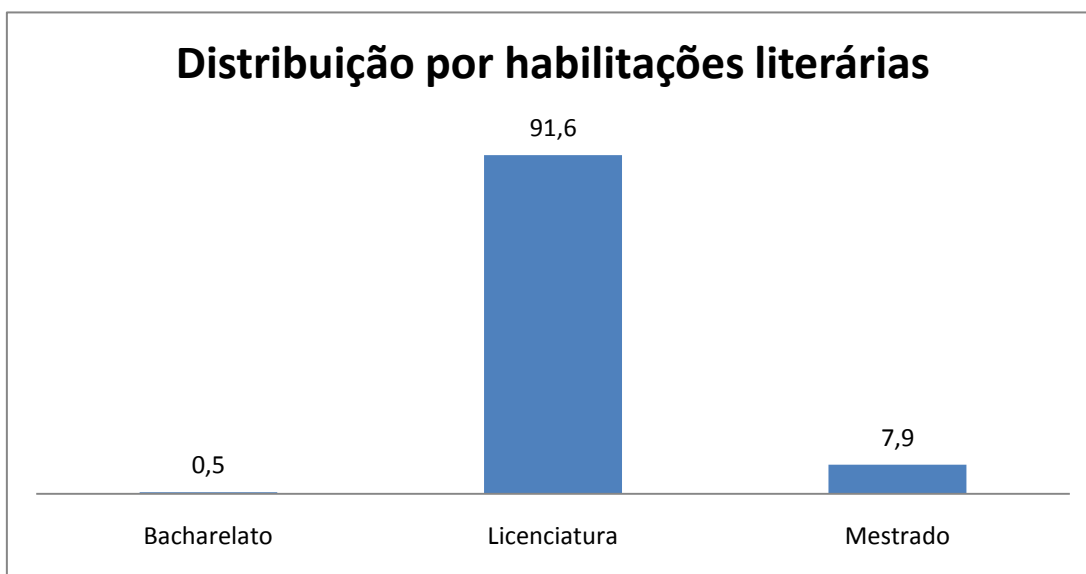


Figura 5 - Distribuição dos inquiridos por Habilitações Literárias

Mais uma vez, estes dados correspondem à situação docente no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, já que os estudos realizados pelo GEPE, relativamente ao ano escolar 2007-2008, revelam, para o nível de ensino em causa, a distribuição por categorias expressa na tabela:

Doutoramento Mestrado	/ Licenciatura Equiparado	/ Bacharelato / Outras
5,7%	88,3%	5.9%

Quadro VII – Percentagem de docentes do 3º ciclo do EB/ ES do Continente, em 2007/2008, em função das respectivas habilitações académicas.

Assim, num total de 83 794 docentes do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, 4817 possuem Mestrado/ Doutoramento; 73994 Licenciatura ou equiparado; 4983 (Bacharelato ou outras). Nos últimos anos, face às exigências da nossa sociedade do conhecimento, tem aumentado o número de docentes que frequentam cursos de especialização, mestrado e doutoramento.

Perante estes resultados, entendemos conveniente contemplar unicamente a existência de dois parâmetros (“Licenciatura” e “outras Habilitações Literárias”), quando efectuarmos o cruzamento da variável Habilitações Literárias com as diferentes respostas das partes II e III do nosso inquérito.

Habilitações profissionais

Quanto à variável *Habilitações Profissionais*, a grande maioria dos docentes realizou o Estágio Integrado (40,9%), sendo relativamente equitativa a percentagem dos que fizeram Profissionalização em exercício, Profissionalização em Serviço, Estágio Clássico e Modelo Integrado Sequencial (Licenciatura + Estágio) que variou entre os 10 e os 17%, não existindo, portanto, inquiridos que não possuem habilitações profissionais (Figura 6).



Figura 6 – Distinção dos inquiridos por Habilitações Profissionais

Perante o exposto, optámos pela escolha de somente dois parâmetros (com *Estágio Integrado* e com *Formação Distinta do Estágio Integrado*), quando realizámos o cruzamento da variável *Habilitações Profissionais* com as diferentes respostas dos pontos II e III do nosso inquérito.

Tempo de serviço

No que diz respeito ao tempo de serviço, comprovámos que a maioria dos inquiridos (31%) exerce a sua função docente há mais de 20 anos e 30% num período entre os 11 e os 15 anos; surgem, logo a seguir, os docentes com 16 – 20 anos de serviço (24%); 10% dos docentes têm entre 5 a 10 anos de serviço, sendo o último lugar ocupado pelos docentes com menos de 5 anos de serviço (5%) (Figura 7).

Daqui se conclui que a nossa amostra é composta maioritariamente por docentes que já exercem a carreira docente há muitos anos, com crenças alicerçadas e experiência concretas que poderão dificultar a construção de novos significados dos fenómenos educativos, obstaculizando a transformação de novas visões do mundo.

Face a estes resultados, o cruzamento da variável *Tempo de Serviço* será feito com base em dois grupos: o dos docentes que possuem até 15 anos de serviço e os que ensinam há mais de 15 anos, dado que os 15 anos constituem um ponto de viragem significativo quer na carreira, quer na experiência profissional de um docente (Dietsch, Malegue e Migeon, 2000).

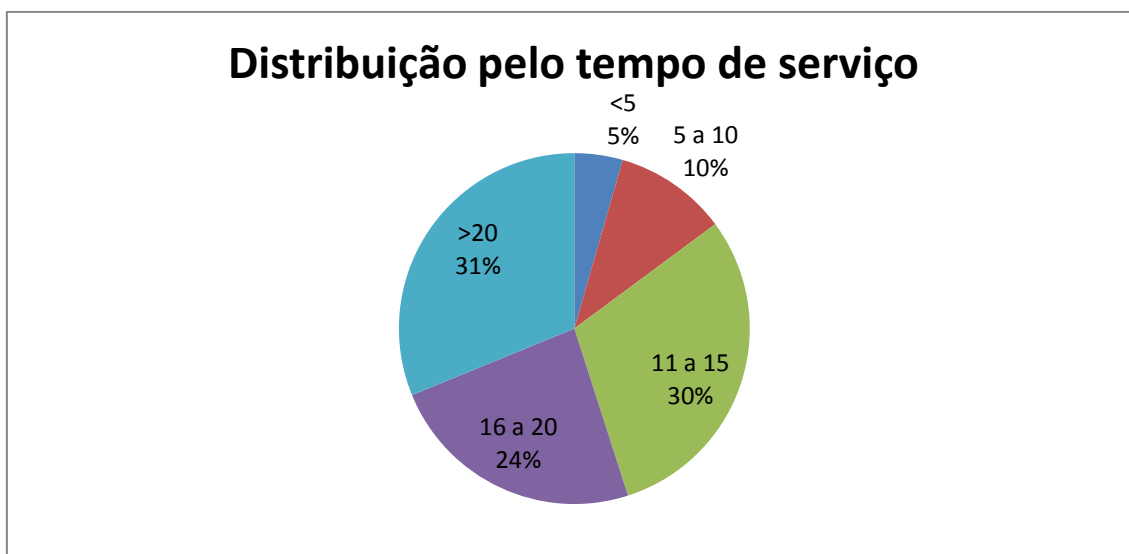


Figura 7 – Distinção dos inquiridos por Tempo de serviço

Relativamente à LE que os docentes estavam a leccionar, registámos que as três LE possíveis no terceiro ciclo do EB se encontravam representadas, sendo de referir que 50,2% dos inquiridos leccionam Inglês; 44,8% dos inquiridos Francês e 4,9% dos inquiridos Espanhol (Figura 8). Confirma-se, então, o lugar que o FLE ainda continua a ocupar como segunda língua, apesar de se verificar um crescimento acentuado do Espanhol como LE de opção no 3º ciclo do Ensino Básico, ou seja, cujo estudo inicial se efectua a partir do 7º ano de escolaridade.

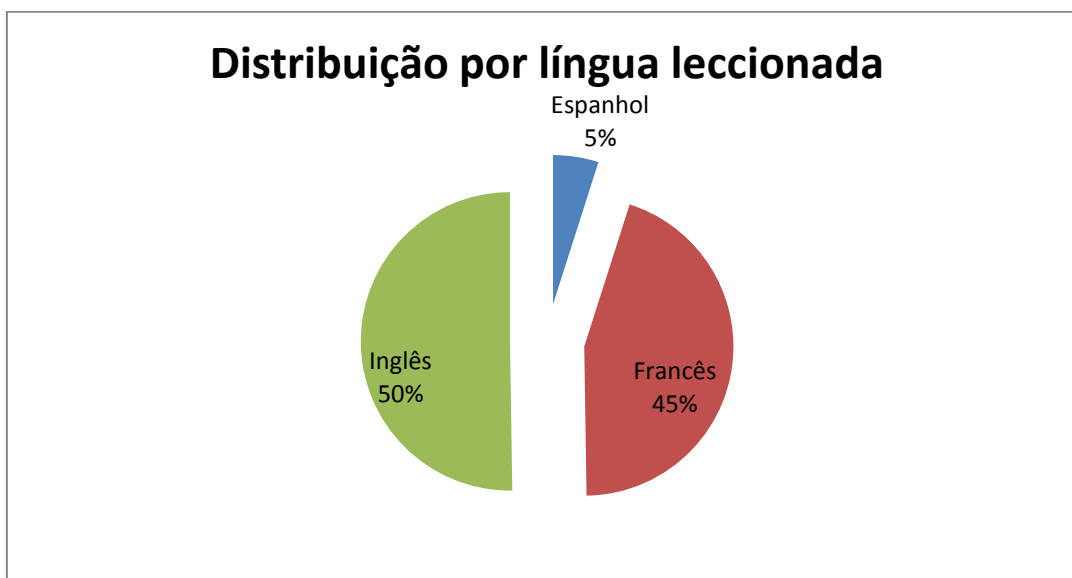


Figura 8 – Distribuição dos inquiridos por língua leccionada

Níveis de aprendizagem

No que diz respeito aos anos de escolaridade/níveis de Francês, registámos que todos os anos/ níveis de ensino do Francês do 3º ciclo do EB aparecem contemplados. Assim, a maioria dos inquiridos lecciona dois anos/ níveis (49,7%); surgem, logo de seguida, os docentes que leccionam um só nível (40,39%), sendo o último lugar ocupado pelos professores que têm a seu cargo três níveis (9,85%).

Assim, em 32% dos casos, o 7ºano, nível 1, aparece referido; em 27,1% dos casos, o 7ºano, nível 3 surge referenciado; em 25,6% dos casos, aparece o 8ºano, nível 2; o 8º ano, nível 4 surge em 29,6% dos casos; em 26,1% dos casos, surge o 9º ano, nível 3 e, por fim, em 26,6% dos casos o 9º ano, nível 5. (Figura 9).



Figura 9 – Distinção dos inquiridos por anos/ níveis leccionados

1.3.2. Representações e práticas dos docentes sobre o conceito de Diversidade na sala de aula

A segunda parte do inquérito tem como título “A Diversidade na sala de aula: representações e práticas” e permitiu-nos abordar os seguintes aspectos:

- i) Entendimento que os inquiridos têm do conceito de Diversidade;
- ii) Elementos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem de FLE;
- iii) Elementos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem de FLE;
- iv) Tipo de estratégias/actividades/processos/procedimentos desenvolvidos pela amostra para fazer o aproveitamento pedagógico-didáctico da diversidade emergente na sala de aula;
- v) Razões que, no entender dos inquiridos, justificam o não aproveitamento pedagógico-didáctico da diversidade emergente na sala de aula;
- vi) Vantagens e desvantagens pedagógicas no funcionamento de uma turma homogénea;
- vii) Conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da Escola no âmbito da Diversidade (PCT e PEE);
- viii) Obstáculos ao conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da Escola no âmbito da Diversidade.

A noção de Diversidade

Tendo como pressuposto que a Diversidade é um conceito fundamental no âmbito do nosso trabalho, e visando conhecer a representação que os docentes do 3º ciclo do Ensino Básico têm do conceito, considerámos, de acordo com a Revisão da Literatura que realizámos e com base no conhecimento do terreno, a análise das seguintes questões:

2.1 (Considera que as suas turmas apresentam **mais traços** de:

A) Homogeneidade ☐

B) Diversidade ☐);

2.1.1 (Assinale os elementos em que se baseou para responder à questão 2.1.);

2.1.2 (Dos elementos apontados em 2.1.1, indique os que, na sua opinião, constituem um enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira.);

2.1.3 (Dos elementos apontados em 2.1.1, indique os que, na sua opinião, dificultam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira.);

2.3 No caso de ter respondido à pergunta 2.1, indicando a alínea A, indique as vantagens e/ou desvantagens pedagógicas que reconhece no funcionamento de uma turma “homogénea”.

Assim, verifica-se que à questão 2.1, 67,5% dos inquiridos afirmou que as suas turmas apresentam mais traços de Diversidade, contra 32,5% que consideram que as suas turmas possuem mais traços de Homogeneidade, tal como está presente na Figura 10.

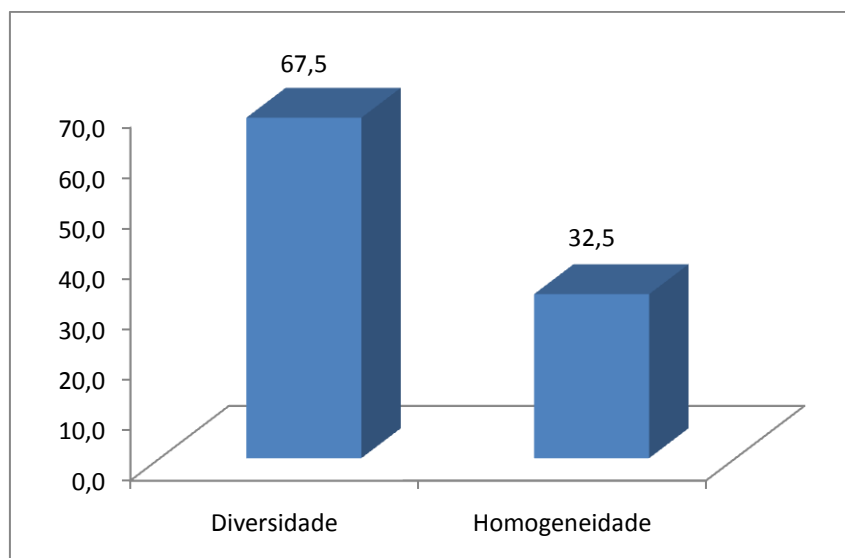


Figura 10 – Traços caracterizadores das turmas em valores percentuais

Percepcionando, agora, os elementos que estão na base da definição de turmas mais homogêneas ou heterogêneas e que constituiu o objecto da pergunta 2.1.1 (Assinale os elementos em que se baseou para responder à questão 2.1.), optámos, face ao carácter aberto da questão e, com base na literatura consultada, por considerar os seguintes indicadores fundamentais para definir turmas mais heterogêneas ou mais homogêneas:

- i) domínio cognitivo;
- ii) domínio afectivo;
- iii) domínio sociocultural;
- iv) domínio económico;
- v) idade;
- vi) nacionalidade;
- vii) apoio familiar;
- viii) etnia;
- ix) sexo.

Note-se, em primeiro lugar, que 48 inquiridos justificam a presença de mais traços de homogeneidade/ heterogeneidade em função de um só critério; 69

recorreram a dois itens; 60 a três; 14 a 4 e 3 a cinco, só havendo um elemento que fez referência a todos os itens. Através destes resultados, compreendemos claramente que a noção de Diversidade que os docentes possuem é limitada.

Em termos descritivos, os resultados obtidos nesta questão apresentam-se do seguinte modo (Figura 11)

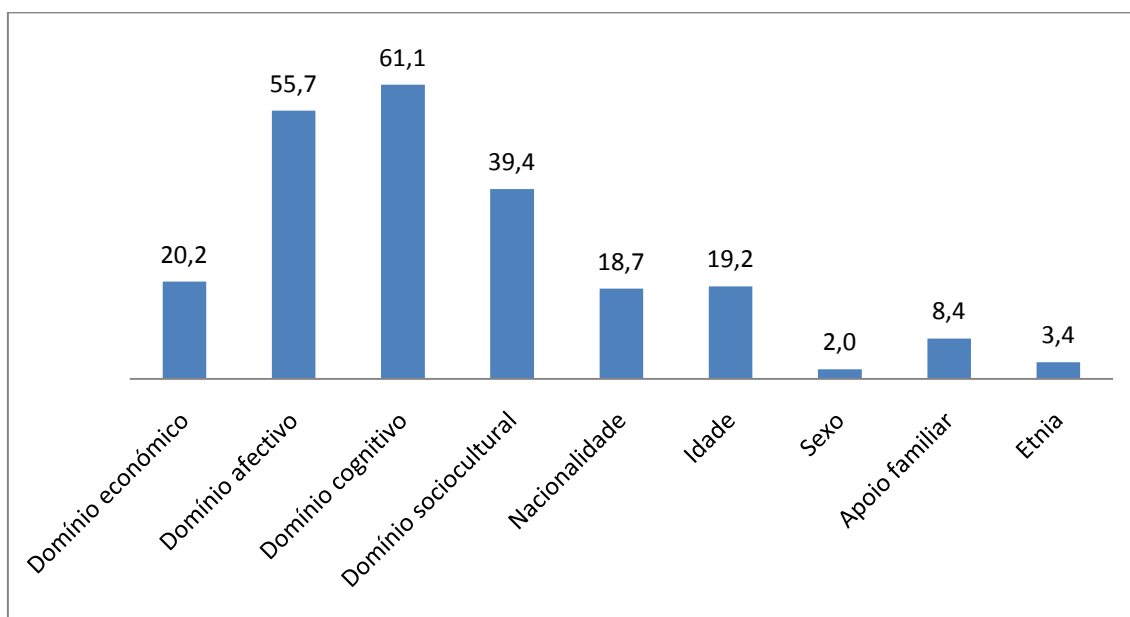


Figura 11 – Elementos que definem os conceitos de homogeneidade e heterogeneidade.

Pela análise do gráfico, constatámos que o domínio cognitivo foi indicado em 61,1% dos casos, seguido do afectivo com 55,7%. De seguida, surge o domínio sociocultural em 38,9% dos casos; o domínio económico em 20,2% dos casos; a idade com 19,2% de referências e a nacionalidade com 18,7%. Por fim, surgem o apoio familiar (8,4% dos casos); a etnia (3,4%) e o sexo (2,0%).

Vemos, assim, a importância que os saberes, os conhecimentos das disciplinas têm na definição de turmas homogêneas ou heterogêneas, fazendo os docentes uma abordagem da Diversidade ainda muito confinada ao espaço escolar tradicional, lembrando a importância dos conteúdos curriculares como prática instituída.

Além disso, analisando separadamente os elementos a que os professores recorrem para definir turmas homogéneas e heterogéneas, verifica-se que os docentes recorrem precisamente aos mesmos critérios (Figuras 12 e 13).

Q. 2.1.1 – turmas heterogéneas	Proporção de vezes que a resposta foi dada	Percentagens (em termos de proporção)
Domínio económico	28	13,7
Domínio afectivo	86	42,4
Domínio cognitivo	124	61,1
Domínio sociocultural	79	38,9
Nacionalidade	38	18,7
Idade	39	19,2
Sexo	4	2,0
Nível sociocultural	1	0,5
Apoio familiar	17	8,4
Etnia	7	3,4
Total	203	
Total de respondentes	203	

Figura 12 – Elementos a que os docentes recorrem para definir turmas heterogéneas.

Q. 2.1.1 - Turmas homogéneas	Proporção de vezes que a resposta foi dada	Percentagens (em termos de proporção)
Domínio económico	14	6,9
Domínio afectivo	28	13,8
Domínio cognitivo	32	15,8
Domínio sociocultural	16	7,9
Nacionalidade	18	8,9
Idade	12	5,9
Sexo	2	1,0
Nível sociocultural	16	7,9
Apoio familiar	1	0,5
Etnia	6	2,9
Total	203	
Total de respondentes	203	

Figura 13 – Elementos a que os docentes recorrem para definir turmas homogéneas.

Neste sentido e percebendo, agora, os elementos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem das L.E., e que foram objecto de uma questão (Dos elementos apontados em 2.1.2, indique os que, na sua opinião, constituem um enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira), verificámos que (Figura 14) em 36,5% dos casos, os docentes não deram qualquer resposta, 19,7% referiram a motivação dos alunos, 15,3% apontam o nível sócio-cultural, 12,3 % dos casos contemplaram as capacidades, 9,4% contemplaram os conhecimentos, 8,4 % assinalaram os interesses e 7,9 % a nacionalidade. Os itens apoio familiar, desempenho escolar, nível económico, idade, hábitos de trabalho, comportamento, desempenho e sexo também foram referidos, mas em índices muito baixos.

Referimos, no entanto, que os professores consideram a motivação dos alunos como um factor de enriquecimento, na medida em que reconhecem que quando a turma está altamente motivada, isso é positivo. Além disso, referem que vivências sócio-culturais diversas são também enriquecedoras, aludindo, portanto, a experiências advindas da socialização e do contexto familiar.

As capacidades dos alunos são consideradas enriquecedoras, já que os inquiridos pensam que os bons alunos são um exemplo para os alunos com dificuldades. Na mesma linha de sentido, surgem os conhecimentos, já que os respondentes consideram que os alunos que sabem mais tornam as aulas mais ricas e podem ser uma motivação e alicerce para os alunos mais fracos.

Salientam, ainda, os interesses distintos, nomeadamente a homogeneidade de interesses como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem e altamente enriquecedora. Por fim, a referência à nacionalidade surge, sobretudo, numa óptica homogénea, considerando os respondentes que a mesma vivência cultural é enriquecedora, apesar de alguns considerarem que a troca de experiências entre alunos de culturas diferentes é positiva.

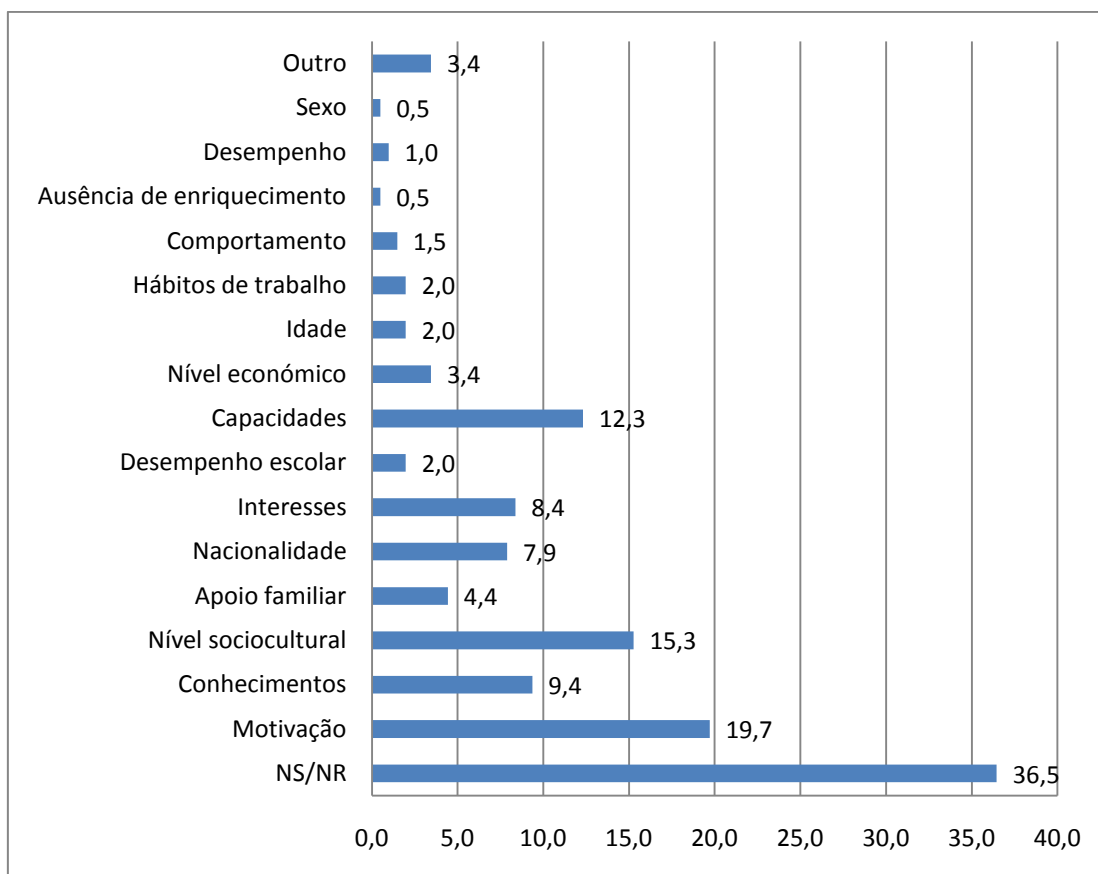


Figura 14 – Elementos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

Atentando na figura 15 e com base na questão 2.1.3 (Dos elementos apontados em 2.1.1, indique os que, na sua opinião, dificultam o processo de ensino- aprendizagem da LE), concluímos que a motivação foi o factor mais apontado em 35,5% dos casos, já que os docentes consideram que os alunos não demonstram interesse pelas LE, em particular, e pelo processo de ensino-aprendizagem, em geral. Em segundo lugar, surgem os conhecimentos, em 30% dos casos, salientando os docentes as lacunas de aprendizagem, as dificuldades dos alunos fracos, a falta de pré-requisitos, o baixo nível de desenvolvimento cognitivo, a falta de conhecimentos generalizada. O nível sócio-cultural aparece referido em 18,2% dos casos, destacando-se que as experiências familiares pobres e incipientes prejudicam o reconhecimento das realidades culturais endógenas aos países onde a LE é falada.

O comportamento dos alunos aparece em 15,8% dos casos, salientando-se a indisciplina e o mau comportamento como elementos negativos. O apoio familiar constitui, igualmente, um factor negativo apontado em 11,8% dos casos, dado que os respondentes referem que os Encarregados de Educação não apoiam os seus educandos, o que se reflecte na falta de interesse dos mesmos. Com menos importância, surgem referenciados outros elementos: nacionalidade; interesses; desempenho escolar; capacidades; nível económico; idade; hábitos de trabalho. Em 15,3% dos casos, os inquiridos não apresentaram nenhuma resposta.

O parâmetro “motivação dos alunos” surge como o indicador mais apontado nas questões 2.1.2 e 2.1.3, mostrando que os docentes atribuem ao aluno a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem de LE.

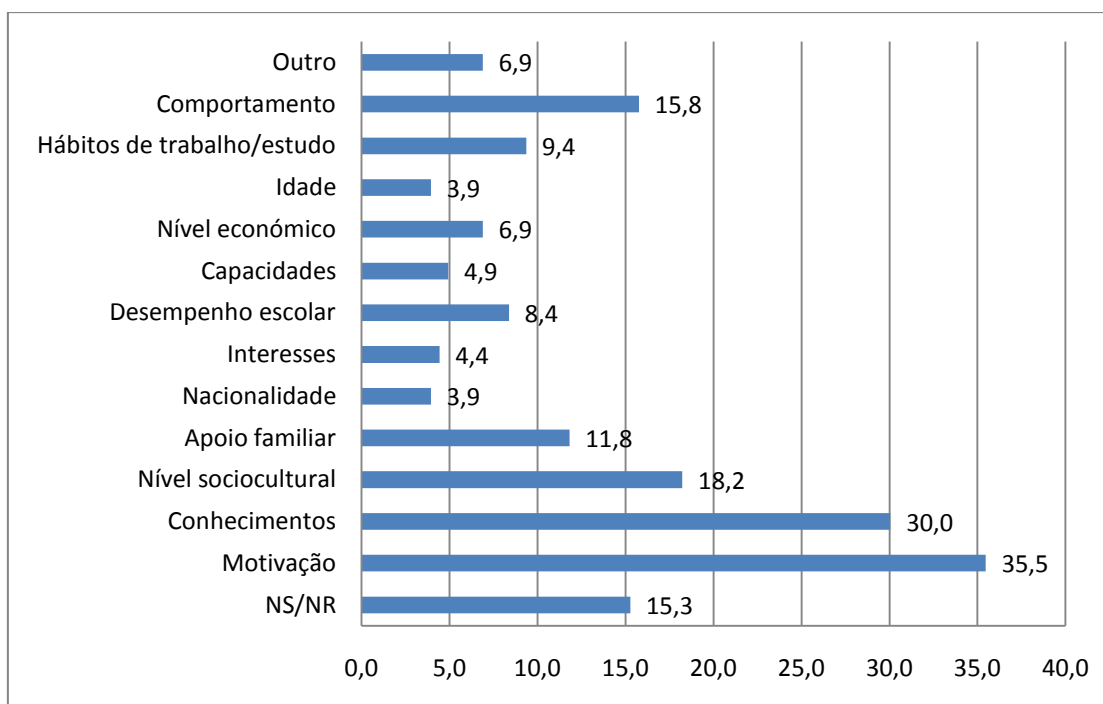


Figura 15 – Elementos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem .

Com base na pergunta 2.3 (No caso de ter respondido à pergunta 2.1, indicando a alínea A, indique as vantagens e/ou desvantagens pedagógicas que reconhece no funcionamento de uma turma “homogénea”), verificou-se que dos 37,5% de professores que consideram que as suas turmas apresentam mais traços de Homogeneidade, 19,3% consideram que a homogeneidade só tem vantagens; 5,7.% apresentam só desvantagens; 5,1% referem vantagens e desvantagens e 7,4% não sabe ou não responde (Figura 16).

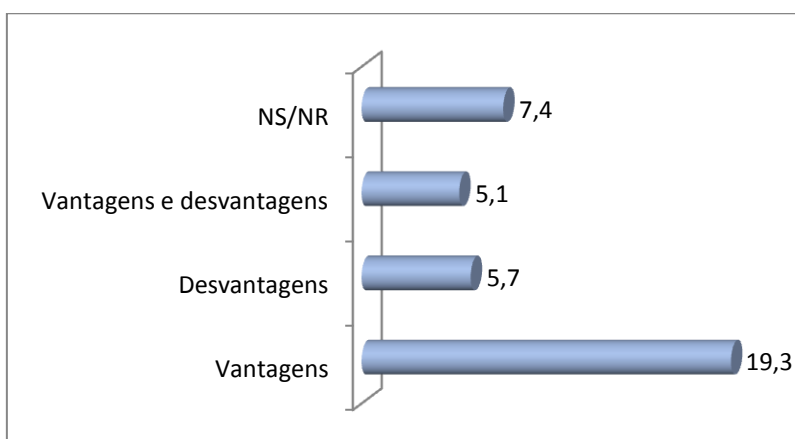


Figura 16 – Vantagens e/ ou desvantagens que os docentes reconhecem no funcionamento de uma turma homogénea em termos percentuais.

Analisando a figura 17, e como vantagens de funcionamento de uma turma homogénea, os docentes reconhecem, maioritariamente, que o trabalho do professor se encontra facilitado (37,9%), pois é mais fácil planificar e trabalhar com turmas homogéneas. De seguida, apontam como vantagens a indiferenciação comportamental (30,3%), já que consideram positivo o facto de os alunos apresentarem interesses, conhecimentos, necessidades e ritmos semelhantes, a aprendizagem do aluno (30,3%) que surge facilitada, assim como a sua integração (3%).

Como desvantagens pedagógicas da Homogeneidade, surgem as práticas rotineiras (6,1%), a criação de atitudes de indiferença à Diversidade (3,0%) e a pobreza cultural (1,5%). De salientar que 22,7% dos inquiridos não sabe ou não responde.

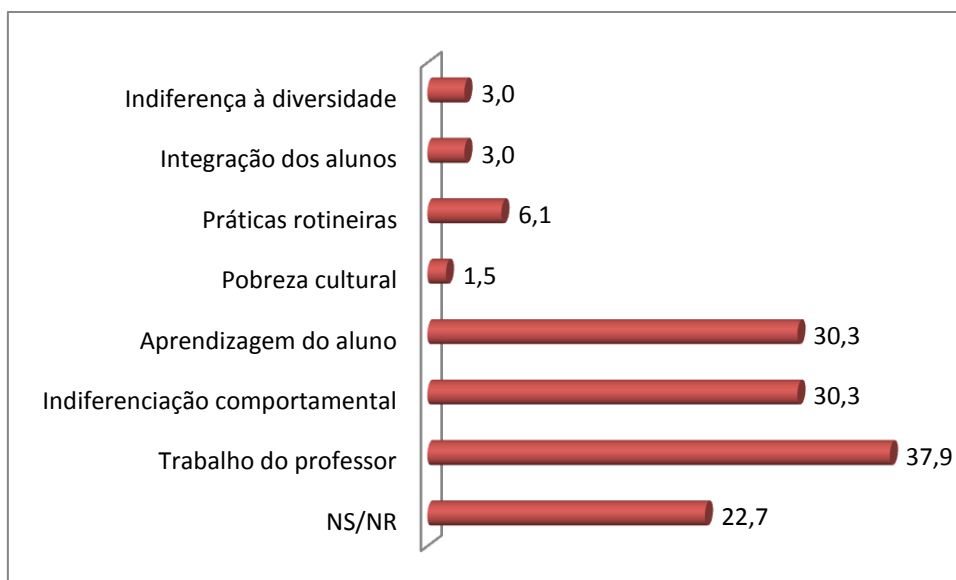


Figura 17 – Vantagens/ desvantagens pedagógicas invocadas pelos docentes no funcionamento de uma turma homogénea

Estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos ao serviço da Diversidade

Com o objectivo de conhecer as estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos que, na perspectiva dos respondentes, são utilizados para fazer o aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade em contexto de sala de aula, e tendo em consideração algumas leituras realizadas, colocámos as seguintes questões:

2.2 (Aproveita, a nível pedagógico-didáctico, a diversidade existente entre os alunos da sua sala de aula?

Sim ☐ Não ☐);

2.2.1 Se respondeu afirmativamente à questão 2.2, indique três a cinco estratégias/actividades/processos/procedimentos utilizados para fazer o aproveitamento pedagógico-didáctico dessa diversidade emergente na sua sala de aula.

Relativamente ao aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade em contexto de sala de aula, verificámos que 74,9% dos respondentes afirma que coloca em prática estratégias, contra 25,1% que afirma não recorrer a nenhum tipo de estratégias (Figura 18).

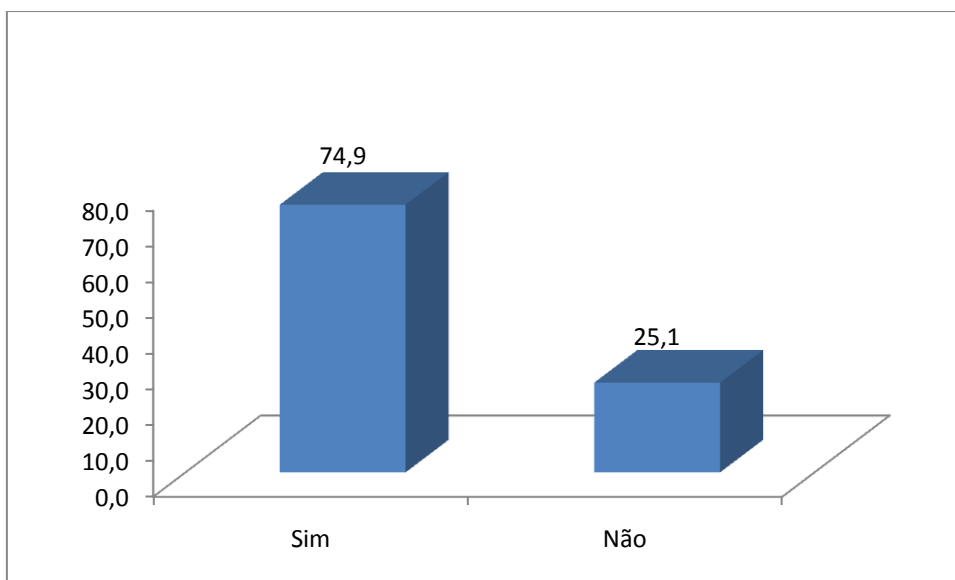


Figura 18 – Percentagem dos inquiridos que dizem fazer o aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade em contexto de sala de aula

Analisando os resultados obtidos na questão 2.2.1 (Se respondeu afirmativamente à questão 2.2, indique três a cinco estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos utilizados para fazer o aproveitamento pedagógico-didáctico dessa Diversidade emergente na sua sala de aula.), obtivemos os seguintes dados (Figura 19):

88,2% dos casos optam pelas estratégias sócio-afectivas; 37,2% afirmam recorrer a estratégias cognitivas e 2,6% dos casos apontam as metacognitivas. Os professores referem que para valorizar a Diversidade, e no caso do primeiro

tipo de estratégias, recorrem a trabalho cooperativo, em pares e em grupo, divisão dos bons alunos pelos diferentes grupos, partilha de experiências. No caso das estratégias cognitivas, apontam os trabalhos de pesquisa para reforçar o trabalho dos bons alunos; o exemplo/ modelo dos alunos mais evoluídos em termos de competências; exemplificação de determinadas actividades com os melhores alunos; os exercícios de diferentes níveis de dificuldades; acompanhamento individualizado de alunos com mais dificuldades e distribuição de trabalho autónomo aos mais capazes e monitorização de alunos mais fracos por alunos sem dificuldades. Como estratégias metacognitivas, destacam-se os processos de auto-correcção e aperfeiçoamento e pedido de reflexões aos alunos.

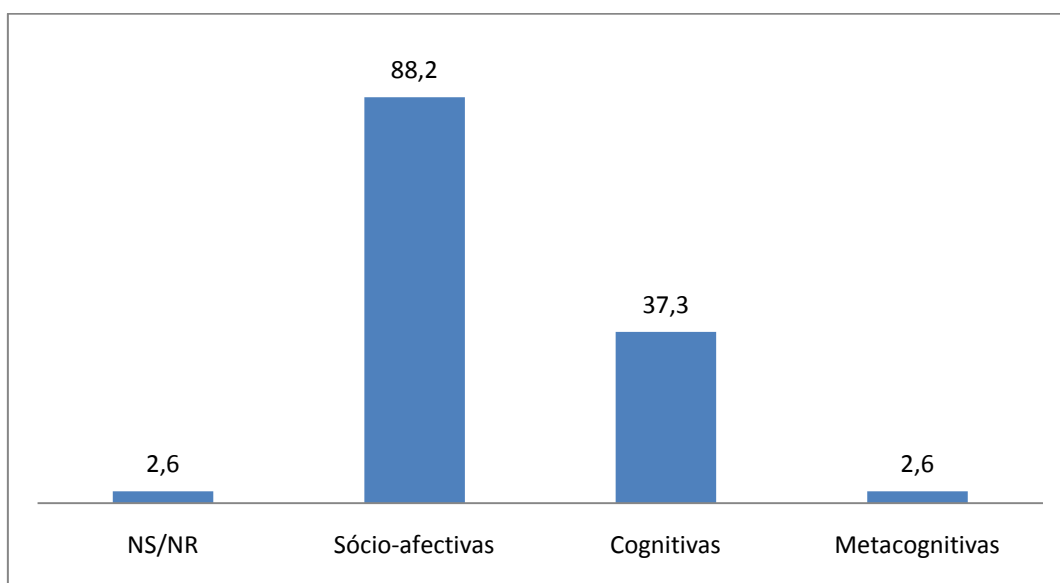


Figura 19 – Tipo de estratégias referidas pelos inquiridos na valorização da Diversidade

Com base nos 74,9% que responderam “Sim” à questão 2.2, verifica-se que 51,2% afirmam recorrer a um tipo de estratégias; 21,2% a dois tipos e, por fim, 1,0% a três tipos (Figura 20).

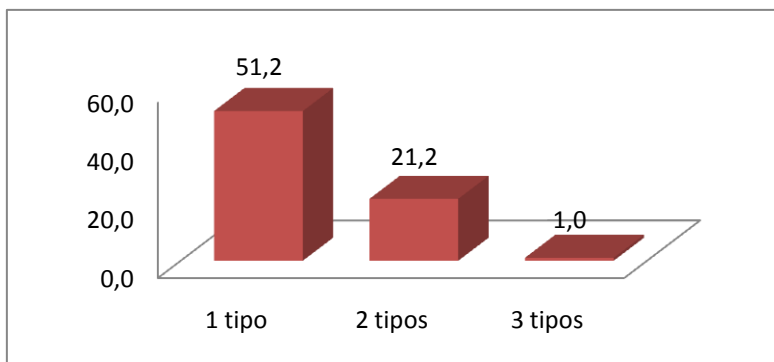


Figura 20 – Percentagem de respostas dadas pelos inquiridos em função do número de estratégias indicadas para o aproveitamento da Diversidade

Relativamente à combinação de estratégias, refira-se que 20,7% dos casos referem as estratégias sócio-afectivas e cognitivas (B/A); 0,5% sócio-afectivas e metacognitivas (B/C); 0,5 cognitivas e metacognitivas (A/C); 1% Cognitivas/sócio-afectivas e metacognitivas (A/B/C) – (figura 21).

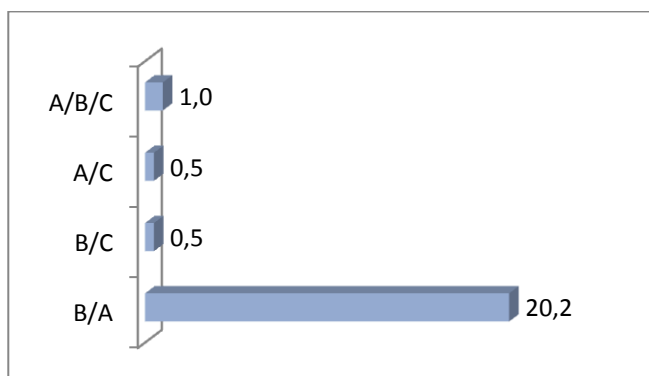


Figura 21 – Percentagem de inquiridos que indicam 2 ou 3 tipos de estratégias contempladas

A – Estratégias cognitivas

B – Estratégias sócio-afectivas

C – Estratégias metacognitivas

Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade

Tendo como pressuposto a dificuldade que os docentes apresentam em fazer o aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade em contexto de sala de aula, foi nosso objectivo conhecer as razões a que os inquiridos recorrem para justificar tal facto.

Com base na pergunta 2.2.2 (Se respondeu negativamente à questão 2.2, indique duas razões para não o fazer), verifica-se que 25,1% dos inquiridos respondeu negativamente.

Destes,

- 52% consideram a Diversidade irrelevante;
- 18% apresentam as características dos alunos como causa;
- 14% o programa;
- 12% o número de alunos por turma;
- 8% as questões pedagógicas;
- 6% Não sabe/ não responde e
- 2% os equipamentos/ meios.

Destaca-se aqui o elevado número de respondentes que não reconhece a Diversidade existente no público educativo, perspectiva que ocupa a primeira posição (Figura 22).

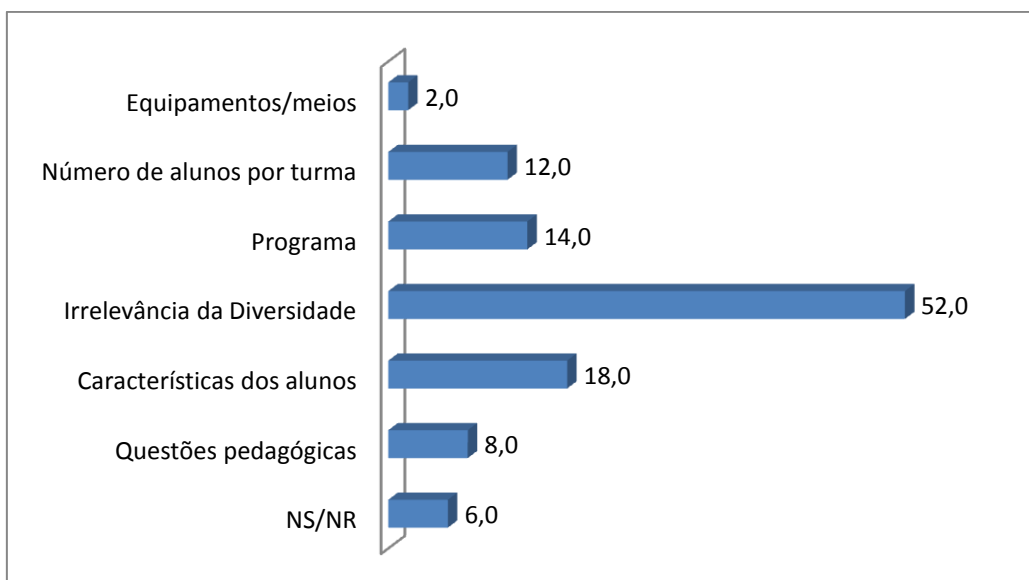


Figura 22 – Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade

20,2% dos inquiridos apresenta uma só razão, enquanto 3% indica só duas razões (Figura 23).

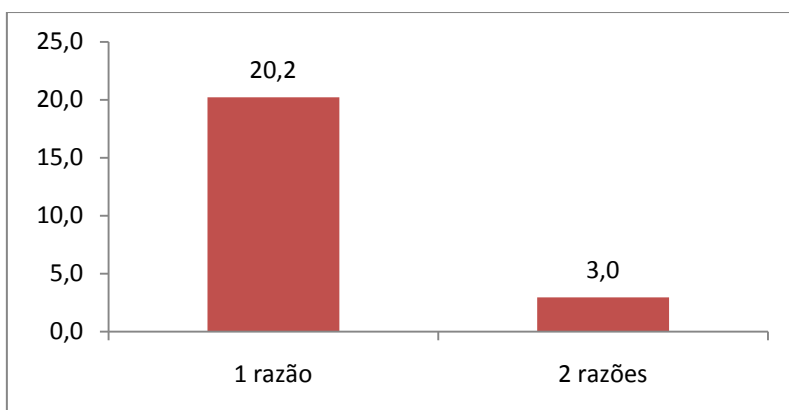


Figura 23 – Número de razões apresentadas pelos inquiridos para o não aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade

Conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da Diversidade

Pela importância que os instrumentos de gestão pedagógica da Escola podem ter nas práticas dos docentes, reflectindo, igualmente, as suas representações e crenças, considerámos fundamental averiguar o conhecimento que os inquiridos apresentam dos instrumentos de gestão pedagógica da Escola no âmbito da Diversidade e a importância que lhes reconhecem. Nesse sentido, formulámos as seguintes questões:

2.4 O Projecto Educativo da sua Escola preconiza a valorização da Diversidade dos alunos? Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐;

2.4.1 Se respondeu afirmativamente à questão 2.4, indique objectivos e/ ou actividades previstos nesse Projecto, ilustrativos da valorização da Diversidade, num máximo de cinco.;

2.5 O(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma previu/ viram actividades de valorização da Diversidade dos alunos? Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐;

2.5.1 Se respondeu afirmativamente à questão 2.5, indique se esse mesmo Projecto contempla a Diversidade que encontra nos seus alunos. Sim ☐ Não ☐ Porquê?;

2.5.2 Se respondeu afirmativamente à questão 2.5, indique dois objectivos e/ou actividades presentes no(s) Projecto(s) Curricular(es) da(s) sua(s) turma(s) que visem a valorização da Diversidade.

À pergunta 2.4 (O Projecto Educativo da sua Escola preconiza a valorização da Diversidade dos alunos?), a maioria dos inquiridos (58,1%) respondeu que sim, seguido de 33,5% que afirmaram “não sei”. 7,4% respondeu que o PEE não preconiza a valorização da Diversidade e 0,5% não sabe ou não responde. (Figura 24)

Salienta-se, assim, que uma parte significativa dos docentes não conhece bem o PEE, dado que não sabem se este documento valoriza ou não a Diversidade dos alunos.

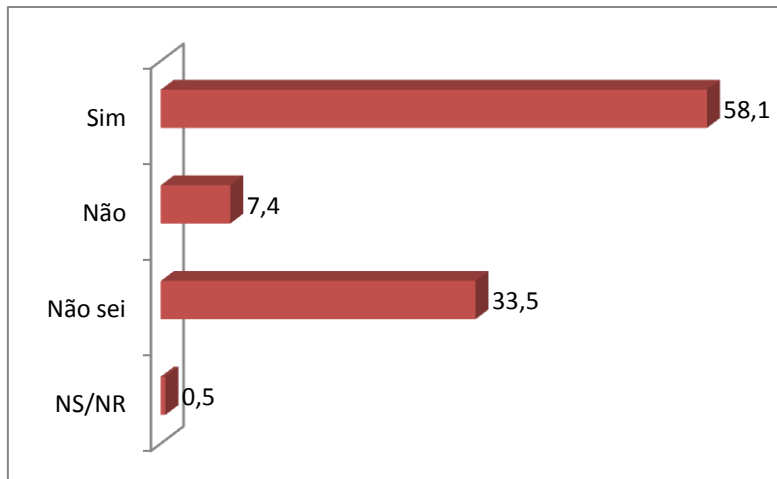


Figura 24 – Conhecimento, por parte dos docentes, do PEE

2.4.1 - Se respondeu afirmativamente à questão 2.4, indique objectivos e/ou actividades previstos nesse Projecto, ilustrativos da valorização da Diversidade, num máximo de cinco

Atendendo ao carácter aberto desta questão e visando tornar mais objectiva a análise dos dados, considerámos os seguintes indicadores, com base na literatura consultada, no que ficou exposto na Parte I:

- i) Criar culturas de inclusão;
- ii) Implementar políticas de inclusão;
- iii) Desenvolver práticas de inclusão.

Com base na análise da figura 25, verifica-se que a maior parte dos respondentes (44,1%) opta por estratégias que se encaixam na criação de culturas de inclusão, a saber:

- promoção do sucesso educativo e escolar;

- domínio das aprendizagens essenciais;
- valorização das atitudes/valores e domínio do relacionamento interpessoal;
- respeito pela diversidade cultural;
- Contemplação da educação para a cidadania e educação democrática;
- desenvolvimento da formação integral dos alunos.

De seguida, 33,9% afirmam implementar políticas de inclusão, como

- participação de todos os alunos nas actividades escolares;
- actividades lúdicas para promover a cooperação e a tolerância;

27,9% afirmam que desenvolvem práticas de inclusão, como

- adequação das estratégias de ensino-aprendizagem à individualidade dos alunos,
- atribuição de tarefas mediante a individualidade dos alunos;
- existência de clubes;
- pedagogias diferenciadas;
- apoios educativos;
- currículos alternativos;
- tutorias;
- clubes e oficinas pedagógicas;
- actividades extracurriculares;
- salas de psicologia;
- apoio psico-pedagógico;
- interdisciplinaridade;
- articulação entre ciclos;
- apoio individualizado;

Uma percentagem de 8,3 % Não sabe ou Não responde.

Vemos, assim, que a maior parte dos inquiridos opta pelas “políticas de inclusão”, situando-se, portanto, num domínio mais ideológico e teórico ao invés das próprias práticas que surgem com 27,9%.

2.4.1

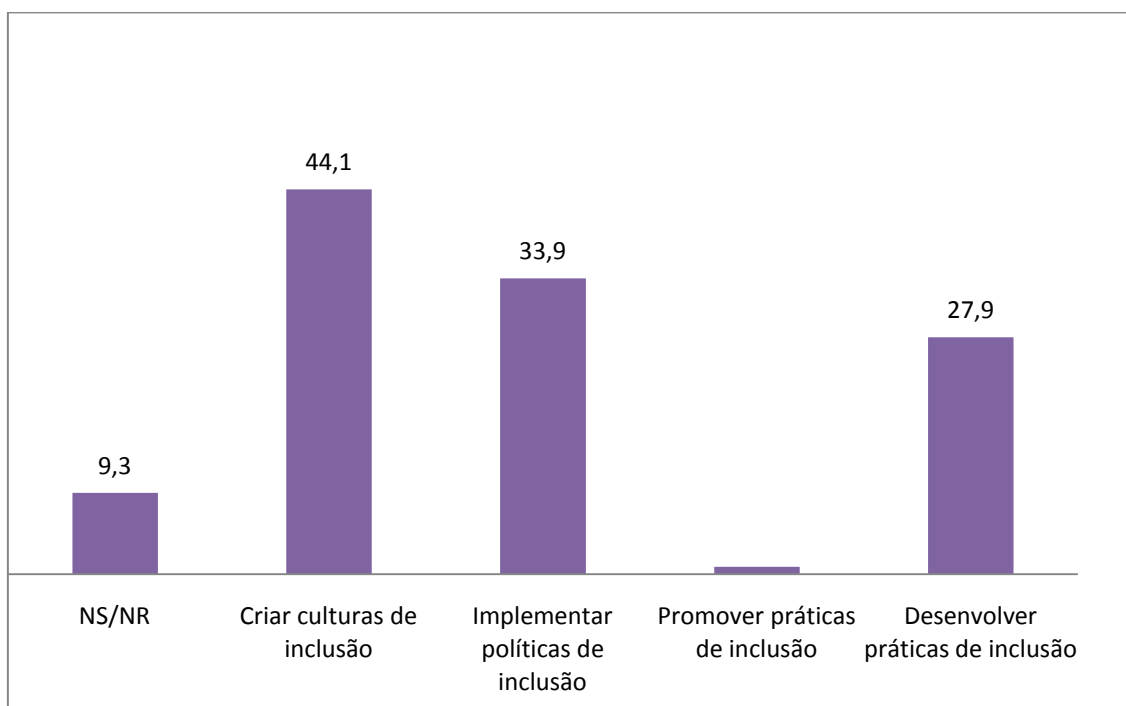


Figura 25 – Objectivos e/ou actividades previstos no PEE em termos percentuais

Dos 58,1% dos inquiridos que responderam que o PEE valoriza a Diversidade, 43,2% apresentam um só objectivo/ estratégia; 7,9% referem dois objectivos/estratégias e 0,5% destacam três objectivos/ estratégias (Figura 26) presentes no documento.

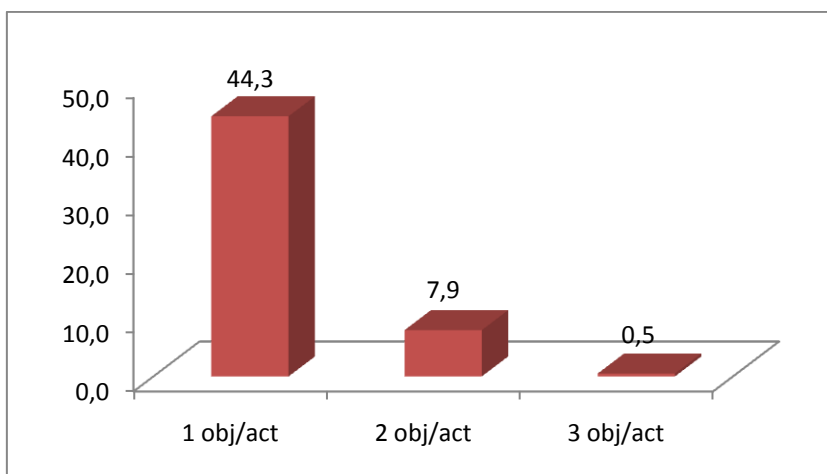


Figura 26 – Percentagem das respostas dadas pelos inquiridos em função do número de objectivos/ actividades indicados para a valorização da Diversidade presentes no PEE

2.5 À questão 2.5 (O(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma previu/ viram actividades de valorização da Diversidade dos alunos?), a maior parte dos inquiridos (68%) respondeu que “Sim”, 18,7% “Não”; 11,3% “Não Sei” e 2% Não sabe ou Não responde (Figura 27).

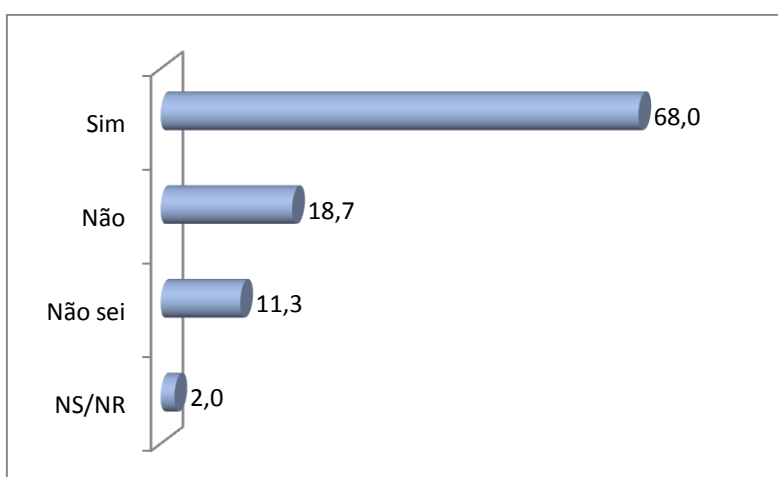


Figura 27 – Conhecimento dos inquiridos sobre a presença de actividades no PCT que valorizem a Diversidade dos alunos

2.5.1

À questão 2.5.1 (Se respondeu afirmativamente à questão 2.5, indique se esse mesmo Projecto contempla a Diversidade que encontra nos seus alunos.), 94,2% dizem que o Projecto Curricular de Turma contempla a Diversidade que encontram nos seus alunos; 4,3% respondem que o Projecto Curricular de Turma não contempla a Diversidade que encontram nos alunos e 1,4% não sabe ou não responde à questão (Figura 28)

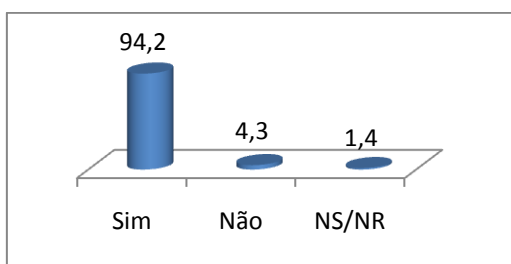


Figura 28 – Percentagem de inquiridos que afirmam que o PCT contempla a Diversidade que encontram nos alunos

Assim, 94,2% afirmam que o PCT contempla a Diversidade dos alunos, apresentando diferentes razões:

- 40,6% dos casos reconhecem os diferentes conhecimentos dos alunos no PCT;
- 40,6% dos casos as diferentes capacidades;
- 36,2% não sabe ou não responde;
- 5,8% apontam outras razões;
- 5,1% apontam que o PCT valoriza as diferentes nacionalidades dos alunos;
- 5,1% dos casos referem o nível sócio-cultural. (Figura 29).

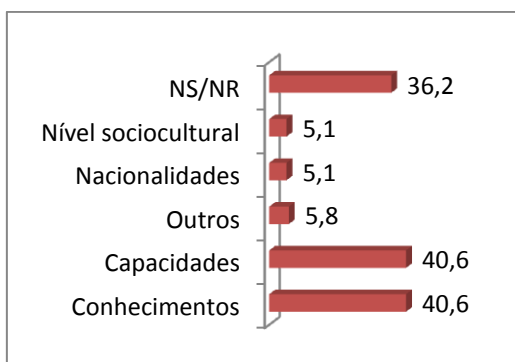


Figura 29 – Elementos da Diversidade valorizados no PCT

Na questão 2.5.1, 4,3% responderam que o PCT não contempla a Diversidade que encontram nos seus alunos, apresentando as seguintes razões:

Destes 4,3%

- 1,8% dos casos não sabem ou não respondem as razões;
- 1,2% dos casos apontam a irrelevância da Diversidade
- 0,6% dos casos falta de tempo e
- 0,6% dos casos mau comportamento dos alunos (Figura 30).

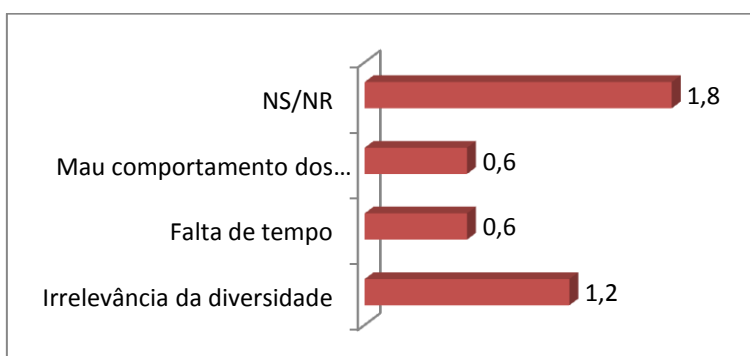


Figura 30 – Razões invocadas pelos docentes para a valorização da Diversidade no PCT

A questão 2.5.2 tinha como objecto dois objectivos e/ ou actividades presente(s) no(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma que visassem a valorização da Diversidade.

Dos 68% dos inquiridos que se encontravam em condições de responder a esta questão (e que correspondem aos que responderam afirmativamente à questão 2.5)

- 25,9% afirmam que o PCT das suas turmas recorre a metodologias, estratégias e actividades diversificadas;
- 20,1% dos casos salientam que um dos objectivos é proporcionar apoios educativos;
- 20,1% dos casos apontam a valorização de interesses/ necessidades/ opiniões/ ritmos/ competências de cada aluno;
- 20,1% dos casos Não sabem ou Não respondem;
- 16,5% dos casos lembram que é fundamental respeitar línguas e culturas diferentes,
- 8,6% apontam o ensino de regras de comportamento/valores;
- 7,9% outras razões;
- 7,2% a realização do trabalho cooperativo e
- 6,5% dos casos as adaptações curriculares. (Figura 31)

2.5.2

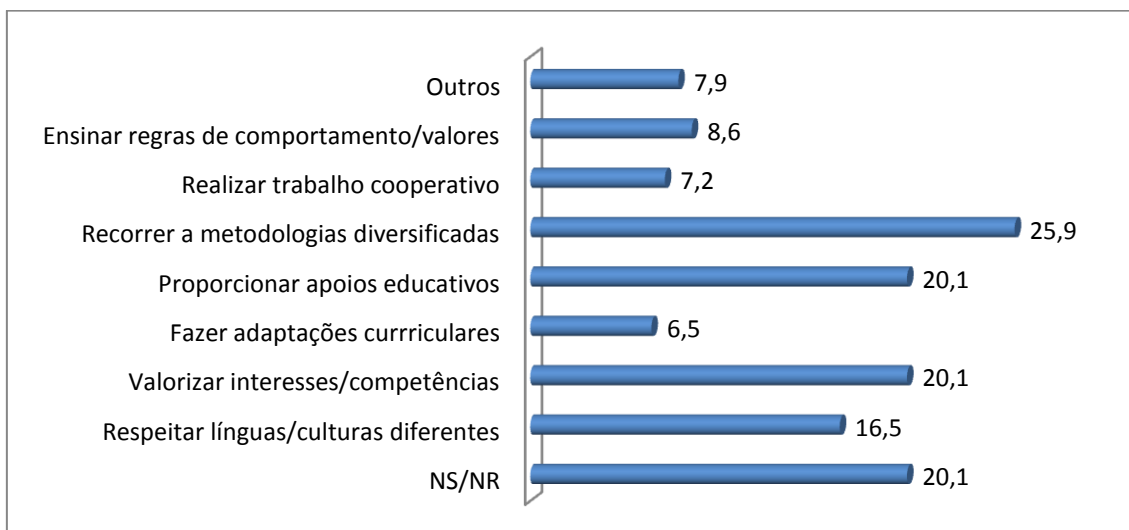


Figura 31 – Objectivos/ actividades presentes no PCT que visam a valorização da Diversidade

Obstáculos para o conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da Diversidade

Com base no nosso conhecimento directo do campo e reconhecendo que nem sempre os docentes têm conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da Escola no âmbito da Diversidade, formulámos as seguintes questões:

2.4.2 Se respondeu negativamente à questão 2.4, aponte duas razões para o facto de a Diversidade não ter sido contemplada no Projecto Educativo de Escola;

2.4.3 Se respondeu “Não sei”, indique as razões do seu desconhecimento;

2.5.3 Se respondeu negativamente à questão 2.5, indique três a cinco aspectos da Diversidade dos alunos que gostaria de ver contemplados no Projecto Curricular de Turma e passe para o grupo III.

Relativamente à questão 2.4.2 (Se respondeu negativamente à questão 2.4, aponte duas razões para o facto de a Diversidade não ter sido contemplada no Projecto Educativo de Escola), dos 7,4% dos inquiridos que afirmaram que o PEE não preconiza a valorização da Diversidade, a maior parte (4,4%) afirma que a Diversidade é irrelevante; 2,5% Não sabe ou não responde e 0,5% afirma que os equipamentos/meios não permitem que a Diversidade seja contemplada no PEE (Figura 32).

Todos os inquiridos apresentam uma única razão.

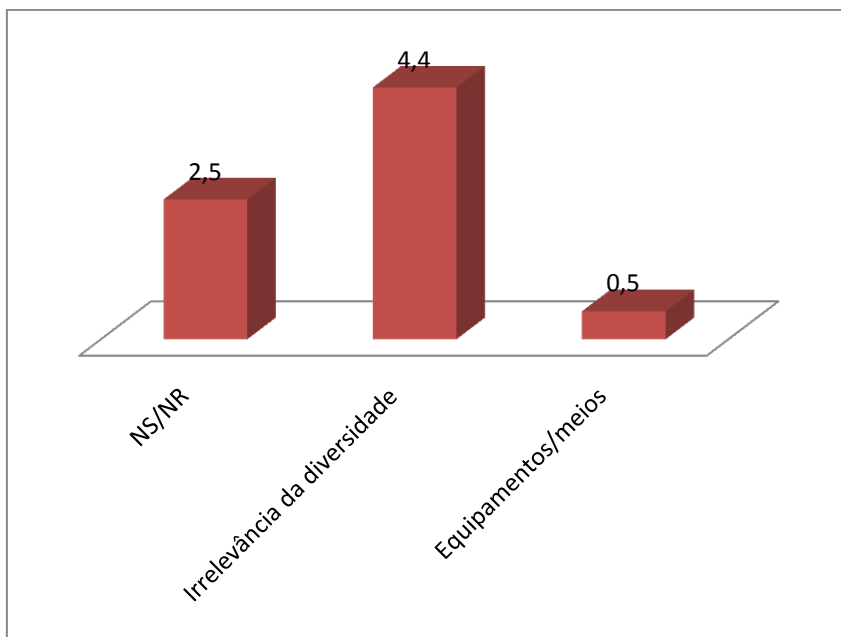


Figura 32 – Razões invocadas pelos docentes para a desvalorização da Diversidade no PEE

2.4.3

Dos 33,5% que responderam “Não sei”, 15,3% afirmam que desconhecem o conteúdo do documento; 7,4% referem que o documento está em vias de elaboração; 4,9% não sabem ou não respondem; 3,9% apresentam outras razões díspares e pontuais, daí termos agrupado no indicador “outros” e 2,5% apontam a falta de interesse (Figura 33).

As respostas a esta questão ilustram, assim, a desvalorização e a pouca importância atribuída aos instrumentos de gestão pedagógica.

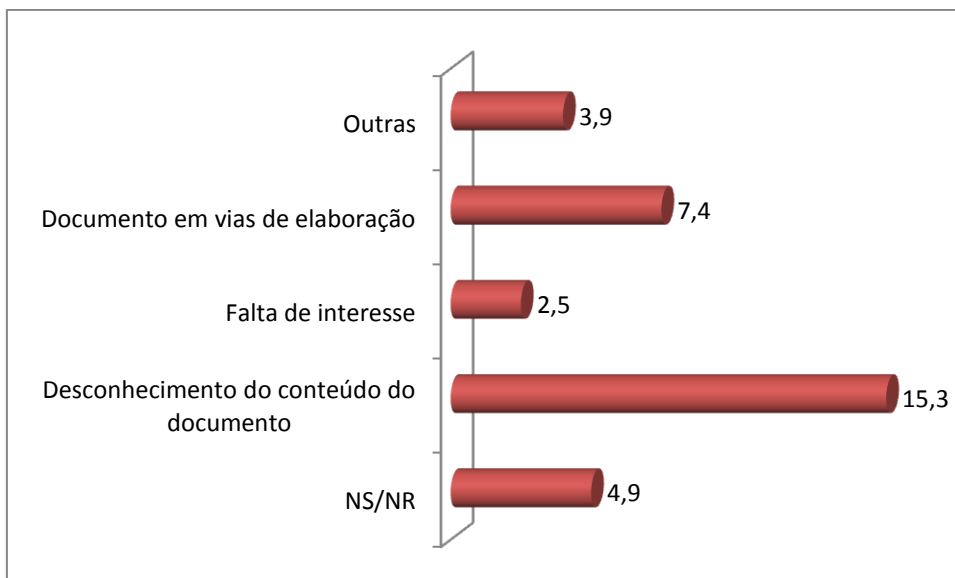


Figura 33 – Razões invocadas pelos docentes para o desconhecimento dos objectivos/actividades do PEE

A questão 2.5.3 destinava-se aos inquiridos que tinham respondido negativamente à questão 2.5, tendo como objecto 3 a 5 aspectos da Diversidade dos alunos que os docentes gostassem de ver contemplados no PCT.

Dos 18,7% que se encontravam em condições de responder,

- 47,4% dos casos não apresentam nenhum aspecto da Diversidade;
- 21,1% dos casos afirmam que não gostariam de ver nenhum aspecto da Diversidade contemplado;
- 15,8% dos casos referem o domínio cognitivo;
- 13,2% dos casos apontam a nacionalidade;
- 10,5% elegem o domínio afectivo e
- 7,9% escolhem o domínio sócio-cultural (Figura 34).

De salientar que todos os respondentes apresentam menos de três aspectos, privilegiando, no entanto, o domínio cognitivo e a nacionalidade como os principais elementos que o PCT deveria contemplar.

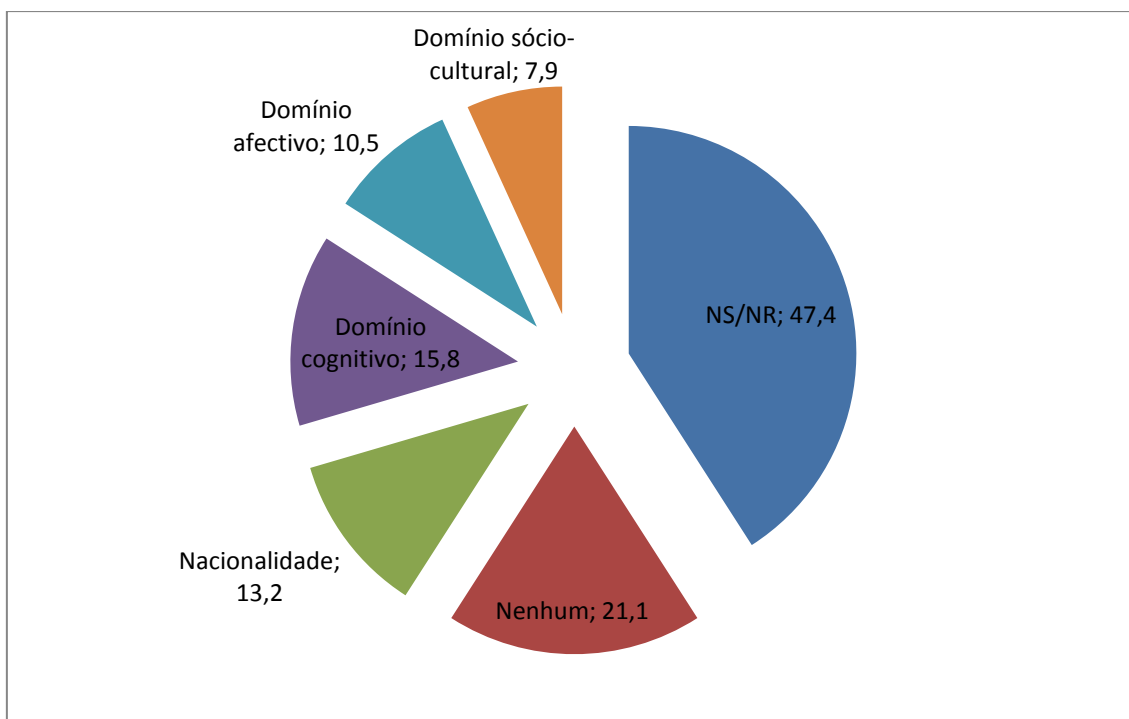


Figura 34 – Aspectos da Diversidade que os docentes gostariam de ver contemplados no PCT

Noção de Educação Intercultural

Sendo a Educação Intercultural uma outra questão essencial do nosso trabalho e assumindo-se como um dos caminhos no entendimento da Diversidade, colocámos as seguintes perguntas aos inquiridos:

3.1 Educar para a Interculturalidade é um dos princípios fundamentais para a Educação de hoje. Como define Educação Intercultural?;

3.2 Considera a Educação Intercultural:

- A) Específica das línguas estrangeiras
- B) Transversal a todas as disciplinas
- C) Exterior às disciplinas;

Relativamente à questão 3.1 (Educar para a Interculturalidade é um dos princípios fundamentais para a Educação de hoje. Como define Educação Intercultural?), e tendo em linha de conta a literatura consultada na Parte I, considerámos os seguintes indicadores fundamentais na definição de Educação Intercultural, visando, igualmente, tornar mais objectivo o tratamento dos dados:

- i) coesão social;
- ii) participação crítica na vida e deliberação democrática;
- iii) igualdade de oportunidades e equidade;
- iv) abertura à diversidade cultural;
- v) aproximação do Outro pelo diálogo.

91,6% dos casos definem a Educação Intercultural como abertura à diversidade cultural; 34% apontam a igualdade de oportunidades e equidade; 33% referem a aproximação do Outro pelo diálogo; 12,8% centram-se na coesão social; 5,4% não sabe ou não responde e 2,5% dos casos fala da participação crítica na vida e deliberação democrática (Figura 35).

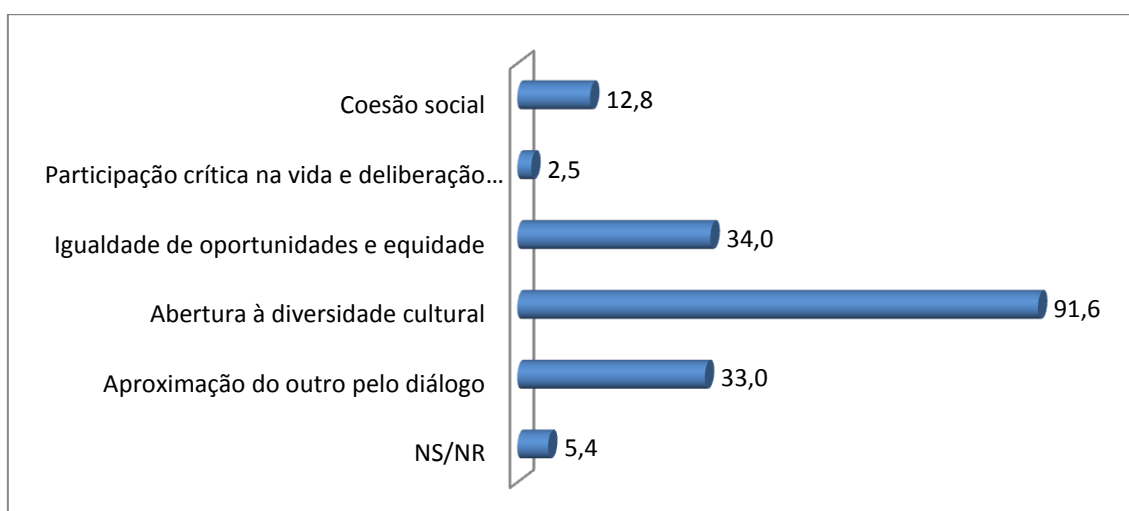


Figura 35 – Traços definidores da Educação Intercultural em termos percentuais

Analisando a figura 36, verifica-se que 29% dos inquiridos recorrem a um critério para definir Educação Intercultural; 54% a dois itens; 10% a três; 2% a quatro e 5% não sabe ou não responde (Figura 36).

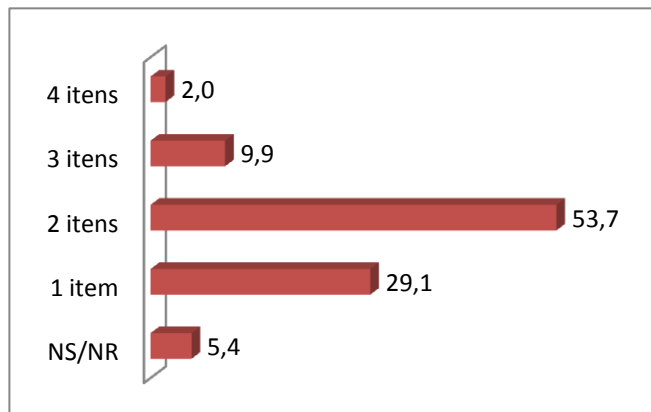


Figura 36 – Número de itens apresentados pelos docentes para definir Educação Intercultural

No caso da questão 3.2 (Considera a Educação Intercultural:

A) Específica das línguas estrangeiras ☐ B) Transversal a todas as disciplinas
C) Exterior às disciplinas ☐, 85,2% dos casos considera a Educação Intercultural transversal a todas as disciplinas; 7,9% exterior às disciplinas; 3,9% específica das línguas estrangeiras e 3% não sabe ou não responde.

Assim, independentemente dos critérios a que recorrem para definir Educação Intercultural, os respondentes consideram-na um elemento importante no currículo do 3º ciclo do Ensino Básico, já que a entendem como transversal a todas as disciplinas (Figura 37).

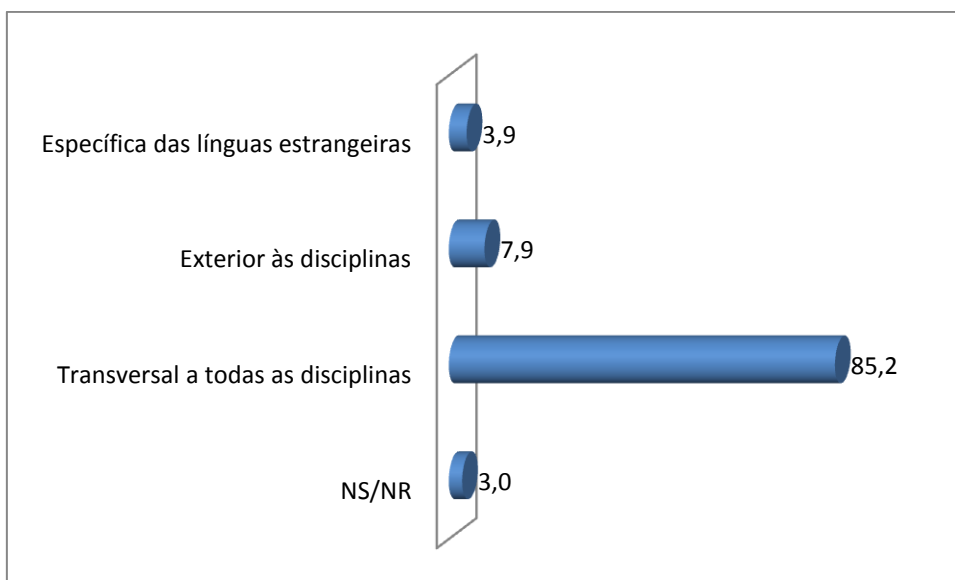


Figura 37 – Entendimento que os inquiridos têm da Educação Intercultural relativamente à transversalidade no currículo

Estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos ao serviço da Educação Intercultural

Visando conhecer as estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos a que os docentes recorrem no exercício da Educação Intercultural, formulámos as seguintes questões:

3.3 Na sua sala de aula, considera que põe em prática estratégias/actividades/processos/procedimentos que visam o exercício da Educação Intercultural? Sim ☐ Não ☐;

3.3.1 Se respondeu afirmativamente à questão 3.3, indique duas a cinco estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos que implementa para fomentar o exercício da Educação Intercultural.

Como resposta à questão 3.3 (Na sua sala de aula, considera que põe em prática estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos que visam o

exercício da Educação Intercultural?), 85,2% dos inquiridos consideram que põem em prática estratégias que visam o exercício da Educação Intercultural; 13,3% dos casos afirmam que Não e 1,5% não sabe ou não responde (Figura 38).

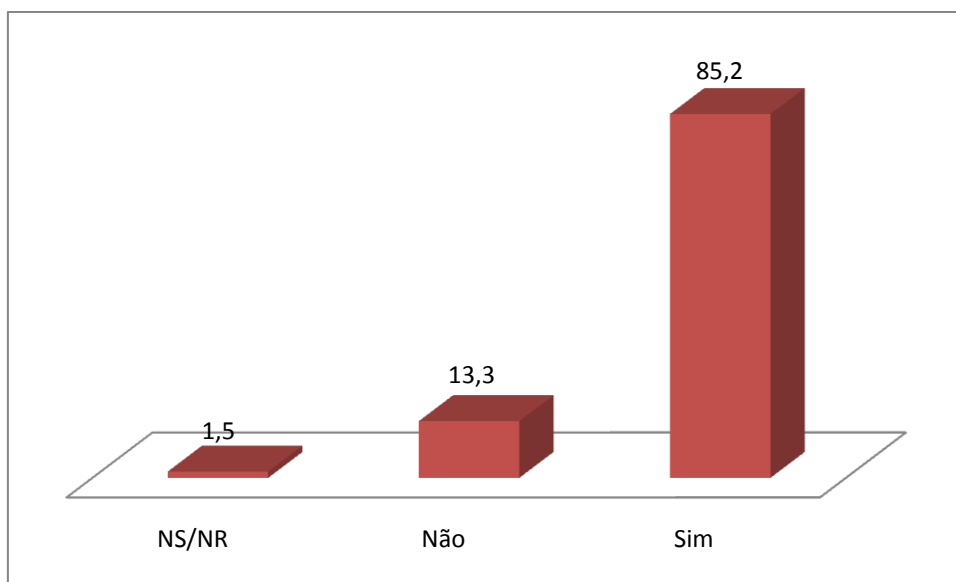


Figura 38 – Percentagem de inquiridos que afirmam saber como fazer para promover o exercício da Educação Intercultural

A questão 3.3.1 destinava-se aos inquiridos que tinham respondido afirmativamente à questão 3.3, tendo como objecto duas a cinco estratégias/actividades/processos/procedimentos que os docentes implementam para fomentar o exercício da Educação Intercultural.

Em virtude de conseguirmos uma maior rigor e objectividade na análise às respostas desta questão, considerámos, com base na literatura consultada na Parte I, os seguintes critérios de resposta:

- i) estratégias aditivas;
- ii) estratégias transformativas;
- iii) estratégias episódicas,
- iv) estratégias interventivas.

Dos 85,2% dos inquiridos que se encontravam em questão de responder, 70,7% dos casos apontam as estratégias aditivas; 41,4% dos casos falam de estratégias transformativas; 14,4% de estratégias episódicas, 4% de estratégias interventivas e 2,3% Não sabe ou não responde (Figura 39).

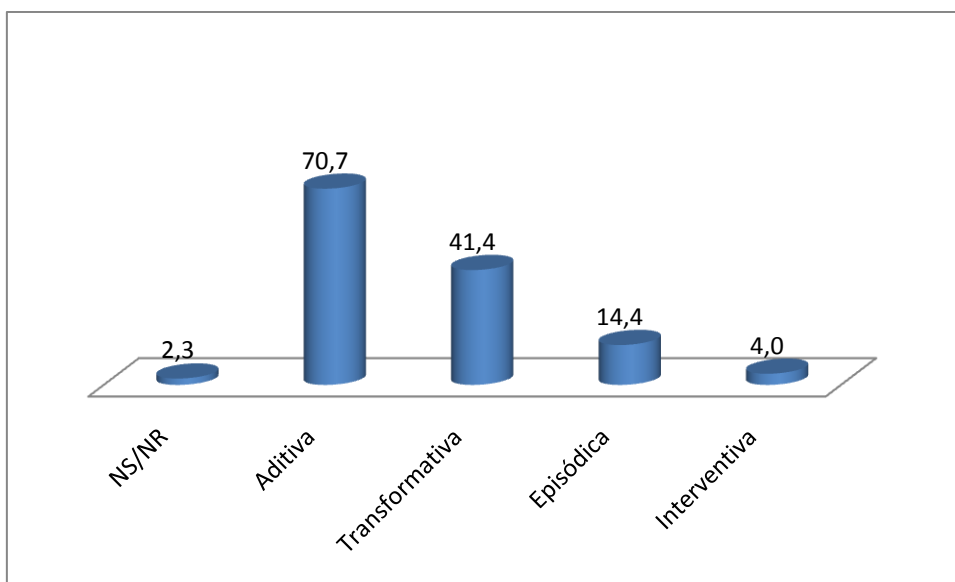


Figura 39 – Estratégias que os inquiridos dizem colocar em prática para o exercício da Educação Intercultural

De salientar que 57,6% põe em prática menos de 3 estratégias/ actividades; 22,2% três estratégias/ actividades e 3,9% mais de 3 estratégias/ actividades (Figura 40).

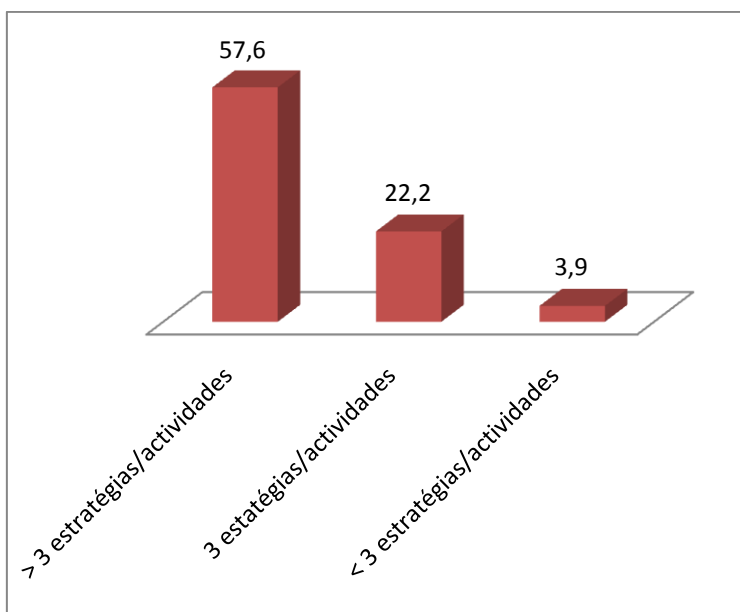


Figura 40 – Percentagem das respostas dadas pelos inquiridos em função do número de estratégias indicadas para o exercício da Educação Intercultural

Recursos/ equipamentos ao serviço da Educação Intercultural

Tendo, enquanto professoras e investigadoras, a consciência da importância dos recursos a que os professores recorrem nas suas práticas lectivas, já que qualquer processo de ensino-aprendizagem necessita de ser planificado e logicamente articulado para que o pensamento e a acção possam interligar-se e visando, ainda, conhecer quais os recursos que os inquiridos utilizam no exercício da Educação Intercultural, construímos a seguinte questão:

3.5 Que materiais utiliza para pôr em prática uma Educação Intercultural?

58,6% dos casos apontam livros, dicionários, gramáticas e outras publicações que aglomerámos no indicador “bibliografia”; 36,5% dos casos apresentam materiais díspares e pontuais que condensámos no item “outros”; 29,1% os filmes; 23,6% a Internet, 23,6% a música; 21,2 não sabe ou não responde; 13,8% as imagens; 11,3% os audiovisuais e 3,9% o computador, o que revela a

quase ausência das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) (Figura 41).

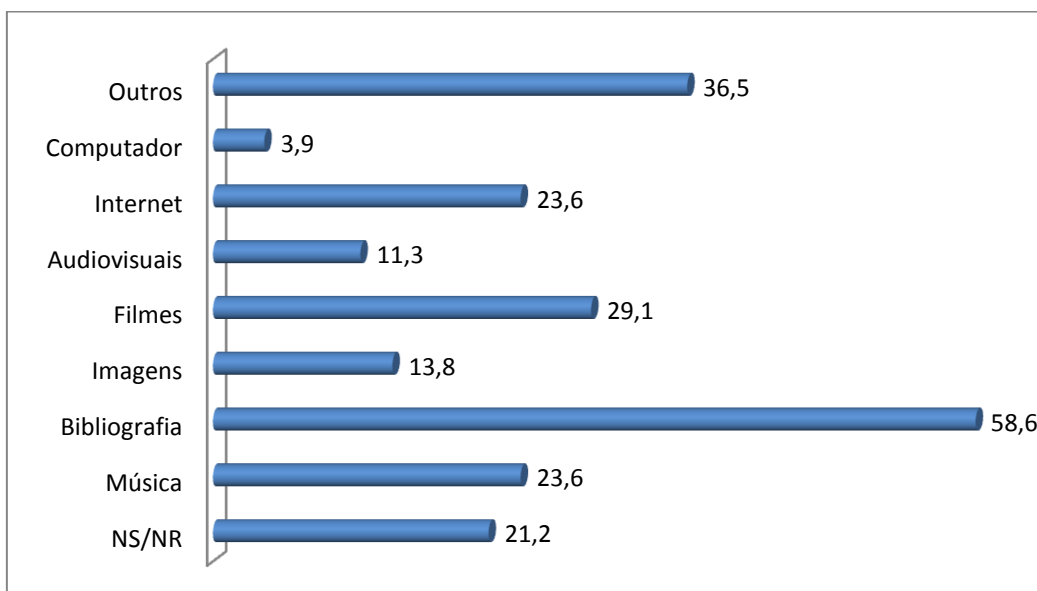


Figura 41 – Materiais a que os inquiridos dizem recorrer no exercício da Educação Intercultural

Carácter transversal da Educação Intercultural

Visando ter um conhecimento mais aprofundado da forma como os docentes exercem a Educação Intercultural em contexto de sala de aula de LE, formulámos as seguintes questões:

3.3.3 Indique os domínios em que considera importante privilegiar a Educação Intercultural na aula de Língua Estrangeira:

Compreensão do oral ☐ Leitura ☐ Produção oral ☐ Produção escrita ☐
Interacção ☐ Intercompreensão ☐ Tradução ☐ Ensino da(s) Cultura(s) ☐
Outro(s) ☐ Qual/Quais?;

3.3.4 Indique as razões da(s) opção(ões) que fez em 3.3.3.

3.3.3 Indique os domínios em que considera importante privilegiar a Educação Intercultural na aula de Língua Estrangeira

Assim, e considerando os domínios em que a Educação Intercultural surge privilegiada, 67% dos inquiridos apontam o Ensino da(s) Cultura(s); 60,1% a Leitura; 59,6% a compreensão do oral; 58,6% a produção oral; em 54,7% dos casos surge a interacção e em 54,7% dos casos apontam também a produção escrita; 36% a Intercompreensão; 34% a tradução; 11,8% não sabem ou não respondem e 2% referem Outros (Figura 42).

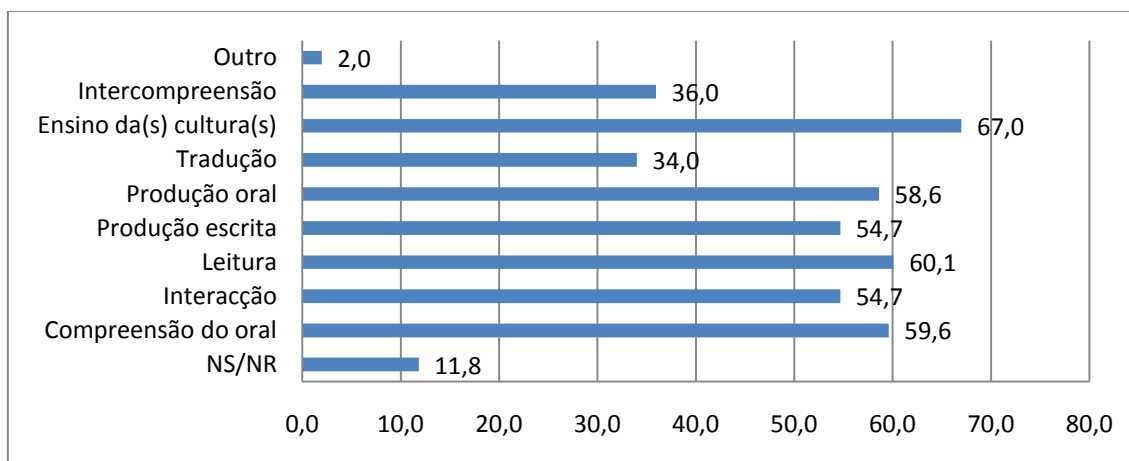


Figura 42 – Domínios privilegiados no exercício da Educação Intercultural

Tentando conhecer, ainda, as razões apresentadas pelos inquiridos para a escolha dos referidos domínios e em virtude do carácter aberto da questão 3.3.4, resolvemos considerar os seguintes itens de análise, de acordo com a literatura consultada e tentando tornar mais objectiva a análise dos dados:

- i)Saber
- ii)Saber-fazer
- iii)Saber-ser/estar

Assim, em 54,5% dos casos, os inquiridos não sabem ou não respondem; 31,7% valorizam o Saber, 16,3% valorizam o Saber-Fazer; 9,9% o Saber Ser/Estar.(Figura 43)

Salientamos aqui o peso que o saber cultural ocupa.

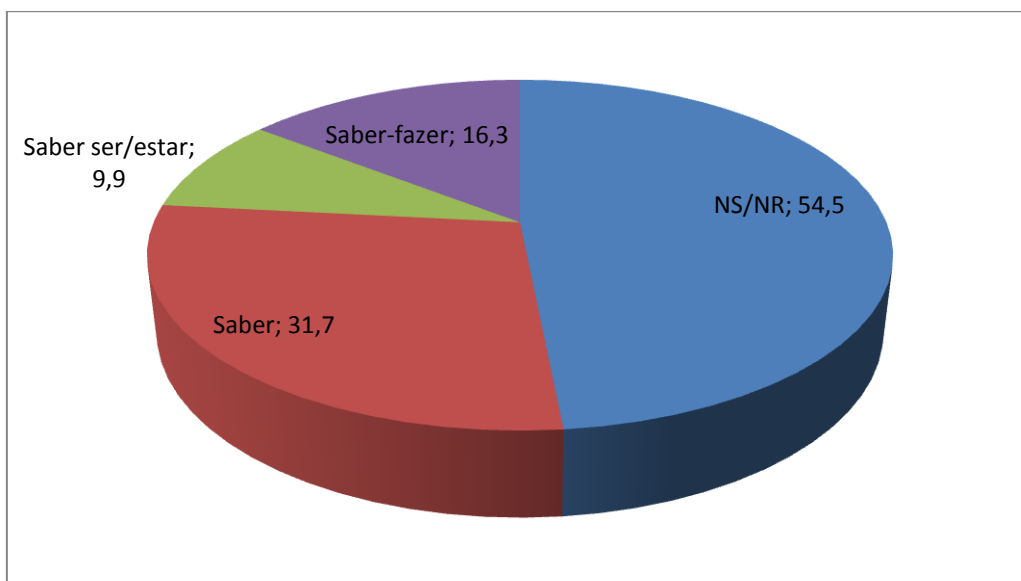


Figura 43 – Razões invocadas pelos docentes para justificar os domínios que privilegiam no exercício da Educação Intercultural

Obstáculos ao exercício da Educação Intercultural

Tendo conhecimento da dificuldade que os docentes sentem no exercício de uma Educação Intercultural, quisemos saber as razões que os respondentes apontam para tal facto. Para isso, formulámos a seguinte questão:

3.3.2 Se respondeu negativamente à questão 3.3, aponte as razões para que tal não aconteça:

Dos 13,3% dos inquiridos que reuniam condições para responder à questão 3.3.2 (Se respondeu negativamente à questão 3.3, aponte as razões para que tal não aconteça.), 34,5% dos casos Não sabe ou Não responde; 34,5% afirma

que a Diversidade é irrelevante, daí não exercerem a Educação Intercultural; 31% dos casos apontam o Programa como causa e 10,3% a escola (Figura 44).

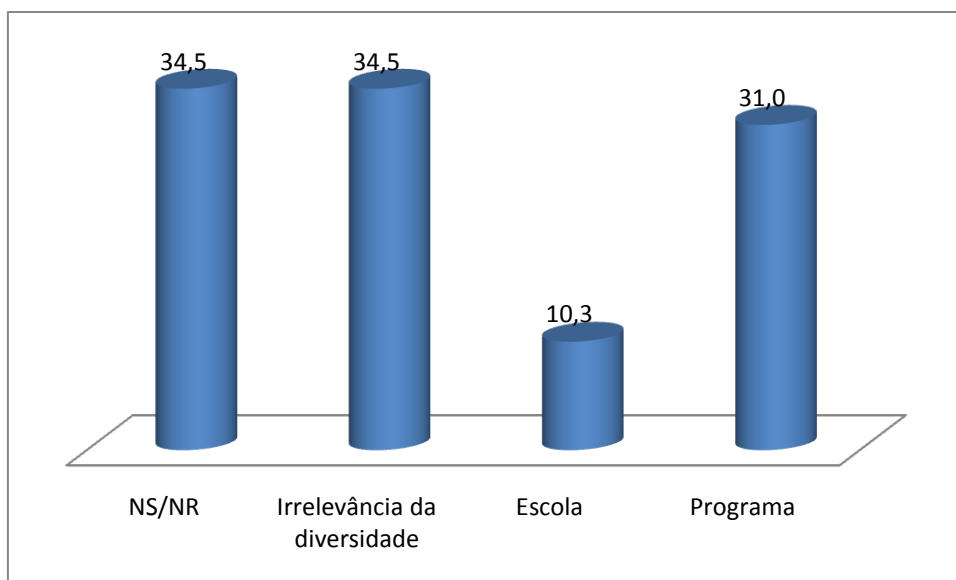


Figura 44 – Obstáculos apresentados pelos docentes para o exercício da Educação Intercultural

Mais uma vez se salienta a pouca importância atribuída à Diversidade.

1.3.3. Associação entre as variáveis

A análise da associação (Maroco e Bispo, 2003) permite-nos efectuar a relação entre duas variáveis para compreender a intensidade e o tipo de associação existente. Salienta-se, assim, que, para além do carácter descritivo, pode, também, realizar-se algumas previsões. (Best, *ibidem*). Além disso, a análise das associações, neste caso, permite compreender os padrões de comportamento dos docentes em função de alguns elementos da sua caracterização sócio-profissional.

Nesse sentido, interessou-nos avaliar o tipo de relações existente entre algumas variáveis, recorrendo, para isso, ao teste do Qui quadrado¹⁵⁹ (Murteira, 1993) e, ainda, o teste V de Cramer's que mede a intensidade da associação. Relembre-se que na nossa investigação, a escala de medida não possibilitou o uso de testes paramétricos, dado que estes só podem ser aplicados a dados de intervalo ou de razão) (Guimarães & Cabral, 1997).

Aliás, a maior parte das questões do inquérito é de natureza aberta, não tendo sido sugeridos os traços de resposta para as variáveis em estudo, mas, antes, enunciados pelos próprios inquiridos.

Tendo presente os cuidados necessários na análise e interpretação dos resultados, e através dos testes referidos, fizemos as associações possíveis¹⁶⁰ que resultam do cruzamento das variáveis dependentes associadas às “Representações e práticas da Diversidade e Educação Intercultural na sala de aula de Língua Estrangeira” (Noção de Diversidade, Estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos, Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade, Noção de Educação Intercultural, Estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos ao serviço da Educação Intercultural, Recursos/ equipamentos ao serviço da Educação Intercultural, Obstáculos ao exercício da Educação Intercultural) com as variáveis independentes associadas à Caracterização sócio-profissional do inquirido (Sexo, Habilitações Literárias, Habilitações profissionais e Tempo de serviço).

Nos cálculos que realizámos, considerámos para as variáveis dependentes o número de factores que foram indicados pelos respondentes e/ ou a proporção

¹⁵⁹ Os resultados do teste do Qui-quadrado podem tomar valores entre 1 e -1. Os resultados do teste do Qui-quadrado podem tomar valores entre 1 e -1. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos, maior é a associação: se as variáveis possuem uma associação perfeita, estamos perante uma correlação perfeita, com o coeficiente de correlação de +1 (positiva) ou de -1 (negativa).

¹⁶⁰ As variáveis Conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da Diversidade, Obstáculos para o conhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da Diversidade não foram passíveis de testes de associação, visto que não estavam reunidas as condições necessárias.

de vezes que determinado item foi indicado. As variáveis independentes foram categorizadas em dois grupos, surgindo, assim, como variáveis dicotómicas:

Sexo – feminino/masculino

Habilitações Literárias – Licenciatura/ Distinta de Licenciatura

Habilitações Profissionais – Estágio Integrado/ Distinto de Estágio Integrado

Tempo de Serviço – Até 15 anos de serviço/ Mais de 15 anos de serviço

Em virtude do modelo de construção do inquérito, a dimensão das amostras (n) associadas às variáveis independentes não é constante, apresentando valores distintos em função da natureza das variáveis:

Noção de Diversidade (2.1); n = 203

Noção de Diversidade (2.3); n = 66

Estratégias/actividades/processos/procedimentos; n= 153;

Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade; n= 50

Noção de Educação Intercultural; n= 203

Estratégias/actividades/processos/procedimentos ao serviço da Educação Intercultural; n= 174

Recursos/equipamentos ao serviço da Educação Intercultural; n=203

Obstáculos ao exercício da Educação Intercultural; n= 29

Formulação de hipóteses

Como já foi por nós assinalado, formulámos todas as hipóteses possíveis que resultam do cruzamento das variáveis dependentes associadas à “Representação e práticas da Diversidade e Educação Intercultural na sala de aula de Língua Estrangeira” (Noção de Diversidade, Estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos, Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didáctico da Diversidade, Noção de Educação Intercultural, Estratégias/ actividades/ processos/ procedimentos ao serviço da Educação Intercultural, Recursos/ equipamentos ao serviço da Educação Intercultural, Obstáculos ao exercício da Educação Intercultural) com as variáveis independentes

associadas à Caracterização sócio-profissional do inquirido (Sexo, Habilitações Literárias, Habilitações profissionais e Tempo de serviço).

Em primeiro lugar, caracterizemos as variáveis independentes

Caracterização das variáveis independentes

sexo_v2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Valid	Homem	26	12,8	12,8	12,8
	Mulher	177	87,2	87,2	100,0
	Total	203	100,0	100,0	

Quadro VIII – Caracterização da variável sexo

Habilitações literárias

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Valid	Outro	17	8,4	8,4	8,4
	Licenciatura	186	91,6	91,6	100,0
	Total	203	100,0	100,0	

Quadro IX – Caracterização da variável habilitações literárias

Habilitações profissionais

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Valid	Modelo Integrado	116	57,1	57,7	57,7
	Profissionalização	64	31,5	31,8	89,6
	Estágio Clássico	21	10,3	10,4	100,0
	Total	201	99,0	100,0	
Missing	System	2	1,0		
Total		203	100,0		

Quadro X – Caracterização da variável habilitações profissionais

Tempo de serviço

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Valid	Até 15 anos	91	44,8	45,0	45,0
	16 e mais anos	111	54,7	55,0	100,0
	Total	202	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		203	100,0		

Quadro XI – Caracterização da variável tempo de serviço.

Testes de associação

Associação da noção de Diversidade com a variável Sexo

Tentando perceber a relação existente entre a noção de Diversidade e o sexo dos inquiridos, realizamos o teste de associação entre estas variáveis. Formulamos, então, a seguinte hipótese alternativa:

- i) A noção de Diversidade varia com o sexo.

Cruzando os resultados obtidos na questão 2.1 com a variável Sexo (Quadro XII), e para um nível de confiança de 95%, verificamos que não se evidenciam associações estatisticamente significativas entre as variáveis testadas (QQ = 2,529; GL=1; $p = ,112$.)

No entanto, equacionando em termos de proporção, constatamos que os inquiridos do sexo feminino associam às suas turmas mais traços de Diversidade. Assim, a maioria dos respondentes do sexo feminino (69,5%) opta pela Diversidade, ficando os restantes 30,5% pelos traços de Homogeneidade.

Por sua vez, no caso dos inquiridos do sexo masculino, 53,8% optam pela Diversidade e 46,2% pela Homogeneidade, existindo, portanto, um equilíbrio percentual.

			sexo_v2		Total
			Homem	Mulher	
Q2_1	Diversidade	Cnt	14	123	137
		% within sexo_v2	53,8%	69,5%	67,5%
	Homogeneidade	Cnt	12	54	66
		% within sexo_v2	46,2%	30,5%	32,5%
Total		Count	26	177	203
		% within sexo_v2	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XII – Resultados do cruzamento dos traços caracterizadores da noção de Diversidade com a variável Sexo dos inquiridos

Associação da noção de Diversidade com a variável Habilitações Literárias

Realizámos o teste de associação entre a variável Habilitações Literárias e a noção de Diversidade para testar se existia relação. Para verificar, formulámos a seguinte hipótese alternativa: a noção de Diversidade varia com as Habilitações Literárias.

Articulando os resultados obtidos na questão 2.1 com a variável Habilitações Literárias (Quadro XIII), verificamos que, e para um nível de confiança de 95%, não se evidenciam associações estatisticamente significativas entre as variáveis testadas (QQ = 0,065; GL=1; p = ,798).

Assim, independentemente das Habilitações Literárias, os inquiridos reconhecem, maioritariamente, nas suas turmas ou traços de Homogeneidade ou de Diversidade.

Face ao exposto, concluímos que a associação não é significativa, já que nenhuma das habilitações literárias levou os inquiridos a reconhecer mais traços de Diversidade nas suas turmas.

			Habilitações literárias		Total
			Outro	Licenciatura	
Q2_1	Diversidade	Cnt	11	126	137
		% within Habilitações literárias	64,7%	67,7%	67,5%
	Homogeneidade	Cnt	6	60	66
		% within Habilitações literárias	35,3%	32,3%	32,5%
Total		Cnt	17	186	203
		% within Habilitações literárias	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XIII – Resultados do cruzamento dos traços caracterizadores da noção de Diversidade com a variável *Habilitações Literárias* dos inquiridos

Associação da noção de Diversidade com a variável Tempo de Serviço

Associámos, também, a variável *Tempo de Serviço* com a noção de Diversidade, tendo formulado a seguinte hipótese alternativa:

A noção de Diversidade varia com o Tempo de Serviço.

Cruzando os resultados obtidos na questão 2.1 com a variável Tempo de Serviço (Quadro XIV), e para um nível de confiança de 95%, verificámos que

não se evidenciam associações estatisticamente significativas entre as variáveis testadas (QQ = 1,655; GL=1; p = ,198).

Assim, em termos de proporção, constatámos que, independentemente do Tempo de serviço, os inquiridos reconhecem maioritariamente nas suas turmas ou traços de Diversidade ou de Homogeneidade, o que mostra que a noção de Diversidade pode não estar dependente do Tempo de Serviço. Aliás, podem referir que a experiência lectiva não influencia a representação do conceito de Diversidade.

			Tempo de serviço		Total
			Até 15 anos	16 e mais anos	
Q2_1	Diversidade	Cnt	57	79	136
		% within Tempo de serviço	62,6%	71,2%	67,3%
	Homogeneidade	Cnt	34	32	66
		% within Tempo de serviço	37,4%	28,8%	32,7%
Total		Cnt	91	111	202
		% within Tempo de serviço	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XIV - Resultados do cruzamento dos traços caracterizadores da noção de Diversidade com a variável Tempo de Serviço

Associação da noção de Diversidade com a variável Habilitações Profissionais

Reconhecendo a importância que as Habilitações Profissionais têm no desempenho dos docentes, realizámos o teste de associação entre a variável

Habilitações Profissionais e a noção de Diversidade para testar se existia relação¹⁶¹.

Para verificar a relação, formulámos a seguinte hipótese alternativa:

A noção de Diversidade varia segundo as Habilitações Profissionais.

Cruzando os resultados obtidos na questão 2.1 com a variável *Habilitações Profissionais* (Quadro XV) e para um nível de confiança de 95%, verificámos que não se evidenciam associações estatisticamente significativas entre as variáveis testadas (QQ = 4,005; GL=2; p = ,135.)

No entanto, em termos de proporções, constatámos que os docentes que se integram no Modelo Integrado (Modelo Integrado Sequencial/ Estágio Integrado) consideram mais traços de Diversidade nas suas turmas, o que nos leva a concluir da relevância desta variável. Assinala-se, assim, a importância que a supervisão dos estagiários, quer da Escola, quer da Universidade, desempenha nas representações dos mesmos.

		Habilitações profissionais			Total
		Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	
Q2_1 Diversidade	Cnt	76	48	11	135
	% within Habilitações profissionais	65,5%	75,0%	52,4%	67,2%
Homogeneidade	Cnt	40	16	10	66
	% within Habilitações profissionais	34,5%	25,0%	47,6%	32,8%
Total	Cnt	116	64	21	201

¹⁶¹ Aglomerámos o Estágio Integrado e o Modelo Integrado Sequencial que aparece com a designação “Modelo Integrado Sequencial” e, também, a Profissionalização em exercício e em serviço que surge como “Profissionalização”.

		Habilitações profissionais			Total
		Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	
Q2_1 Diversidade	Cnt	76	48	11	135
	% within Habilitações profissionais	65,5%	75,0%	52,4%	67,2%
Homogeneidade	Cnt	40	16	10	66
	% within Habilitações profissionais	34,5%	25,0%	47,6%	32,8%
Total	Cnt	116	64	21	201
	% within Habilitações profissionais	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XV - Resultados do cruzamento dos traços caracterizadores da noção de Diversidade com a variável Habilitações Profissionais

Associação da noção de Diversidade – Vantagens e desvantagens da homogeneidade com a variável Sexo

Equacionando a variável Sexo e as Vantagens e Desvantagens da Homogeneidade (2.3), construímos a seguinte hipótese alternativa:

- A referência às vantagens e desvantagens da homogeneidade varia com o Sexo.

Cruzando os resultados obtidos na questão 2.3 com a variável Sexo (Quadros XVI e XVII) e para um nível de confiança de 95%, verificámos que não há diferenças estatisticamente significativas entre as opções das professoras e professores relativamente às vantagens e desvantagens pedagógicas da Homogeneidade (QQ = 7,068; GL= 4; p. = ,132).

Proporção de vezes que foi indicada a opção

	Q1_1		Total
	Feminino	Masculino	
NS/NR	16,4	18,8	17,0
Trabalho do professor	27,4	31,3	28,4
Indiferenciação comportamental e cultural	27,4	18,8	25,0
Aprendizagem do aluno	23,3	18,8	22,7
Práticas rotineiras	4,1	6,3	4,5
Integração dos alunos	1,4	6,3	2,3

Quadro XVI – Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

No entanto, e sabendo que as “práticas rotineiras” constituem a única desvantagem referida pelos respondentes, constata-se que os docentes do sexo masculino apontam esta desvantagem numa percentagem mais elevada (7,7%) (Quadro XVIII). De referir, ainda, que os docentes do sexo masculino e feminino apresentam idêntico perfil no que diz respeito ao reconhecimento de vantagens no funcionamento de uma turma homogénea.

	Q1_1		Total
	Feminino	Masculino	
Trabalho do professor	32,8	38,5	34,2
Indiferenciação comportamental e cultural	32,8	23,1	30,1
Aprendizagem do aluno	27,9	23,1	27,4
Práticas rotineiras	4,9	7,7	5,5
Integração dos alunos	1,6	7,7	2,7

Quadro XVII - Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação da noção de Diversidade – vantagens/desvantagens da Homogeneidade com a variável Habilitações Profissionais

Realizámos o teste de associação entre a variável *Habilitações Profissionais* e as vantagens/ desvantagens da Homogeneidade para testar se existia relação. Para verificar, formulámos a seguinte hipótese alternativa:

- As vantagens/ desvantagens da Homogeneidade variam com as Habilitações Profissionais.

Cruzando os resultados obtidos na questão 2.3 com a variável Habilitações Profissionais (Figuras XIX e XX), e para um nível e confiança de 95%, verificámos que não se evidenciam associações estatisticamente significativas entre as variáveis testadas (QQ = 10,489; GL= 8; p. = ,232).

	Q1_3			
	Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	Total
NS/NR	20,5	33,3	6,7	20
Trabalho do professor	34,1	33,3	33,3	34
Indiferenciação comportamental e cultural	31,8	26,7	26,7	30
Aprendizagem do aluno	27,3	33,3	26,7	28
Práticas rotineiras	4,5	6,7	6,7	5
Integração dos alunos	2,3	0,0	6,7	3

Quadro XVIII – Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_3			
	Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	Total
Trabalho do professor	34,1	33,3	33,3	33,8
Indiferenciação comportamental e cultural	31,8	26,7	26,7	29,7
Aprendizagem do aluno	27,3	33,3	26,7	28,4
Práticas rotineiras	4,5	6,7	6,7	5,4
Integração dos alunos	2,3	0,0	6,7	2,7

Quadro XIX - Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação da noção de Diversidade – vantagens e desvantagens da Homogeneidade com a variável Tempo de Serviço

Realizei o teste de associação entre a variável Tempo de Serviço e as vantagens/ desvantagens da Homogeneidade para testar se existia relação. Para verificar, formulei a seguinte hipótese:

- A enumeração das vantagens e desvantagens da Homogeneidade varia com o Tempo de Serviço.

Cruzando os resultados obtidos na questão 2.3 com a variável Tempo de Serviço (Quadros XXI e XXII), e para um nível de confiança de 95%, verifica-se que se denota a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as opções das/os professoras/es consoante a sua antiguidade de serviço (QQ = 9,785; GL= 4; p. = ,044; Vc = ,222).

A associação é fraca, já que o valor do teste V Cramer's é baixo, todavia, não deixa de ter relevância estatística.

	Q1_6anos		Total
	Até 15 anos	Mais de 15 anos	
NS/NR	21,4	12,8	16,9
Trabalho do professor	23,8	31,9	28,1
Indiferenciação comportamental e cultural	26,2	25,5	25,8
Aprendizagem do aluno	26,2	19,1	22,5
Práticas rotineiras	2,4	6,4	4,5
Integração dos alunos	0,0	4,3	2,2

Quadro XX – Resultados do cruzamento das vantagens/desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Assim, os docentes mais novos não referem a categoria “integração dos alunos” como vantagem das turmas homogêneas (Quadro XXI). Além disso, os docentes com mais tempo de serviço apontam a única desvantagem reconhecida (“as práticas rotineiras”) num índice percentual mais elevado (Quadro XXI).

	Q1_6anos		Total
	Até 15 anos	Mais de 15 anos	
Trabalho do professor	30,3	36,6	33,8
Indiferenciação comportamental e cultural	33,3	29,3	31,1
Aprendizagem do aluno	33,3	22,0	27,0
Práticas rotineiras	3,0	7,3	5,4
Integração dos alunos	0,0	4,9	2,7

Quadro XXI - Resultados do cruzamento das vantagens/ desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação da noção de Diversidade – vantagens e desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Habilitações Literárias

Tendo como objectivo verificar a existência ou não de uma relação entre a variável *Habilitações Literárias* e as vantagens pedagógicas, realizámos um teste de associação e formulámos a seguinte hipótese alternativa:

- ii) A enumeração das vantagens e desvantagens da Homogeneidade varia com as Habilitações Literárias.

Apesar de se evidenciar uma relação estatisticamente significativa, esta não pode ser sustentada pelo teste do qui-quadrado dado que os pressupostos do teste não são salvaguardados. No entanto, cruzando os resultados obtidos na questão 2.3 com a variável Habilitações Literárias (Quadros XXII e XXIII), constatámos que os inquiridos com Licenciatura apresentam quer vantagens quer desvantagens pedagógicas da Homogeneidade, enquanto os inquiridos com “Outras Habilitações Literárias” só referem vantagens das turmas homogéneas. Além disso, os respondentes com Licenciatura enumeram um maior número de vantagens das turmas homogéneas, opondo-se aos inquiridos com outras habilitações literárias que congregam as vantagens em duas categorias (“aprendizagem do aluno” e “indiferenciação comportamental e cultural”) (Quadro XXIII).

	Q1_2		
	Licenciatura	Outro	Total
NS/NR	22,1	0,0	20,3
Trabalho do professor	36,8	0,0	33,8
Indiferenciação comportamental e cultural	27,9	66,7	31,1
Aprendizagem do aluno	26,5	33,3	27,0
Práticas rotineiras	5,9	0,0	5,4
Integração dos alunos	2,9	0,0	2,7

Quadro XXII – Resultados do cruzamento das vantagens/desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_2		
	Licenciatura	Outro	Total
Trabalho do professor	36,8	0,0	33,8
Indiferenciação comportamental e cultural	27,9	66,7	31,1
Aprendizagem do aluno	26,5	33,3	27,0
Práticas rotineiras	5,9	0,0	5,4
Integração dos alunos	2,9	0,0	2,7

Quadro XXIII - Resultados do cruzamento das vantagens/desvantagens pedagógicas da Homogeneidade com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Sexo

Realizámos o teste de associação entre a variável Sexo e as estratégias ao serviço da Diversidade para testar se existia relação. Para verificar, formulámos a seguinte hipótese alternativa:

A enumeração de estratégias ao serviço da Diversidade não depende do sexo dos inquiridos.

Ao cruzarmos os resultados obtidos na questão 2.2.1 com a variável Sexo (Quadros XXV e XXVI), comprovámos que os testes de associação não apresentam relevância estatística. Porém, ao analisarmos o quadro XXIV e atendendo às proporções, constatámos que a ausência de respostas é superior nos elementos do sexo masculino.

		Q1_1		
		Feminino	Masculino	Total
Q2_2_1	NS/NR	1,7	3,8	2,0
	Sócio-afectivas	68,4	53,8	66,5
	Cognitivas e Metacognitivas	32,2	15,4	30,0

Quadro XXIV – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

		Q1_1		
		Feminino	Masculino	Total
Q2_2_1	Sócio-afectivas	69,5	56,0	67,8
	Cognitivas e Metacognitivas	32,8	16,0	30,7

Quadro XXV – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Literárias

Realizámos o teste de associação entre a variável *Habilitações Literárias* e *Estratégias ao serviço da Diversidade* para testar se existia relação. Para verificar, formulámos a seguinte hipótese alternativa:

A enumeração de estratégias ao serviço da Diversidade não depende das Habilitações Literárias dos inquiridos.

Ao cruzar os dados obtidos na questão 2.2.1 com a variável *Habilitações Literárias* (Quadros XXVII e XVIII), verificámos que os testes de associação não apresentam relevância estatística. Assim, as estratégias cognitivas, metacognitivas e sócio-afectivas ao serviço da Diversidade são apresentadas

pelos docentes independentemente das suas Habilitações Literárias, o que prova que esta variável parece não influenciar de modo significativo (Quadro XXVIII).

		Q1_2		
		Licenciatura	Outro	Total
Q2_2_1	NS/NR	2,3	0,0	2,0
	Sócio-afectivas	68,9	50,0	66,5
	Cognitivas e Metacognitivas	31,6	19,2	30,0

Quadro XXVI – cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção)

Para testar a existência ou não da relação entre a variável *Habilitações Profissionais e Estratégias ao serviço da Diversidade*, efectuámos o teste de associação, formulando a seguinte hipótese alternativa:

A enumeração de estratégias ao serviço da Diversidade depende das Habilitações Profissionais. Verificámos, no entanto, que os testes de associação não apresentam relevância estatística (Quadros XXVIII e XXIX).

		Q1_2		
		Licenciatura	Outro	Total
Q2_2_1	Sócio-afectivas	70,1	52,0	67,8
	Cognitivas e Metacognitivas	32,2	20,0	30,7
				#REF!

Quadro XXVII – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais

		Q1_3			
		Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	Total
Q2_2_1	NS/NR	0,8	2,9	11,1	2
	Sócio-afectivas	68,1	66,7	66,7	68
	Cognitivas e Metacognitivas	31,1	30,4	22,2	30

Quadro XXVIII – cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção)

		Q1_3			
		Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	Total
Q2_2_1	Sócio-afectivas	68,6	68,7	75,0	68,9
	Cognitivas e Metacognitivas	31,4	31,3	25,0	31,1

Quadro XXIX – cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Analisando os resultados, verificámos que a associação mostra que todas as estratégias são referidas pelos docentes independentemente das Habilitações Profissionais que dizem apresentar.

Associação das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Tempo de Serviço

Realizámos o teste de associação entre a variável “Tempo de Serviço” e “Estratégias ao serviço da Diversidade” para testar se existia relação. Para verificar, formulámos a seguinte hipótese alternativa

A enumeração de estratégias ao serviço da Diversidade varia com o Tempo de Serviço dos inquiridos.

Ao cruzar os dados obtidos na questão 2.2.1 com a variável Tempo de Serviço (Quadro XXI), verificámos que os testes de associação não apresentam relevância estatística (quadros XXXI e XXXII). Assim, independentemente do número de anos de serviço que possuem, os docentes apresentam estratégias cognitivas, metacognitivas e sócio-afectivas ao serviço da Diversidade. 3,5% dos inquiridos com mais de 16 anos de tempo de serviço não dão qualquer resposta, o que mostra o seu maior afastamento da Diversidade em termos de práticas lectivas (Quadro XXX).

		Q1_6		Total
		Até 15 anos	16 e mais anos	
Q2_2_1	NS/NR	0,0	3,5	2,0
	Sócio-afectivas	73,3	63,2	67,5
	Cognitivas e Metacognitivas	26,7	33,3	30,5

Quadro XXX – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

		Q1_6		
		Até 15 anos	16 e mais anos	Total
Q2_2_1	Sócio-afectivas	73,3	65,5	68,9
	Cognitivas e Metacognitivas	26,7	34,5	31,1

Quadro XXXI – Cruzamento das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Sexo

Para verificar a existência ou não de relação entre a variável Sexo e os *Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade*, realizámos o teste de associação, formulando a seguinte hipótese alternativa:

- Os obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade variam de acordo com o Sexo.

Cruzando os resultados obtidos na questão 2.2.2 com a variável Sexo, verificámos que, e para um nível de confiança de 95%, existem diferenças estatisticamente significativas entre as opções das professoras e dos professores (QQ = 34,069; GL=5; p. < ,001; Vc = ,391).

A associação ainda é fraca, apesar de já possui alguma consistência, já que o valor do teste V Cramer's apresenta valores inferiores a 0,500.

Analizando os resultados, constatámos que os docentes do sexo feminino apresentam maior variedade de obstáculos à Diversidade (Quadro XXXIV) do que os professores do sexo masculino. Estes não referem as categorias

“número de alunos por turma” e “Equipamentos/meios” (Quadro XXXIII). Constata-se, também, que a irrelevância da Diversidade apresenta valores percentuais acima dos 50% no caso das professoras (Quadro XXXIV).

	Q1_1		Total
	Feminino	Masculino	
NS/NR	5,1	9,1	6,0
Questões pedagógicas	5,1	18,2	8,0
Características dos alunos	15,4	27,3	18,0
Irrelevância da Diversidade	53,8	45,5	52,0
Programa	15,4	9,1	14,0
Número de alunos por turma	15,4	0,0	12,0
Equipamentos/meios	2,6	0,0	2,0

Quadro XXXII – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_1		Total
	Feminino	Masculino	
Questões pedagógicas	5,4	20,0	8,5
Características dos alunos	16,2	30,0	19,1
Irrelevância da Diversidade	56,8	50,0	55,3
Programa	16,2	10,0	14,9
Número de alunos por turma	16,2	0,0	12,8
Equipamentos/meios	2,7	0,0	2,1

Quadro XXXIII – cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais

Efectuámos o teste de associação entre a variável Habilitações Profissionais e os *Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade* para testar a relação. Para verificar, elaborámos a seguinte hipótese alternativa:

- Os obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade variam com as Habilitações Profissionais.

Cruzando os resultados obtidos na questão 2.2.2 com a variável Habilitações Profissionais (Quadros XXXV e XXXVI), e para um nível de confiança de 95%, verificámos que se evidenciam diferenças estatisticamente significativas entre as opções das/os professoras/es consoante o seu estatuto de formação (QQ = 70,626; GL=10; p. < ,001; Vc = ,343).

A associação ainda é fraca, apesar de já possui alguma consistência, já que o valor do teste V Cramer's apresenta valores inferiores a 0,500.

	Q1_3			
	Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	Total
NS/NR	8,0	0,0	7,7	5
Questões pedagógicas	16,0	0,0	0,0	7
Características dos alunos	16,0	16,7	15,4	16
Irrelevância da Diversidade	52,0	38,9	46,2	46
Programa	4,0	22,2	15,4	13
Número de alunos por turma	4,0	16,7	15,4	11
Equipamentos/meios	0,0	5,6	0,0	2

Quadro XXXIV – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção).

Analisando o quadro XXXVI, verifica-se que os docentes com “estágio clássico” enunciam uma menor variedade de obstáculos à Diversidade. As categorias “Questões pedagógicas”, “Programa” e “número de alunos por turma” apresentam valores percentuais mais baixos nos docentes que se inserem no Modelo Integrado (Modelo Integrado Sequencial e Estágio Integrado). Neste mesmo grupo de docentes, a categoria “Irrelevância da Diversidade” ultrapassa os 50%.

	Q1_3			
	Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	Total
Questões pedagógicas	17,4	0,0	0,0	7,5
Características dos alunos	17,4	16,7	16,7	17,0
Irrelevância da Diversidade	56,5	38,9	50,0	49,1
Programa	4,3	22,2	16,7	13,2
Número de alunos por turma	4,3	16,7	16,7	11,3
Equipamentos/meios	0,0	5,6	0,0	1,9

Quadro XXXV – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Tempo de Serviço

Realizámos o teste de associação entre a variável Tempo de Serviço e os Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade para testar se existia relação. Para verificar, formulámos a seguinte hipótese alternativa:

- Os obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade variam com o Tempo de Serviço.

Cruzando os resultados obtidos na questão 2.2.2 com a variável Tempo de Serviço, verificámos que se denota a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as opções dos professores consoante a sua antiguidade de serviço (QQ = 31,319; GL=5; p. < ,001; Vc = ,373) (Quadros XXXVII e XXXVIII).

Assim, analisando os resultados presentes no quadro XXXVIII, constata-se que o grupo de docentes até aos 15 anos de tempo de serviço apresenta uma menor variedade de obstáculos. Acresce que a “irrelevância da Diversidade” apresenta um valor percentual muito elevado (70%) no grupo de docentes com menos experiência lectiva.

	Q1_6anos		Total
	Até 15 anos	Mais de 15 anos	
NS/NR	4,8	7,1	6,1
Questões pedagógicas	14,3	3,6	8,2
Características dos alunos	9,5	21,4	16,3
Irrelevância da Diversidade	66,7	42,9	53,1
Programa	9,5	17,9	14,3
Número de alunos por turma	4,8	17,9	12,2
Equipamentos/meios	0,0	3,6	2,0

Quadro XXXVI – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_6anos		Total
	Até 15 anos	Mais de 15 anos	
Questões pedagógicas	15,0	3,8	8,7
Características dos alunos	10,0	23,1	17,4
Irrelevância da Diversidade	70,0	46,2	56,5
Programa	10,0	19,2	15,2
Número de alunos por turma	5,0	19,2	13,0
Equipamentos/meios	0,0	3,8	2,2

QuadroXXXVII – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Habilitações Literárias

Relativamente à associação da variável *Habilitações Literárias* com os *Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade*, verifica-se que não foi possível aplicar o teste de associação, pois não cumpre os requisitos técnicos necessários, existindo demasiadas categorias com valor igual a zero. Todavia, e cruzando os resultados obtidos na questão 2.2.2 com a variável *Habilitações Literárias* e atentando nas proporções obtidas, verificámos que o obstáculo “Irrelevância da Diversidade” é o mais significativo independentemente das Habilitações Literárias dos docentes. (Quadros XXXIX e XL).

	Q1_2		
	Licenciatura	Outro	Total
NS/NR	5,7	0,0	5,4
Questões pedagógicas	7,5	0,0	7,1
Características dos alunos	15,1	33,3	16,1
Irrelevância da Diversidade	45,3	66,7	46,4
Programa	13,2	0,0	12,5
Número de alunos por turma	11,3	0,0	10,7
Equipamentos/meios	1,9	0,0	1,8

Quadro XXXVIII – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_2		
	Licenciatura	Outro	Total
Questões pedagógicas	8,0	0,0	7,5
Características dos alunos	16,0	33,3	17,0
Irrelevância da Diversidade	48,0	66,7	49,1
Programa	14,0	0,0	13,2
Número de alunos por turma	12,0	0,0	11,3
Equipamentos/meios	2,0	0,0	1,9

Quadro XXXIX – Cruzamento dos Obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação da noção de Educação Intercultural com a variável Sexo

Fizemos, também, um teste de associação entre a variável Sexo e a noção de Educação Intercultural para testar se existia relação. Para verificar, formulámos a seguinte hipótese alternativa:

- A noção de Educação Intercultural não varia com o Sexo.

Associando os resultados obtidos na questão 3.1 com a variável Sexo (Quadros XL e XLI), e para um nível de confiança de 95%, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as representações das/os professoras/es relativamente ao conceito de Educação Intercultural (QQ = ,390; GL= 3; p. = ,942). Pela análise do quadro XL, concluímos que todos os documentos do sexo masculino apresentam uma proposta de definição de Educação Intercultural. Em todas as outras categorias apresentadas, destaca-se um equilíbrio percentual entre os respondentes dos dois sexos.

	Q1_1		Total
	Feminino	Masculino	
NS/NR	3,5	0,0	3,0
Aproximação do outro pelo diálogo	18,0	20,8	18,4
Abertura à diversidade cultural	50,9	52,1	51,1
Igualdade de oportunidades e participação crítica	20,3	20,8	20,3
Coesão social	7,3	6,3	7,1

Quadro XL – Cruzamento da noção de Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_1		Total
	Feminino	Masculino	
Aproximação do outro pelo diálogo	18,7	20,8	19,0
Abertura à diversidade cultural	52,8	52,1	52,7
Igualdade de oportunidades e participação crítica	21,0	20,8	21,0
Coesão social	7,5	6,3	7,4

Quadro XLI – Cruzamento da noção de Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação da noção de Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias

Tendo em consideração a ligação entre a variável *Habilitações Literárias* e a *noção de Educação Intercultural*, formulámos a seguinte hipótese alternativa:

- A noção de Educação Intercultural varia com as Habilitações Literárias.

Para testar a relação, realizámos o teste de associação. Cruzando os resultados obtidos na questão 3.1 com a variável Habilitações Literárias, e para um nível de confiança de 95%, verifica-se que não se denota a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as representações dos professores, tendo por referência as suas habilitações, relativamente ao conceito de Educação Intercultural (QQ = 2,923; GL= 3; p. = ,404).

A análise dos quadros (XLIII e XLIV) leva-nos a concluir que independentemente das Habilitações Literárias, os docentes recorrem aos mesmos elementos na definição de Educação Intercultural.

	Q1_2		
	Licenciatura	Outro	Total
NS/NR	3,4	0,0	3,1
Aproximação do outro pelo diálogo	19,1	17,9	19,0
Abertura à diversidade cultural	52,3	57,1	52,7
Igualdade de oportunidades e participação crítica	21,5	14,3	21,0
Coesão social	7,1	10,7	7,4

Quadro XLII – Resultados do cruzamento da noção de Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_2		
	Licenciatura	Outro	Total
Aproximação do outro pelo diálogo	19,1	17,9	19,0
Abertura à diversidade cultural	52,3	57,1	52,7
Igualdade de oportunidades e participação crítica	21,5	14,3	21,0
Coesão social	7,1	10,7	7,4

Quadro XLIII – Resultados do cruzamento da noção de Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação da noção de Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais

Numa tentativa de interrelacionar a variável Habilitações Profissionais com a noção de Educação Intercultural, realizámos o teste de associação. Para verificar, formulámos a seguinte hipótese alternativa:

- A noção de Educação Intercultural varia com as Habilitações Profissionais.

Cruzando os resultados obtidos na questão 3.1 com a variável *Habilitações Profissionais* e para um nível de confiança de 95%, verifica-se que não se denota a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as representações dos professores, tendo por referência as suas habilitações profissionais (QQ = 10,472; GL = 6; p. = ,106). No entanto, neste caso, as diferenças já se tornam mais evidentes, mas ainda não possuem relevância estatística.

Constata-se, ainda, que todos os modelos de profissionalização equacionados associam Educação Intercultural à abertura à diversidade cultural em níveis percentuais que ultrapassam ou se aproximam (no caso do estágio clássico) dos 50% (Quadro XLV).

	Q1_3			
	Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	Total
NS/NR	2,5	5,6	0,0	3
Aproximação do outro pelo diálogo	21,3	17,6	11,4	19
Abertura à diversidade cultural	53,3	53,7	47,7	53
Igualdade de oportunidades e participação crítica	19,8	21,3	25,0	21
Coesão social	5,6	7,4	15,9	7

Quadro XLIV – Resultados do cruzamento da noção de Educação Intercultural com variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indica a opção)

	Q1_3			
	Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	Total
Aproximação do outro pelo diálogo	21,3	17,6	11,4	18,9
Abertura à diversidade cultural	53,3	53,7	47,7	52,7
Igualdade de oportunidades e participação crítica	19,8	21,3	25,0	20,9
Coesão social	5,6	7,4	15,9	7,4

Quadro XLV – Resultados do cruzamento da noção de Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indica a opção, descartando os missing values)

Associação da noção de Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço

Realizámos o teste de associação entre a variável *Tempo de Serviço* e a *noção de Educação Intercultural* para testar a possibilidade de relação. Para verificar, construímos a seguinte hipótese alternativa:

- A noção de Educação Intercultural varia com o Tempo de Serviço.

Cruzando os resultados obtidos na questão 3.1 com a variável Tempo de Serviço, e para um nível de confiança de 95%, constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as representações dos professores, tendo por referência a antiguidade de serviço. (QQ = 2,794; GL= 3; p. = ,424).

Pela análise dos quadros XLVI e XLVII, verificámos que, independentemente do Tempo de Serviço, os respondentes apresentam um idêntico perfil no que diz respeito à definição de Educação Intercultural, concluindo-se que o tempo de serviço não influencia a distribuição desta variável.

	Q1_6anos		Total
	Até 15 anos	Mais de 15 anos	
NS/NR	2,4	3,5	3,0
Aproximação do outro pelo diálogo	22,0	15,7	18,5
Abertura à diversidade cultural	50,0	52,0	51,1
Igualdade de oportunidades e participação crítica	17,1	23,2	20,4
Coesão social	8,5	5,6	6,9

Quadro XLVI - Resultados do cruzamento da noção de Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_6anos		Total
	Até 15 anos	Mais de 15 anos	
Aproximação do outro pelo diálogo	22,5	16,2	19,1
Abertura à diversidade cultural	51,3	53,9	52,7
Igualdade de oportunidades e participação crítica	17,5	24,1	21,1
Coesão social	8,8	5,8	7,1

Quadro XLVII – Resultados do cruzamento da noção de Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Sexo

A possível relação entre a variável Sexo e as estratégias ao serviço da Educação Intercultural conduziu-nos à formulação de uma hipótese:

As estratégias ao serviço da Educação Intercultural não variam com o sexo. Para verificá-la, realizámos o teste de associação. Cruzando os resultados obtidos na questão 3.3.1 com a variável Sexo, e para um nível de confiança de 95%, constata-se que não ocorrem diferenças estatisticamente significativas entre as representações dos professores relativamente às estratégias ao serviço da educação intercultural (QQ = 5,567; GL= 3; p. = ,135).

Pela análise dos quadros XLVIII e XLIX, constatámos, no entanto, e em termos de proporção, que as estratégias de tipo interventivo são unicamente apresentadas por elementos do sexo feminino, surgindo as outras pela mesma ordem decrescente de importância nos dois sexos: aditiva, transformativa e episódica.

	Q1_1		Total
	Feminino	Masculino	
NS/NR	2,0	0,0	1,7
Aditiva	52,7	57,7	53,2
Transformativa	31,7	26,9	31,2
Episódica	10,2	15,4	10,8
Interventiva	3,4	0,0	3,0

Quadro XLVIII - Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_1		Total
	Feminino	Masculino	
Aditiva	53,7	57,7	54,2
Transformativa	32,3	26,9	31,7
Episódica	10,4	15,4	11,0
Interventiva	3,5	0,0	3,1

Quadro XLIX – Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias

Realizámos o teste de associação entre a variável *Habilitações Literárias* e as *estratégias ao serviço da Educação Intercultural* para testar se existia relação. Para verificar, formulámos a seguinte hipótese alternativa:

- As estratégias ao serviço da Educação Intercultural variam com as Habilitações Literárias.

Cruzando os resultados obtidos na questão 3.3.1 com a variável *Habilitações Literárias*, verificamos que não se salientam diferenças estatisticamente significativas entre as representações dos professores, tendo por base as

habilitações literárias (QQ = 6,555; GL= 3; p. = ,088). No entanto, neste caso, as diferenças já se tornam mais evidentes, mas ainda não possuem relevância estatística, se tomarmos em consideração um nível de confiança de 95%. Porém, se diminuirmos o nível de confiança para 90%, ou seja, aumentado a margem de erro em 5% a hipótese em teste poderá ser validada.

Assim, pela análise dos quadros L e LI, constata-se que as Habilitações Literárias não exercem nenhum tipo de influência nas estratégias ao serviço da Educação Intercultural.

	Q1_2		
	Licenciatura	Outro	Total
NS/NR	1,9	0,0	1,8
Aditiva	53,8	57,9	54,2
Transformativa	31,3	36,8	31,7
Episódica	11,5	5,3	11,0
Interventiva	3,4	0,0	3,1

Quadro L - Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indica a opção)

	Q1_2		
	Licenciatura	Outro	Total
Aditiva	53,8	57,9	54,2
Transformativa	31,3	36,8	31,7
Episódica	11,5	5,3	11,0
Interventiva	3,4	0,0	3,1

Quadro LI – Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indica a opção, descartando os missing values)

Associação das estratégias ao serviço da Diversidade com a variável Habilitações Profissionais

A associação da variável *Habilitações Profissionais* com as *estratégias ao serviço da Diversidade* permitiu-nos moldar a seguinte hipótese alternativa:

As estratégias ao serviço da Diversidade variam com as Habilitações Profissionais.

Cruzando os resultados obtidos na questão 3.3.1 com a variável Habilitações Profissionais, verifica-se que esta distribuição denota, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as representações dos professores, tendo por base as suas habilitações profissionais, e relativamente às estratégias ao serviço da educação intercultural (QQ = 13,479; GL= 6; p. = ,036; Vc = ,150) (Quadros LII e LIII).

Proporção de vezes que foi indicada a opção

	Q1_3			
	Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	Total
NS/NR	2,2	1,4	0,0	2
Aditiva	54,4	57,1	44,4	54
Transformativa	30,9	30,0	44,4	32
Episódica	11,0	12,9	5,6	11
Interventiva	3,7	0,0	5,6	3

Quadro LII - Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indica a opção)

Baseando-nos na análise do quadro LIV, constata-se que nenhum inquirido que tenha tido como habilitações profissionais a profissionalização (em exercício ou

serviço) apresenta estratégias de tipo interventivo, referindo-se, unicamente, às aditivas, transformativas e episódicas. Denota-se, então, a influência das Habilitações Literárias na apresentação de estratégias ao serviço da Educação Intercultural.

	Q1_3			
	Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	Total
Aditiva	54,4	57,1	44,4	54,5
Transformativa	30,9	30,0	44,4	31,7
Episódica	11,0	12,9	5,6	11,2
Interventiva	3,7	0,0	5,6	2,7

Quadro LIII – Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço

A possível associação entre a variável Tempo de Serviço e as estratégias ao serviço da Educação Intercultural conduziu-nos à elaboração da seguinte hipótese alternativa:

- As estratégias ao serviço da Educação Intercultural variam com o Tempo de Serviço.

Para testar a hipótese, cruzámos os resultados obtidos na questão 3.3.1 com a variável Tempo de Serviço, e para um nível de confiança de 95%, verificámos que esta distribuição não denota a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as representações dos professores, tendo por base a

antiguidade de serviço, relativamente às estratégias ao serviço da Educação Intercultural (QQ = ,341; GL= 3; p. = ,952).

Aliás, independentemente do *Tempo de Serviço*, os docentes apresentam as mesmas estratégias ao serviço da Educação Intercultural, pela mesma ordem decrescente de importância: aditiva, transformativa, episódica e interventiva (quadros LIV e LV), mostrando que o tempo de serviço não influencia o recurso às estratégias ao serviço da Educação Intercultural.

	Q1_6anos		Total
	Até 15 anos	Mais de 15 anos	
NS/NR	1,9	1,6	1,7
Aditiva	54,8	51,6	53,0
Transformativa	30,8	31,7	31,3
Episódica	9,6	11,9	10,9
Interventiva	2,9	3,2	3,0

Quadro LIV - Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_6anos		Total
	Até 15 anos	Mais de 15 anos	
Aditiva	55,9	52,4	54,0
Transformativa	31,4	32,3	31,9
Episódica	9,8	12,1	11,1
Interventiva	2,9	3,2	3,1

Quadro LV – Resultados do cruzamento das estratégias ao serviço da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Sexo

Relativamente à associação da variável *Sexo* com os *obstáculos ao exercício da Educação Intercultural*, verifica-se que não formulámos hipóteses. Assim, dado o reduzido número de caso, as discrepâncias proporcionais que se evidenciam não reflectem as diferenças reais entre categorias, o que justifica a não aplicação de testes estatísticos, pois os resultados poderiam estar enviesados.

Neste sentido, e analisando as proporções, conclui-se que para os elementos do sexo feminino os dois obstáculos mais evidentes são a irrelevância da Diversidade e o Programa. Já para os elementos do sexo masculino, a irrelevância da Diversidade continua a assumir clara preponderância, mas o Programa não é referenciado, sendo esta categoria substituída pelo obstáculo “Escola” (Quadros LVI e LVII).

	Q1_1		Total
	Feminino	Masculino	
NS/NR	33,3	0,0	31,3
Irrelevância da diversidade	30,0	50,0	31,3
Escola	6,7	50,0	9,4
Programa	30,0	0,0	28,1

Quadro LVI – Cruzamento dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_1		Total
	Feminino	Masculino	
Irrelevância da diversidade	45,0	50,0	45,5
Escola	10,0	50,0	13,6
Programa	45,0	0,0	40,9

Quadro LVII – Cruzamento dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias

Tal como anteriormente, a associação da variável *Habilitações Literárias* com os *Obstáculos ao exercício da Educação Intercultural* não nos permitiu realizar hipóteses, dado o reduzido número de caso. As discrepâncias proporcionais que se evidenciam não reflectem as diferenças reais entre categorias, o que nos levou a não aplicar testes paramétricos.

Contemplando os quadros LVIII, constata-se que a irrelevância da Diversidade é o obstáculo mais apontado pelos docentes com Licenciatura, nem sendo referenciado pelos respondentes com outras habilitações literárias. Já o programa constitui o obstáculo mais relevante para os inquiridos com outras habilitações literárias.

	Q1_2		
	Licenciatura	Outro	Total
NS/NR	52,6	0,0	45,5
Irrelevância da diversidade	52,6	0,0	45,5
Escola	10,5	33,3	13,6
Programa	36,8	66,7	40,9

Quadro LVIII – Cruzamento dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço

As discrepâncias proporcionais que se evidenciam, fruto do reduzido número de casos, não reflectem as diferenças reais entre categorias. Por isso, não realizámos testes estatísticos. No entanto, cruzando os resultados obtidos na questão 3.3.2 com a variável *Tempo de Serviço*, verificámos que o obstáculo mais importante para os docentes com mais de 15 anos de serviço é a Irrelevância da Diversidade. Por outro lado, para os professores até aos 15 anos de serviço é a própria escola (Quadros LIX e LX).

Face ao exposto, concluímos que a associação é significativa, mostrando que os docentes com mais tempo de serviço não reconhecem a Diversidade tão facilmente, vendo, na Escola um lugar que obsta ao exercício da Educação Intercultural.

	Q1_6anos		Total
	Até 15 anos	Mais de 15 anos	
NS/NR	45,5	23,8	31,3
Irrelevância da diversidade	9,1	42,9	31,3
Escola	27,3	0,0	9,4
Programa	18,2	33,3	28,1

Quadro LIX – Cruzamento dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_6anos		Total
	Até 15 anos	Mais de 15 anos	
Irrelevância da diversidade	16,7	56,3	45,5
Escola	50,0	0,0	13,6
Programa	33,3	43,8	40,9

Quadro LXI – Cruzamento dos obstáculos ao exercício da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Sexo

No que diz respeito ao cruzamento dos resultados obtidos na questão 3.5 com todas as variáveis independentes, verificou-se que o indiferenciado “outros” assume grande relevância, limitando todo e qualquer tipo de teste estatístico.

Assim, analisando as proporções que resultam do cruzamento dos dados obtidos na questão 3.5 com a variável Sexo, constata-se que as imagens, os audiovisuais e o computador são os recursos menos apontados (inferior a 10%) nos dois sexos, sendo que nenhum elemento do sexo masculino referencia o computador (Quadro LXI).

A Internet surge, também, com um baixo valor percentual, mostrando a pouca importância das TIC como meio de exercício da Educação Intercultural no caso dos docentes do sexo masculino e feminino.

	Q1_1		Total
	Feminino	Masculino	
NS/NR	9,5	10,4	9,6
Música	10,9	8,3	10,7
Bibliografia	25,1	37,5	26,4
Imagens	6,2	6,3	6,2
Filmes	13,4	10,4	13,1
Audiovisuais	5,2	4,2	5,1
Internet	10,7	10,4	10,7
Computador	2,0	0,0	1,8
Outros	16,9	12,5	16,4

Quadro LXI – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_1		Total
	Feminino	Masculino	
Música	12,1	9,3	11,8
Bibliografia	27,7	41,9	29,2
Imagens	6,9	7,0	6,9
Filmes	14,8	11,6	14,5
Audiovisuais	5,8	4,7	5,7
Internet	11,8	11,6	11,8
Computador	2,2	0,0	2,0
Outros	18,7	14,0	18,2

Quadro LXII– Cruzamento materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Sexo (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Associação dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias

	Q1_2		Total
	Licenciatura	Outro	
NS/NR	9,7	8,3	9,6
Música	10,2	14,6	10,7
Bibliografia	27,1	20,8	26,4
Imagens	6,7	2,1	6,2
Filmes	12,9	14,6	13,1
Audiovisuais	5,7	0,0	5,1
Internet	10,9	8,3	10,7
Computador	2,0	0,0	1,8
Outros	16,9	12,5	16,4

Quadro LXIII – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_2		Total
	Licenciatura	Outro	
Música	11,3	16,3	11,8
Bibliografia	29,9	23,3	29,2
Imagens	7,4	2,3	6,9
Filmes	14,3	16,3	14,5
Audiovisuais	6,3	0,0	5,7
Internet	12,1	9,3	11,8
Computador	2,2	0,0	2,0
Outros	18,7	14,0	18,2

Quadro LXIV – Cruzamento materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Literárias (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Pela análise do quadro LXV, constata-se que os docentes com Licenciatura valorizam a bibliografia (29,9%) como material ao serviço da Educação

Intercultural em detrimento das TIC (audiovisuais – 6,3%; Internet – 12,1% e computador – 2,2%).

Associação dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais

	Q1_3			
	Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	Total
NS/NR	8,8	13,1	15,6	11
Música	13,7	11,5	0,0	12
Bibliografia	29,7	27,0	34,4	29
Imagens	5,6	8,2	12,5	7
Filmes	14,1	16,4	12,5	15
Audiovisuais	4,8	6,6	6,3	5
Internet	11,6	11,5	15,6	12
Computador	2,0	2,5	0,0	2
Outros	18,5	16,4	18,8	18

Quadro LXV – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_3			
	Modelo Integrado	Profissionalização	Estágio Clássico	Total
Música	13,7	11,5	0,0	11,9
Bibliografia	29,7	27,0	34,4	29,3
Imagens	5,6	8,2	12,5	6,9
Filmes	14,1	16,4	12,5	14,6
Audiovisuais	4,8	6,6	6,3	5,5
Internet	11,6	11,5	15,6	11,9
Computador	2,0	2,5	0,0	2,0
Outros	18,5	16,4	18,8	17,9

Quadro LXVI – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Habilitações Profissionais (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Observando o quadro LXVI e, ao contrário do que poderíamos esperar, as Habilitações Profissionais dos docentes não influenciam a escolha dos materiais ao serviço da Educação Intercultural. Aliás, a bibliografia é o elemento mais apontado por todos os modelos de profissionalização equacionados e em todos eles os audiovisuais e o computador assumem níveis percentuais baixos, estando este último mesmo ausente do Estágio Clássico (Quadro LXVIII).

Associação dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço

Cruzando os resultados obtidos na questão 3.5 com a variável *Tempo de Serviço*, verifica-se que as imagens, os audiovisuais e o computador são os recursos menos apontados (inferior a 10%) nos dois grupos de docentes, independentemente dos anos de serviço (Quadro LXVII)

Comprova-se, assim, a importância que a bibliografia continua a desempenhar como material privilegiado em detrimento das TIC, mesmo nos docentes mais novos.

	Q1_6anos		Total
	Até 15 anos	Mais de 15 anos	
NS/NR	9,1	10,0	9,6
Música	13,2	8,8	10,8
Bibliografia	27,9	25,3	26,5
Imagens	5,6	6,8	6,3
Filmes	11,2	14,5	13,0
Audiovisuais	4,1	6,0	5,2
Internet	10,7	10,4	10,5
Computador	1,0	2,4	1,8
Outros	17,3	15,7	16,4

Quadro LXVII – Cruzamento dos materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção)

	Q1_6anos		Total
	Até 15 anos	Mais de 15 anos	
Música	14,5	9,8	11,9
Bibliografia	30,7	28,1	29,3
Imagens	6,1	7,6	6,9
Filmes	12,3	16,1	14,4
Audiovisuais	4,5	6,7	5,7
Internet	11,7	11,6	11,7
Computador	1,1	2,7	2,0
Outros	19,0	17,4	18,1

Quadro LXVIII – Cruzamento materiais ao serviço da Educação Intercultural com a variável Tempo de Serviço (proporção de vezes que foi indicada a opção, descartando os missing values)

Interpretação dos resultados

No início da Parte II, propusemo-nos concretizar uma análise sobre as representações de professores de 3º ciclo do Ensino Básico, incidindo nos conceitos de Diversidade e Educação Intercultural e nas práticas de ensino-aprendizagem que os ilustram que foram, num segundo momento, analisadas no âmbito do ensino da produção escrita.

Inicialmente, utilizámos o inquérito por questionário, tendo como intenção descobrir as experiências concretas do “aqui” e “agora” dos referidos docentes, no que diz respeito aos conceitos em estudo.

Assim, através de uma amostra válida e representativa dos professores de LE do 3º ciclo do EB, constatámos que estes docentes apresentam noções de Educação Intercultural que se afastam das propostas teóricas por nós

apresentadas na Parte I deste trabalho. Assim, e centrando-nos na noção de Diversidade, verificámos que os docentes possuem um entendimento limitado do conceito, associando-o, maioritariamente, a uma abordagem cognitiva. Por outras palavras, valorizam os saberes e os conhecimentos disciplinares estanques, confinando as práticas educativas a uma concepção tradicional. Nesta mesma linha de sentido, consideram a motivação e os conhecimentos dos discentes como elementos que, simultaneamente, enriquecem e obstaculizam o processo de ensino-aprendizagem.

Tal facto sugere-nos que, apesar de os docentes reconhecerem nas suas turmas mais traços de Diversidade, preferem turmas “altamente motivadas”, com “bons alunos” e a “mesma vivência cultural”, isto é, grupos homogéneos sob o ponto de vista cognitivo e sócio-cultural.

Comprovámos, igualmente, que os docentes reconhecem, maioritariamente, vantagens nas turmas homogéneas, apontando a facilitação do seu trabalho como o elemento mais positivo, o que nos demonstra a dificuldade que os professores apresentam em trabalhar em contextos heterogéneos.

Este problema surge reiterado na análise dos obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade. Neste caso, o factor mais apontado é a irrelevância da Diversidade, o que, do nosso ponto de vista, se reflecte negativamente na sua actuação como docentes.

No entanto, os docentes que afirmam colocar em prática estratégias que visam a valorização da Diversidade indicam, em primeiro lugar, as sócio-afectivas, reconhecendo, então, a importância da partilha.

Nesta mesma linha de sentido, salientamos o incipiente conhecimento que os docentes apresentam dos instrumentos de gestão pedagógica da escola, nomeadamente do PEE que permanece um documento distante,

excessivamente teórico, com escassas intervenções a nível das práticas inclusivas.

Por outro lado, há, também, um entendimento restrito dos documentos relativamente ao conceito de Educação Intercultural, limitando-o ao reconhecimento da Diversidade cultural na sua dimensão unicamente étnica. Consequentemente, colocam, sobretudo, em prática estratégias aditivas

Relativamente aos recursos utilizados no exercício da Educação Intercultural, os manuais, as gramáticas e os dicionários continuam a ser os mais apontados, reforçando o peso que o saber cultural ocupa no exercício da Educação Intercultural.

Finalmente, reiteramos a pouca importância atribuída à Diversidade, visto que é a causa mais apontada pelos inquiridos quando questionados sobre os obstáculos no exercício da Educação Intercultural.

No que diz respeito aos testes de associação que realizámos, constatámos que não surgem diferenças significativas entre os grupos, na maior parte dos casos. Porém, verificámos que os docentes que fazem parte do Modelo Integrado Sequencial e Estágio Integrado reconhecem mais traços de Diversidade nas suas turmas, provando-se a importância da supervisão e da formação reflexiva que aquela promove.

Acrescentamos, também, que grande parte dos docentes com mais tempo de serviço não apresenta estratégias ao serviço da Diversidade, o que prova o seu maior afastamento desta realidade em termos de prática lectiva, reiterando-se a importância da formação contínua no enriquecimento das práticas pedagógicas.

Face ao exposto, gostaríamos, ainda, de referir, e no que diz respeito à noção de Educação Intercultural, que os docentes, independentemente do sexo, do

tempo de serviço, das habilitações literárias e profissionais, associam, sobretudo, Educação Intercultural a Diversidade cultural, numa perspectiva unicamente étnica, o que nos permite concluir que é urgente a realização de formação nesta área, equipando os docentes de ferramentas que permitam enriquecer as suas práticas pedagógicas, tendo como objecto uma formação na e para a Diversidade, visando sempre o exercício de uma Educação Intercultural.

Capítulo 2

O estudo de caso: observação e análise do trabalho realizado, no âmbito do ensino da produção escrita, em duas turmas do 8º ano de escolaridade

O capítulo 2 ocupa-se da contextualização metodológica do estudo de caso. Tendo plena consciência de que a sua finalidade consistiu no estudo e conhecimento das práticas de escrita, em sala de aula de LE, valorizadoras de uma Educação Intercultural, e tomando como base a representação de Diversidade, descrevemos e analisámos a acção de um professor, tendo em consideração dois contextos diferentes: uma turma dita “heterogénea” e outra “homogénea”.

Neste sentido, apresentámos uma breve caracterização dos participantes no estudo de caso, as técnicas de recolha de informação a que recorremos, tendo sempre em vista os eixos estruturantes do estudo de caso: noção de Diversidade e práticas de Educação Intercultural no âmbito de uma pedagogia da escrita em contexto de sala de aula de Língua Estrangeira.

Seguir-se-á a apresentação dos resultados de investigação, organizada através da análise do PEE e dos PCT em questão, dos processos individuais dos alunos, da observação directa de aulas, das respostas a um inquérito por questionário feito aos alunos e dos diários de bordo escritos pelo docente.

2.1. O cruzamento de metodologias quantitativas e qualitativas: contextualização metodológica do estudo de caso

O trabalho de campo realizado, como verificámos, centra-se no conhecimento das representações dos docentes de LE do 3º ciclo do EB relativamente aos conceitos de Diversidade e Educação Intercultural e no levantamento das práticas pedagógicas implementadas na optimização dos mesmos. Para isso, complementámos as conclusões obtidas com o inquérito por questionário com um estudo de caso planificado tendo como pressupostos o problema, os objectivos e as questões da investigação, nomeadamente o interesse pelas práticas pedagógicas e a importância que atribuímos à aprendizagem da escrita.

Assim, na nossa investigação educacional tínhamos como objectivo principal conhecer as representações e práticas de Diversidade e Educação Intercultural na sala de aula de LE do 3º ciclo do EB¹⁶². Este interesse baseia-se na nossa crença e consciência de que as políticas educativas não são suficientes para determinar a actuação pedagógica de um professor. Por isso, o nosso foco de interesse recai no conhecimento sobre o que pensam os docentes e como actuam, para se formularem hipóteses de modelos de actuação concretos que os auxiliem na sua acção de formadores para a Diversidade e para o exercício da Educação Intercultural.

Como já explicitámos, e de acordo com as conclusões do inquérito por questionário realizado e apresentadas no ponto anterior, os professores lidam negativamente com a Diversidade na sala de aula e, em muitos casos, apresentam uma visão restrita e maioritariamente negativa deste fenómeno.

¹⁶² Destaca-se aqui a necessidade de colocar as nossas questões de investigação sobre os problemas específicos da escola (Santos, 2003).

Daí que, na opinião dos docentes inquiridos, não tenha interesse o exercício da Educação Intercultural, dado que, por um lado, não o associam à Diversidade e, por outro, reduzem-no a celebrações culturais específicas. Logo, estas proposições constituem e reflectem questões teóricas muito importantes, abrindo caminho, como verificámos, a novas evidências que decidimos aprofundar com o estudo de caso. Por outro lado, a revisão da Literatura na Parte I mostrou a importância da relação língua/ cultura e a forma como esta pode ser optimizada ao serviço da Educação Intercultural, recorrendo à pedagogia da escrita.

Assim, resolvemos cruzar o paradigma¹⁶³ quantitativo com o qualitativo¹⁶⁴, como assinalámos, não esquecendo que

“Do ponto de vista epistemológico, depreende-se que todo conhecimento do social (quantitativo ou qualitativo) só é possível por recorte, redução e aproximação; que toda redução e aproximação não podem perder de vista que o social é qualitativo e que o quantitativo é uma das suas formas de expressão; que, em lugar de se oporem, as abordagens quantitativas e qualitativas têm um encontro marcado tanto nas teorias como nos métodos de análise e interpretação.” (Minayo, 1994: 44).

É esta a perspectiva integradora por nós aqui defendida¹⁶⁵.

¹⁶³“Um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação. Quando nos referimos a “orientação teórica” ou a “perspectiva teórica”, estamos a falar de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar. Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.” (Bogdan e Biklen, 1994: 52).

¹⁶⁴ “Comprendre les phénomènes sociaux nécessite d’abord de les situer dans une vision globale.” (Hatzfeld & Spiegelstein, 2000:23).

¹⁶⁵ Lembramos, no entanto, a posição de vários autores que entendem as designações qualitativo/ quantitativo como opostas, fundamentando-se no método utilizado, no modelo filosófico subjacente, no papel do investigador, no instrumento de recolha e análise de informações (Stake, 1995; Lincoln, 2001; Guba & Lincoln, 1994; Radnor, 2002).

Seguimos, portanto, Morgado (2003) que defende que não devemos reduzir a ciência a uma mera quantificação estatística, já que a produção do conhecimento deve beneficiar de uma pluralidade metodológica, mantendo o espírito duplamente qualitativo e cultural da ciência (idem, ibidem). Beltrán centrara-se na mesma linha de sentido, sublinhando que

“Precisamente lo que he querido poner de manifiesto es la diversidad metodológica exigida por una sociología que no quiera confinarse en una definición unidimensional de su objeto; si a la complejidad del objeto corresponde necesariamente un planteamiento epistemológico que he venido calificando de pluralismo cognitivo, ello impone como correlato necesario un pluralismo metodológico que permita acceder a la concreta dimensión del objeto a la que en cada caso haya de hacerse frente.” (Beltrán, 2000: 51).

O nosso objectivo é ancorar a nossa pesquisa numa epistemologia pluralista que responda à sua complexidade, à variedade das suas facetas. Logo, a este pluralismo cognitivo não pode só corresponder um único método (Morgado, ibidem). Daí o interesse num pluralismo metodológico que diversifique os modos de aproximação fidedigna ao objecto de estudo (idem, ibidem). Aliás, o cruzamento de paradigmas visa garantir a fiabilidade dos resultados, na medida em que estes dois guias metodológicos permitem ao investigador aceder à realidade social.

Neste sentido, a forma como realizámos a nossa investigação implicou a escolha de um método¹⁶⁶ enformado por um quadro de referência teórica e conceptual que orientou a recolha, análise e interpretação dos dados. No nosso trabalho, assumimos, portanto, as metodologias¹⁶⁷ quantitativa e qualitativa como conceitos integrados e complementares, utilizando, por isso, técnicas de um e de outro. Por outras palavras, esta investigação assenta numa tipificação híbrida, quantitativa e qualitativa, já que cruza e combina os dois métodos¹⁶⁸,

¹⁶⁶ O conceito de método diz respeito à investigação normativa e interpretativa.

¹⁶⁷ A metodologia descreve e analisa os métodos.

¹⁶⁸ Ver Greene (1994), Stake (ibidem) & Lincoln (ibidem) na distinção entre quantitativo e qualitativo.

recorrendo a dois instrumentos principais na recolha e análise de informação e a dois modelos de investigação.

Privilegiámos, igualmente, o “paradigma mediacional centrado no professor” (Shavelson e Stern, 1983; Marcelo García, 1987), na medida em que se considera que as representações do professor determinam a forma como age.

É ainda por esta razão que resolvemos complementar o nosso trabalho com um estudo de caso¹⁶⁹ que nos permitiu ver como o professor age concretamente no terreno, de acordo com determinadas condicionantes definidas aprioristicamente.

2.2. Contextualização e caracterização do caso em estudo

O estudo de caso realizado tem como finalidade, como referimos, estudar e conhecer as práticas de escrita valorizadoras de uma Educação Intercultural, tomando como base o conceito/ a representação de Diversidade.

Tendo como pressuposto que o nosso problema se centra na forma como, através das práticas na aula de língua, o professor consegue gerir a Diversidade, implementando uma Educação Intercultural, vamos estudar um caso com o objectivo de descrever e analisar a acção do professor em causa no que diz respeito à promoção da Educação Intercultural com base em actividades de escrita, tendo em conta dois contextos diferentes: uma turma dita “heterogénea” e outra entendida como “homogénea”.

As técnicas de abordagem qualitativa surgiram privilegiadas para nos aproximarmos, em termos reais, do terreno educativo, entrando no mundo

¹⁶⁹ Yin (1988) define estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, visando-se a explicação de fenómenos.

interior dos sujeitos, através de um estudo de caso, metodologia¹⁷⁰ que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduos, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (Bodgan & Biklen, 1994: 89).

Trata-se, então, de um trabalho orientado para a descoberta e para processos holísticos, permitindo uma compreensão profunda dos fenómenos (Serapioni, 2000). Não se trata, assim, de encontrar provas, mas antes de descrever o que se observou, relatando as características do fenómeno em estudo (Babbie, 1989). Isto implica necessariamente que o estudo apresente um importante valor intrínseco e um processo de aprendizagem sobre o caso. Aliás,

“The purpose of case study is not to represent the world, but to represent the case. Criteria for conducting the kind of research that leads to valid generalization need modification to fit the search for effective particularization. The utility of case research to practitioners and policy makers is in its extension of experience. The methods of qualitative case study are largely the methods of disciplining personal and particularized experience.” (Stake, 1998: 104).

Centrámo-nos, portanto, num estudo de caso que analisa situações reais, procurando compreender a complexidade de um fenómeno educativo e perseguindo um caminho de constante descoberta. Além disso, foi escolhido já que é uma estratégia fundamental para esclarecer e iluminar as práticas educativas (Bassey, 1999).

“Yin (1988) põe em evidência a necessidade de definir as questões de investigação: as proposições que focalizam a atenção do investigador sobre algo que deverá ser observado durante o estudo; a(s) unidade(s) de análise que poderão ser um ou mais programas, acontecimentos, indivíduos, processos, instituições ou grupos sociais conforme se trata do estudo de um caso único ou de casos múltiplos; a lógica que liga os dados às proposições; e os critérios para interpretação dos resultados. No entanto, o autor sublinha que actualmente ainda não há uma

¹⁷⁰ Saliente-se que, segundo Stake (1995), o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objecto para ser estudado.

orientação precisa para os dois últimos componentes, que representam as fases de análise de dados.” (Carmo e Ferreira, ibidem: 217).

Destes pressupostos resultam três questões de investigação desenvolvidas em duas turmas de Francês, uma delas dita homogénea e a outra heterogénea, como assinalámos.

Os objectivos do estudo de caso são os seguintes:

- i) **Investigar** a forma como o professor exerce a Educação Intercultural na sala de aula de Língua Estrangeira, tendo em vista o desenvolvimento da escrita;
- ii) **caracterizar** a acção do professor no desenvolvimento de práticas interculturais no que diz respeito a estratégias de escrita em ambientes considerados de maior homogeneidade ou diversidade;
- iii) **descrever** o impacto da acção do professor na construção de conhecimento e atitudes interculturais por parte dos alunos.

A cada um destes objectivos corresponde uma questão de investigação:

- 1. Que tipo de estratégias o professor coloca em prática para o desenvolvimento da Educação Intercultural, tendo como base actividades de escrita?
- 2. Como é que o professor entende os conceitos de “Homogeneidade” e “Diversidade”?
- 3. Em que sentido é que os alunos demonstram atitudes interculturais nos momentos reflexivos?

O nosso projecto de investigação do caso consistiu no estudo da forma como o ensino-aprendizagem das línguas em geral, e do ensino das LE, em particular, constitui um campo específico de desenvolvimento da Educação Intercultural, promovendo nos alunos, através da escrita, atitudes interculturais.

A importância destas questões no campo educativo, em geral, e nas LE, em particular, e os próprios objectivos de investigação enformam o seguinte problema, consequência das representações que os docentes apresentam dos conceitos de Diversidade e Educação Intercultural: Por que/ como é que os professores trabalham a escrita num contexto que eles definem como homogéneo ou heterogéneo, tendo em vista o desenvolvimento da Interculturalidade. Seguimos, portanto, Yin (1989) que defende que o estudo de caso é um dos caminhos para a realização de pesquisa de ciência social, sendo, igualmente, uma estratégia preferida quando as questões "como" ou "por que" estão presentes, focando-se num fenómeno contemporâneo.

2.3. Descrição sucinta do estudo de caso

2.3.1.Contexto de realização

A investigadora desempenhou o papel de observadora não participante de duas turmas de Francês do 8º ano de escolaridade numa escola que acolhe estágios da FLUP. Procurámos descrever, de uma forma activa¹⁷¹, o significado que os docentes atribuem às suas práticas, o que resulta das representações, das experiências e dos conhecimentos dos mesmos (Claxton, 1996).

Partindo do pressuposto de que numa investigação qualitativa se estuda um número limitado de pessoas, escolhemos o espaço físico da investigação – uma escola que colabora com a FLUP na realização de estágio pedagógico, como referimos, que se mostrou disponível para trabalhar connosco. Assim, num primeiro momento, entramos em contacto com a DE, expondo o nosso projecto e solicitando a observação de aulas de duas turmas de Francês do 3º ciclo do EB a cargo de um mesmo docente que considerasse leccionar uma turma com mais traços de homogeneidade e outra de Diversidade.

¹⁷¹ Trata-se de um conhecimento co-construído (Greene, ibidem) assente num paradigma sócio-construtivista, já que a realidade educativa implica uma construção subjectiva.

Evidenciamos, assim, o conhecimento da organização e a necessidade de familiariedade com o contexto, tornando o pedido de colaboração mais facilitado, a acessibilidade material ao caso em termos de acesso geográfico, tempo e despesas necessárias¹⁷².

Tendo presente que num estudo de caso, a recolha de dados integra, desde logo, uma dimensão analítica importante, as decisões que fomos tomando limitaram o nosso âmbito de estudo (Bogdan e Biklen, *ibidem*). A visita à escola facilitou a recolha de dados de uma forma mais ampla, pois proporcionou o diálogo com vários docentes, conduzindo a uma exploração pormenorizada do contexto, sujeito e temas. Após algumas conversas informais com a DE e com alguns docentes de LE do 3º ciclo do EB, depreendemos que a Educação Intercultural é, ainda, uma realidade distante dos docentes que, também, receiam a Diversidade, visibilizada num formato de nacionalidade. Por isso, consolidámos a nossa decisão de observar turmas consideradas, à partida, uma mais homogénea e uma outra heterogénea com o objectivo de provar, por um lado, a abrangência do conceito de Diversidade e, por outro, a necessidade de fazer a ponte, interligando estes dois conceitos e comprovando, portanto, a pertinência do conceito de Diversidade Cultural, tal como propomos na Parte I. Temos, portanto, bem presente que

“As questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos.” (*idem, ibidem*: 209).

Ressalvamos, ainda, que esta limitação a duas turmas ocorrem numa (auto)-imposição de disciplina, como sublinham Bogdan e Biklen:

“Tem de se disciplinar no sentido de não querer estudar tudo e precisa de colocar alguns limites à sua mobilidade física, porque, se assim não for, obterá

¹⁷² A familiariedade com o contexto deve potenciar um bom ambiente de trabalho. Deve, no entanto, evitar-se excessos para não enviesar resultados.

dados demasiado difusos e inapropriados para aquilo que se propôs fazer.” (idem, ibidem: 207).

Deste modo, para além das observações de aulas que realizámos, analisámos o PEE e os PCT, uma vez que, e à luz do que ficou exposto com os resultados do inquérito por questionário, trata-se de documentos fundamentais na vida escolar.

Por outro lado, para compreendermos o sentido das práticas, efectuámos um inquérito por questionário aos alunos, na última observação de aula que fizemos, incidindo na percepção das actividades de escrita.

No que diz respeito ao professor, este trabalhou com um diário de bordo, para que analisasse e justificasse as suas práticas e intenções pedagógicas. Este documento era preenchido após cada observação de aula. Tudo isto permitiu-nos concluir sobre os pressupostos subjacentes à realização das práticas de escrita e os modos de ajustamento ou de não-ajustamento, isto é, os desvios professor-alunos na interacção, nas práticas e na consecução dos exercícios com o objectivo de desenvolver competências de escrita à luz da Educação Intercultural.

2.3.2. Do projecto de investigação à recolha de dados

Ao longo deste processo, registamos três tempos fundamentais:

- um primeiro tempo de acesso e aproximação ao campo de estudo (Setembro de 2008), procurando o acesso à instituição através de um conjunto de informadores chave. Desta forma, aproximámo-nos, num primeiro momento, da DE, apresentando os objectivos e a colaboração da escola no nosso projecto de investigação, esclarecendo, simultaneamente, os objectivos, por escrito, do

nosso trabalho. Assim, tivemos um primeiro contacto com a DE em causa a fim de conseguir a sua participação no estudo e a cooperação de uma docente com duas turmas do 3º ciclo do EB de FLE. Foi, portanto, elaborado um pedido de autorização oficial que continha os objectivos da nossa investigação. Obtivemos a aprovação da DE que nos propôs duas docentes que, à partida, teriam disponibilidade para colaborar connosco.

De seguida, realizou-se uma reunião com as professoras, apresentando o projecto e os respectivos objectivos. Uma das docentes manifestou dificuldade em colaborar na investigação, uma vez que, do seu ponto de vista, as suas turmas eram maioritariamente caracterizadas por traços de Homogeneidade. Além disso, acrescentou que não possuía nenhum aluno de outra nacionalidade, elemento que, na sua perspectiva, era determinante para a definição de uma turma mais heterogénea.

A outra docente manifestou-se disponível para colaborar connosco, alegando que leccionava Francês em duas turmas, tendo uma delas alunos de diferente nacionalidade, o que, na óptica da professora, justificava o rótulo de turma “heterogénea”.

Iniciou-se, assim, um período de familiarização com os participantes, através de uma primeira observação de aula que permitiu o contacto informal com a docente e respectivos alunos, focalizando gradualmente a problemática.

Nesta fase, procurámos ter em atenção as tácticas aconselhadas por especialistas em investigação. Olabuénaga (ibidem: 146) salienta seis aspectos essenciais que considerámos na fase inicial da investigação: i) os contactos de campo deverão ir desde pessoas de *status* mais alto e de posições de autoridade aos participantes na situação que se deseja estudar; ii) o investigador-observador precisa de ter uma explicação plausível da investigação, que tenha sentido para todos aqueles cuja cooperação pretende; iii) o investigador deve demonstrar interesse em compreender as actividades

legítimas das pessoas ou grupo, mais do que avaliá-las; iv) o investigador deve apresentar-se, a si e ao seu estudo, o mais honestamente possível; v) como primeiro passo deve ter à mão algum trabalho rotineiro de recolha de dados que tenha sentido para as pessoas que o observam; no nosso caso, salientamos os dados do inquérito por questionário; vi) deve insistir em ser aceite socialmente.

Num segundo momento, analisámos o PEE e os Projectos Curriculares das turmas em questão, procurando entender a visão de Diversidade inerente a estes documentos e o lugar ocupado pela Educação Intercultural.

Numa terceira fase, procedemos à observação de aulas propriamente dita, analisando as práticas de escrita em função da homogeneidade/ diversidade das turmas em questão e da representação de Educação Intercultural.

Na realização do nosso estudo de caso, e à semelhança de qualquer outro, a selecção dos informantes foi fundamental, na medida em que as decisões condicionam os resultados da investigação.

Com base neste pressuposto e tendo presente a problemática e os objectivos, escolhemos, como assinalámos, duas turmas de FLE do mesmo ano e a cargo da mesma docente. Em suma, os nossos potenciais informantes foram então¹⁷³:

- A) Uma docente de FLE;
- B) Duas turmas de FLE, uma dita “homogénea”, outra “heterogénea”.

Assim, após um primeiro contacto com a docente foi realizada uma conversa informal, tendo-lhe sido igualmente pedido o preenchimento de um breve questionário relativo ao seu percurso pessoal e profissional.

¹⁷³ “Nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo não se coloca (...). O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida.” (Ruquoy, 1997: 103).

Para facilitar o tratamento do conteúdo simbólico das representações dos informantes, e visando garantir a preservação da identidade dos actores, optámos pelas seguintes designações fictícias:

Turma A – apresentada pela docente como tendo mais traços de Homogeneidade;

Turma B – apresentada pela docente como mais traços de Diversidade.

2.3.2.1. Caracterização dos participantes: breve perfil pessoal e profissional da docente

Como foi referido, a observação das práticas das duas turmas realizou-se com o apoio de uma docente que tinha a seu cargo esse mesmo grupo de estudantes.

Na primeira reunião de encontro com a PT, foi-lhe pedido, como já dissemos, que preenchesse um questionário de caracterização do seu perfil pessoal e profissional (Anexo VI). O quadro LXIX condensa a informação obtida:

Idade	Sexo	Habilitações Literárias	Data da conclusão da formação académica	Habilitações profissionais	Data da conclusão da formação profissional	Instituição	Tempo de serviço	Língua
44	Feminino	Licenciatura	1997	Estágio integrado	1998	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa	13 anos	Francês Língua Estrangeira

Quadro LXIX - Perfil pessoal da docente

Relativamente ao seu percurso profissional, e tendo como objecto o levantamento das representações da docente sobre o conceito de Diversidade nas suas turmas e a forma como este é optimizado na planificação de práticas de escrita, foram colocadas as seguintes questões:

- i) O que entende por turmas ditas “homogéneas”?
- ii) O que entende por turmas ditas “heterogéneas”?
- iii) Qual é a sua experiência como docente de turmas “homogéneas”?
- iv) Qual é a sua experiência como docente de turmas “heterogéneas”?
- v) Que tipo de formação recebeu/tem recebido para o entendimento da Diversidade e o exercício da Educação Intercultural?
- vi) Como entende o processo de ensino-aprendizagem da escrita em FLE?
- vii) Que competências pretende desenvolver nos seus alunos com as tarefas de escrita em sala de aula?
- viii) Planifica as práticas de escrita, tendo em conta a diversidade dos alunos?
- ix) A que critérios recorre para realizar essa diversificação? Exemplifique, recorrendo às turmas que serão alvo de observação.
- x) Quais as consequências, na prática, da sua acção? Exemplifique, recorrendo às turmas que serão alvo de observação.
- xi) Se não planifica as actividades de escrita, justifique.
- xii) Quem realiza a avaliação da produção escrita dos seus alunos?

Relativamente ao entendimento dos conceitos de “homogeneidade” e “heterogeneidade”, a docente afirma que o primeiro se aplica a “turmas em que há equilíbrio nos saberes dos discentes” (i), enquanto o segundo remete para “turmas em que se verifica diversidade de conhecimentos”. (ii)

No que diz respeito à experiência pessoal como docente, afirma que com as turmas “homogéneas” “a experiência foi positiva” (iii); já nas “heterogéneas” “poderia haver uma maior evolução em alunos que apresentam grandes

capacidades mas que não as desenvolvem por comportamentos menos adequados.” (iv)

Refere ainda o facto de nunca ter recebido formação adequada para o entendimento da Diversidade nem para o exercício da Educação Intercultural. (v)

Quando questionada sobre o entendimento do processo de ensino-aprendizagem da escrita em FLE, responde que “deve ser muito praticado e com regularidade.” (vi)

Por isso, considero que urge desenvolver “a criatividade e a aquisição de vocabulário” com as tarefas de escrita em sala de aula. (vii)

Afirma também que planifica as práticas de escrita “de acordo com as turmas.” (viii) Para realizar essa diversificação (ix) altera as estratégias e informa que “nas turmas mais complicadas trabalho o grupo.” Esta acção tem consequências práticas, já que, como refere, “os alunos tornam-se mais dinâmicos e a aprendizagem é mais profícua” (x).

Finalmente, destaca que “faz hetero-avaliação/ autoavaliação” da produção escrita dos seus alunos (xii).

A análise dos dados desta ficha de caracterização pessoal e profissional permitiu-nos um melhor conhecimento da docente com a qual trabalhamos. Equacionando as respostas obtidas, assinalamos que, tal como a maioria dos professores que respondeu ao inquérito por questionário, a professora apresenta uma visão reduzida do conceito de “Diversidade” que se afasta muito das propostas teóricas por nós apresentadas na primeira parte deste trabalho. Assim, a sua experiência tem tornado mais positivo o trabalho com turmas homogéneas a nível cognitivo e comportamental e, por isso, recorre mais ao trabalho de escrita em grupo nas turmas definidas pela docente como “mais

complicadas”, pois os alunos mais fracos ajudam os que apresentam mais dificuldades. Esta actuação pedagógico-didáctica está pouco aberta à mudança e afasta-se dos princípios de uma Educação Intercultural voltada para a Diversidade por nós definidos. De facto, a ajuda proporcionada pelos alunos com mais conhecimentos é imprescindível, mas pobre no que diz respeito ao exercício da Educação Intercultural por nós aqui preconizada. Assim, a Diversidade de conhecimentos e capacidades, poderá, dizemos nós, proporcionar uma maior entreaajuda e partilha de saberes e experiências num enriquecimento que se pretende mútuo.

Por outro lado, a docente reconhece a importância da prática regular de actividades de escrita, no entanto limita-a ao desenvolvimento da criatividade e aquisição de vocabulário. Mais uma vez, sublinhamos uma fraca optimização das potencialidades da produção escrita.

2.3.3. Técnicas de recolha de informação: as nossas fontes de evidência

No nosso estudo de caso, recorreremos, como referimos, à observação directa, análise documental e diários de bordo. Trata-se de três procedimentos de investigação empírica¹⁷⁴ que sustentam o nosso estudo de caso, cujos resultados também apresentaremos. Em primeiro lugar, o quadro seguinte articula, de uma forma genérica, as fontes a que recorreremos com o tipo de informação que recolhemos, opções técnicas e objectivos.

¹⁷⁴ As técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa (Almeida e Pinto, 1995: 85).

Fontes	Tipos de Informação	Opções Técnicas	Objectivos
Documentos oficiais: PEE; PCT;	- Lugar atribuído à Diversidade e à Educação Intercultural no processo de ensino-aprendizagem	Análise descritiva	- Analisar a forma como a diversidade cultural é tida em conta no processo de ensino-aprendizagem da escrita; - verificar se o professor coloca em prática uma Educação Intercultural como valorizadora da diversidade no processo de ensino-aprendizagem da escrita.
Diários de bordo; observação directa; questionários	- factos observados e opiniões expressas sobre o respeito pela Diversidade e o exercício da Educação Intercultural na pedagogia da escrita	- observação de duas turmas e de um docente; questionários e notas de campo.	

Quadro LXX – Fontes, opções técnicas e objectivos do estudo de caso

Assim, e com base na análise do quadro anterior, verifica-se que analisámos a forma como a Diversidade e a Educação Intercultural estão presentes no PEE e nos PCT.

No estudo dos documentos, privilegiámos a análise documental que consiste numa “operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.” (Bardin, ibidem: 45).

.

O quadro seguinte sintetiza as dimensões de análise escolhidas para o PEE e PCT.

Dimensões genéricas de análise	Elementos específicos de análise	Indicadores
O lugar da Educação Intercultural	- orientações de Educação Intercultural no PEE e PCT - mudanças de práticas da Escola em função da Diversidade Cultural	- representações da Escola e dos professores sobre a diversidade cultural ; - representações da Escola e dos professores sobre as orientações educativas e a educação intercultural; - modelo de educação intercultural implícito.
Práticas de Diversidade e Educação Intercultural na pedagogia da escrita	- comportamentos, atitudes e práticas à realidade cultural da população escolar: atitudes e práticas pedagógicas	- eficácia das experiências de aprendizagem; - percepção da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem; - as competências dos professores para o exercício da Educação Intercultural

Quadro LXXI - Caracterização das dimensões genéricas de análise do PEE e do PCT

2.3.3.1 Análise documental: O Projecto Educativo de Escola e os Projectos Curriculares de Turma

- O Projecto Educativo de Escola

Analisando o PEE (Anexo VII), verificámos que este documento está dividido em quatro partes: “Quem somos”; “O que precisamos melhorar”; “Como vamos melhorar”; “Como vamos avaliar o nosso desempenho”.

No primeiro ponto, são feitas referências relativamente à constituição do Agrupamento, identificando-se os colaboradores e distribuição por estabelecimento de ensino.

No que diz respeito ao segundo item, verifica-se que a escola identifica o débil relacionamento da Assembleia e do Conselho Administrativo com a comunidade educativa (“Relativamente ao funcionamento da Assembleia e do Conselho Administrativo, são órgãos que não têm conseguido promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa”). Para além disso, as estruturas de orientação educativa “têm sentido dificuldades em criar espaços de debate e reflexão passíveis de estimular a partilha de experiências e saberes e de promover o trabalho colaborativo entre os diferentes anos, disciplinas e ciclos que os integram.”

No percurso escolar dos alunos/disciplina, salientam-se alguns pontos negativos:

- não generalização da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação enquanto recurso pedagógico;
- lacunas no desenvolvimento de estratégias de estudo e aprendizagem;
- deficiente divulgação dos cursos e saídas profissionais;
- deficiente articulação com as famílias;
- Falhas no estabelecimento de regras de disciplina e convivência, pois estas não incutem o respeito pelos outros e que os conflitos não são resolvidos com justiça.
- Taxas de retenção e de abandono escolar acima da média nacional e no limite máximo das taxas do concelho.

Aqui revela-se fundamental a legitimação curricular da cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, contextos e problemas sociais. Há que intensificar, portanto, a territorialidade curricular regional, criando projectos constitutivos de realidades culturais específicas, reforçando a coesão social e a dimensão pedagógica de cada escola.

No que respeita ao trabalho docente e não docente, acrescentam que ambos os grupos “sentem que as suas capacidades profissionais não são tidas em conta e que a formação adquirida não se tem reflectido numa melhoria das respectivas práticas. Em consequência, é necessário adequar a atribuição de funções às capacidades profissionais dos nossos recursos humanos e promover uma formação mais centrada nas necessidades sentidas pelo pessoal docente e não docente.”

No ponto “Participação/grau de satisfação”, indica os seguintes pontos como passíveis de melhoria:

- falta de motivação da comunidade escolar a participar no quotidiano escolar;
- falta de consideração pelas opiniões dos membros da comunidade escolar.
- Não preservação dos espaços e instalações da escola sede, assumindo os alunos que não têm contribuído para manter estes espaços em bom estado de conservação.

Este documento alude também à participação e ao grau de satisfação da comunidade escolar. Assim, esta “não se sente motivada a participar no quotidiano escolar nem considera que as suas opiniões são tidas em consideração, posição essa corroborada pela maioria dos encarregados de educação”. Obviamente que aqui se sente, de uma forma mais aguçada, a regulação regional das práticas curriculares e o centralismo que marca o nosso país, controlado por uma administração central. Neste currículo totalmente nacional, não há espaço para as decisões curriculares do professor e do aluno. Acrescentam, no que respeita ao grau de satisfação, que “em particular na escola sede, os espaços e instalações não têm sido conservados, preservados e mantidos em bom estado de higiene, salientando-se o facto de que os alunos assumem que não têm contribuído para que tal aconteça. Quanto à circulação de informação entre os diferentes órgãos, estruturas e serviços, constatamos que também não se tem revelado eficaz, o que se reflecte no grau de satisfação relativo ao atendimento ao público.”

Face a estes problemas, a instituição afirma que a actuação se irá pautar por determinadas linhas orientadoras: “Sondar o futuro, Envolver e fazer evoluir os outros, Reinventar constantemente, Valorizar resultados e relacionamentos e Incorporar os valores.”

No PEE que acabamos de apresentar, verificamos, de facto, algumas preocupações com o ambiente sócio-cultural. No entanto, trata-se de um documento que data de 2006 e que tem como título “Construir uma nova identidade”. Destacamos o facto de este documento identificar quatro grandes áreas chave de melhoria e ainda a forma como pensam melhorar, prevendo igualmente formas de controlar e avaliar o desempenho que se estão a propor.

As áreas incluídas no melhoramento são o Órgãos de administração e gestão escolar/ estruturas de orientação educativa; Percurso escolar dos alunos/ disciplina; Trabalho docente e não docente; Participação/grau de satisfação.

Relativamente aos órgãos de administração /gestão escolar e estruturas de administração educativa, a escola tem como projectos:

- “A – Dar visibilidade ao seu funcionamento;
- B - estabelecer canais de comunicação mais céleres e eficazes;
- C - criar espaços de debate e reflexão que estimulem a partilha de experiências e saberes;
- D - promover o trabalho colaborativo;
- E – Privilegiar a articulação horizontal e vertical.”

No percurso escolar dos alunos/disciplina, o PEE apresenta algumas medidas para melhorar a situação:

- “A – Melhorar, em 5%, o sucesso escolar;
- B – Combater, em 1%, o abandono escolar;
- C – Envolver os alunos na manutenção dos espaços escolares;

D – Criar espaços de debate e reflexão (por ex: assembleias de representantes de turma...);

E – Estabelecer regras de disciplina/convivência e respectivos critérios de adopção de medidas, envolvendo os alunos neste processo;

F – Dinamizar espaços destinados ao acompanhamento de alunos (sala de estudo, acompanhamento de alunos indisciplinados, ludoteca, bibliotecas, actividades de acompanhamento curricular,...);

G – Promover a oferta de percursos escolares alternativos;

H – Implementar o Plano de acção para a Matemática.

Estas medidas não especificam o que efectivamente vai ser feito e como vai ser feito, daí que, muitas vezes, os professores sintam que estão perante um documento unicamente burocrático.

Relativamente ao trabalho docente e não docente, pretendem:

A – Adequar o serviço docente e não docente aos perfis dos destinatários;

B – Conservar os recursos físicos e materiais;

C – Promover formação nas seguintes áreas: TIC, educação para a saúde (educação alimentar, ambiental, sexual) e outras pertinentes;

D – “Envolver o pessoal docente e não docente na selecção das áreas de formação a disponibilizar.”

Por fim, na “Participação/grau de satisfação” pretende-se “incorporar os valores, comprometendo os diferentes actores e parceiros educativos na concretização deste Projecto Educativo, agindo de modo a:

A – Dinamizar actividades destinadas a grupos específicos;

B – Promover a participação de professores, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente no quotidiano escolar;

C – Desenvolver projectos em articulação com os diferentes actores e parceiros educativos;

D – Criar espaços de debate e reflexão para cada um dos grupos;

E – Criar espaços de debate e reflexão para cada um dos grupos;

F – Criar canais de comunicação destinados à recepção de sugestões;

- G – Dinamizar projectos recorrendo ao estabelecimento de parcerias;
- H – Incentivar a realização de actividades por iniciativa dos alunos e/ou encarregados de educação.”

Mais uma vez, salientamos a falta de dados que especifiquem as medidas que vão ser tomadas. Por outro lado, mais do que dinamizar actividades destinadas a grupos específicos, o currículo, entendido na sua vertente local e regional, deve legitimar a cultural do quotidiano dos alunos e de realidades culturais específicas, mas não unicamente voltadas para esses grupos. O currículo deve valorizar quer a identidade social quer a pessoal, integrando referências simbólicas pontuais e também valores mais globais, contribuindo para a coesão social. Neste sentido, os pontos A e D revelam-se perigosos, na medida em que pressupõem que o currículo escolar que está a ser seguido na escola privilegia os conhecimentos e as realidades dos grupos dominantes, provocando a diferenciação e a exclusão social. Consequentemente, criam-se, assim, espaços únicos e fechados unicamente para minorias, independentemente da sua origem – económica; cognitiva; sócio-cultural; étnica; linguística... Só assim os alunos compreenderão aquilo que culturalmente os rodeia.

Estão também pressupostos itens para avaliar o desempenho. No final de cada período lectivo, pretende analisar-se o “número de sanções disciplinares aplicadas”; o “número de acções de formação dinamizadas e respectivo nível de adesão e satisfação”; o “número de danos materiais provocados de forma voluntária” e o “nível de adesão dos diferentes actores educativos às actividades/projectos implementados.”

No final de cada ano lectivo, analisar-se-ão os “projectos pedagógicos nos quais tenha sido efectuada uma articulação horizontal e/ou vertical”; “aplicação de questionários de satisfação aos actores educativos”; “taxa de frequência dos espaços destinados ao acompanhamento de alunos” e “parcerias estabelecidas e respectivos resultados”.

Por sua vez, o Projecto Curricular de Agrupamento adequa as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional ao contexto de cada escola, baseando-se nas linhas orientadoras do Projecto Educativo. “Em consequência, as estratégias propostas têm como principal objectivo investir nos resultados dos alunos e na criação de ambientes educativos mais motivadores e, assim, combater o insucesso e abandono escolares.”

“As áreas educativas a privilegiar são as seguintes: sócio-económica, comportamental e cognitiva. Deste modo, a escolha das estratégias a adoptar é fundamentada no percurso escolar dos alunos, na avaliação diagnóstica e nas competências adquiridas no contexto familiar e social de que são oriundos.” De facto, o local e o regional começam a fazer sentido desde que o trabalho escolar se centre nos problemas dos alunos. No entanto, não se trata de explorar o local como fonte única de conhecimento; antes, o aluno precisa de referências do seu meio em articulação com valores mais globais, equilibrando a sua identidade social e individual.

“As prioridades educativas agrupam-se em quatro grandes vertentes: a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa, a valorização da dimensão humana do trabalho, a utilização das tecnologias de informação e comunicação. Pretende-se que estas quatro vertentes sejam exploradas numa perspectiva interdisciplinar, de modo a que o trabalho realizado com cada uma das turmas seja o reflexo de um projecto articulado e participado por todos os intervenientes.”

Relativamente às metodologias/estratégias, “a título meramente exemplificativo, sugerem-se as seguintes: trabalho individual ou em grupo, metodologia de projecto, trabalhos de pesquisa orientada, encaminhamento para sala de estudo, visitas de estudo...”.

“Assim sendo, pretende-se incentivar a articulação vertical e horizontal, o trabalho em equipa e a participação dos alunos e encarregados de educação em todo este processo e, deste modo, dar um contributo fundamental para a concretização do Projecto Educativo.”

O que acontece aqui é a selecção, com base no currículo nacional, de determinadas áreas que a escola considera mais importantes no seu contexto, gerindo o currículo de uma forma mais flexível.

Verifica-se, portanto, a centralidade da escola nalgumas decisões curriculares, salientando-se a “possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/ aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais”¹⁷⁵. Isto torna-se fundamental na nossa sociedade do conhecimento, visto que o currículo deverá determinar num dado contexto os saberes a mobilizar, mas mais importante que estes são as formas de ser e estar. O currículo será, assim, um projecto que se afaste de receituários, mas que incarne em si próprio diferentes perspectivas e que tome em consideração vários contextos situacionais. Tal como o arquitecto projecta uma casa com base no espaço que tem, no meio envolvente e no desejo dos compradores, o professor deve projectar um currículo que se adeque às necessidades específicas do seu público escolar.

O quadro seguinte sintetiza a análise efectuada:

Questões de investigação	Evidência analisada	Avaliação global	Soluções
De que modo o PEE revela	Leitura e análise do PEE:	- A Assembleia e o Conselho	- No que diz respeito aos órgãos de de

¹⁷⁵ Cf. Ponto 1 do anexo ao Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio.

preocupações com as questões da Diversidade e da Educação Intercultural?	consciência das diferentes realidades sócio-culturais que atingem o agrupamento.	Administrativo têm pouca consciência da realidade sócio-cultural que caracteriza o agrupamento, na medida em que se verifica um débil relacionamento da Assembleia e do Conselho Administrativo com a comunidade educativa – “Relativamente ao funcionamento da Assembleia e do Conselho Administrativo são órgãos que não têm conseguido promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa.” - Ausência de trabalho colaborativo entre os diferentes ciclos, disciplinas e anos, o que dificulta um trabalho contínuo no exercício da Educação Intercultural e no respeito da Diversidade. - As estruturas de orientação educativa “têm sentido dificuldades em criar espaços de debate e reflexão	administração/ gestão escolar e estruturas de administração educativa, a escola tem como projectos: Criar espaços de debate e reflexão que estimulem a partilha de experiências e saberes; promover o trabalho colaborativo. - dinamizar actividades destinadas a grupos específicos; - desenvolver projectos em articulação com os diferentes actores e parceiros educativos.

		passíveis de estimular a partilha de experiências e saberes e de promover o trabalho colaborativo entre os diferentes anos, disciplinas e ciclos que os integram”.	
Que práticas são colocadas ao serviço da valorização da Diversidade dos alunos?	Ausência de planificação de estratégias que visam a valorização da Diversidade.	O PEE aponta como um dos pontos negativos no percurso escolar dos alunos/disciplina a existência de lacunas no desenvolvimento de estratégias de estudo e de aprendizagem-	- dinamizar espaços destinados ao acompanhamento de alunos (sala de estudo, acompanhamento de alunos indisciplinados, ludoteca, bibliotecas, actividades de acompanhamento curricular...) - promover a oferta de percursos escolares alternativos; - implementar o Plano de Acção para a Matemática.
Que práticas são colocadas ao serviço da valorização da Diversidade dos alunos?	Utilização de poucos recursos que visem a valorização da Diversidade.	- O PEE salienta a não generalização da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação enquanto recurso pedagógico	
Os professores têm formação para o exercício da Educação Intercultural e o reconhecimento da Diversidade?	Ausência de melhorias nas práticas dos docentes.	Os professores “sentem que as suas capacidades profissionais não são tidas em conta e que a formação adquirida não se tem reflectido numa melhoria das respectivas práticas”.	- Promoção de uma formação mais centrada nas necessidades sentidas pelo pessoal docente.” - Promover formação nas seguintes áreas: TIC, educação para a saúde (educação alimentar, ambiental, sexual) e outras pertinentes;

	Fraca actuação no sentido da promoção de valores.	O PEE destaca, no percurso escolar dos alunos/ disciplina a existência de dois pontos negativos: deficiente articulação com as famílias; falhas no estabelecimento de regras de disciplina e convivência, pois estas não incutem o respeito pelos Outros e os conflitos não são resolvidos com justiça. - falta de motivação da comunidade escolar a participar no quotidiano escolar; - falta de consideração pelas opiniões dos membros da comunidade escolar; - não preservação dos espaços e instalações da escola sede, assumindo os alunos que não têm contribuído para manter estes espaços em bom estado de conservação. A comunidade escolar “não se sente motivada a participar no	- Envolver os alunos na manutenção dos espaços escolares; - criar espaços de debate e reflexão (por exemplo assembleias de representantes de turma) - estabelecer regras de disciplina/convivência e respectivos critérios de adopção de medidas, envolvendo os alunos neste processo; - conservar os recursos físicos e materiais. -

		quotidiano escolar nem considera que as suas opiniões são tidas em consideração, posição essa corroborada pela maioria dos encarregados de educação.”	
	Dificuldade de resposta à Diversidade dos alunos	O PEE destaca no percurso escolar dos alunos/disciplina a existência de um ponto negativo: taxas de retenção e de abandono escolar acima da média nacional e no limite máximo das taxas do concelho.	- melhorar, em 5%, o sucesso escolar; - combater, em 1%, o abandono escolar.

Quadro LXXII – Matriz conceptual de análise: o PEE e a sua relação com a Diversidade e Educação Intercultural

Projectos Curriculares de Turma

Como assinalámos, procedemos, igualmente, à análise dos processos individuais dos alunos das duas turmas em questão.

- Alunos-alvo da turma A – 27
- alunos do sexo feminino – 15 (55,5%)
- alunos do sexo masculino – 12 (44,4%)
- Alunos com acompanhamento psicológico – 3 (11,1%)

- Apoios e Planos de Recuperação / Actividades de Compensação (domínio cognitivo) - 15 (55,5%)

- Alunos que se destacam pela excelência – 1 (3,7%)

- Pouco apoio familiar a nível escolar – 11 (40,7%)

- Alunos com progenitores de outra nacionalidade – 4 (países africanos) – 14,8%

Uma das alunas já viveu num centro de acolhimento~ 1 (3,7%)

- Um aluno do currículo alternativo (3,7%) - Alguns professores mostram as dificuldades que sentem pela presença na turma de um aluno de currículo alternativo, que não domina os mesmos saberes que os colegas (não fala, nem escreve), perturba a aula e exige das professoras uma atenção constante dos seus movimentos e atitudes/comportamentos. Este facto agrava-se com a introdução na turma de um novo aluno de origem chinesa que tem dificuldades na Língua Portuguesa, quer na sua expressão oral, quer escrita (não entendendo o que os professores propõem) como tarefas para a aula. Estes alunos referidos precisam de um apoio individualizado, daí que será difícil cumprir com os conteúdos previstos nas Competências Essenciais da Disciplina.

- Ambiente familiar complicado/instabilidade afectivo-emocional decorrente de vivências familiares disfuncionais – 1 (3,7%)

- O Síndrome de Défice de Atenção e Hiperactividade – 1 (3,7%)

- Repreensão registada – 1 (3,7%)

- Sul africano – 1 (3,7%)

- dificuldades auditivas e motoras – 1 (3,7%)

- Medidas do regime especial e orientações gerais sobre a intervenção educativa: a aluna vai beneficiar de adaptações curriculares ao nível de competências, estratégias e actividades, de Condições Especiais de Avaliação, sempre que se verifique a sua necessidade, e ainda de Apoio Individualizado na Sala de Aula bem como Equipamentos Especiais de Compensação ao abrigo do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, de modo a superar as dificuldades evidenciadas.

Alunos-alvo da turma B – 23

- Alunos do sexo feminino – 14 (60,9%)
- Alunos do sexo masculino – 9 (2,07%)
- Domínio afectivo (mau comportamento) – 2 (0,46%)
- Domínio afectivo – excelente comportamento – 5 (1,15%)
- Apoios e Planos de Recuperação / Actividades de Compensação (domínio cognitivo) – 8 (1,84%)
- Pouco apoio familiar a nível escolar – 9 (2,07%)
- Apoio psicológico – 3 (0,69%)
- Domínio cognitivo (muito bom) – 4 (0,92%)
- Aluna de diferente nacionalidade – 1 - Projecto “Ensino da Língua Portuguesa a alunos chineses” (0, 23%)
- Advertência pelo tribunal – 1 (0,23%)
- Dificuldades cognitivas – 1(0, 23%)

Como se verifica pelos dados acima expostos, a turma A, indicada pela docente como contendo mais traços de Homogeneidade apresenta, na realidade muitos elementos apresentados por nós na Parte I como sendo caracterizadores de Diversidade.

2.3.3.2. Observação directa de aulas

A observação de aulas, como afirmámos, revelou-se fundamental. Trata-se, portanto, de atribuir sentido aos processos observados, o que implica centrar-se no microcontexto imediato, na sala de aula de LE, tendo em conta os pressupostos macrocontextuais expostos na Parte I. Esta narração, directa, simples e subtil, constitui uma forma de conhecimento e não uma representação da realidade. A denominação de observação directa reporta-se,

nomeadamente, à designação de Denzin e Lincoln (1998) e de Vermersch (1984), sendo considerada, no âmbito das metodologias qualitativas, uma técnica importante para a obtenção de dados de investigação, frequentemente associada a outras técnicas, como a pesquisa documental (Merriam, 1998), como aconteceu no nosso caso.

Durante a nossa observação de aulas, tentámos proteger-nos dos nossos enviesamentos, optando pela realização de reflexões sobre a nossa própria subjectividade. Assim, estamos plenamente conscientes de que “Quaisquer questões ou questionários, por exemplo, reflectem os interesses daqueles que os constroem, o mesmo se passando nos estudos experimentais. Os investigadores qualitativos tentam reconhecer e tomar em consideração os seus enviesamentos, como forma de lidar com eles.” (Bogdan e Biklen, *ibidem*: 68).

No nosso caso, limitamo-nos ao papel de observar, tratando-se de uma observação naturalista directa, ocasional¹⁷⁶ e distanciada do tipo não participante.

Salientamos, ainda, que, no nosso caso, não utilizamos câmaras de filmar, dado que a DE não autorizou. Relativamente a este assunto, Gil afirma que “Há, porém, que se considerar que em muitas situações a utilização desses instrumentos é contra-indicada, pois podem comprometer de forma definitiva o processo de observação.” (*ibidem*; 113).

O quadro seguinte sintetiza as aulas que observámos nas turmas A e B. Fornecemos à docente um quadro (Anexo VIII) que deveria preecher antes de cada aula observada. Saliente-se que a docente preencheu o quadro da mesma forma, não fazendo distinção entre as turmas A e B.

¹⁷⁶ A observação ocasional é marcada pela observação do professor e alunos em contexto de sala de aula, utilizando-se, frequentemente, a técnica dos incidentes críticos que se caracteriza por ser realizada por alguém não envolvido na situação e que se limita a observar o professor e os alunos. (Estrela, 1984)

Aulas	Conteúdos / Domínios	Actividades promotoras da Interculturalidade	Aprendizagens Interculturais
1º período – Dialogue avec les élèves sur l'importance des langues.	Vive le français!	Reflexão em português sobre a importância das línguas; Jeux ludiques	Conhecimento de outras línguas.
1º período	Exercices de compréhension sur le texte: “Mes résolutions pour cette année”; Le futur proche	Texto de opinião em Francês	
1º período – Introduction à l'unité 2 – “Entre amis”.		Jeux ludiques sur les loisirs.	
2º período – Audition et lecture du texte – “Les marques – pour ou contre?”		Travail de groupe – les vêtements L'Imparfait Composition écrite – la mode et les jeunes	
2º período – Mon argent de poche		L'expression de la cause	
3º período – Leitura de uma carta na qual se descrevia uma casa		La maison	
3º período – La maison – descrição da casa		Travail en groupe – composition écrite	

Quadro LXXIII – Actividades promotoras da Interculturalidade

Acrescente-se que em cada período escolar, observámos uma aula dedicada à pedagogia da escrita, tendo tido, igualmente, a possibilidade de analisar as aulas que as precederam e sucederam imediatamente. Assim, a docente recorreu sempre a momentos de pré-escrita, procurando que os conteúdos da produção escrita não surgissem vazios de sentido, mas integrados. No primeiro

período, destaca-se o comentário de imagens; no segundo, a elaboração de um texto de opinião e no terceiro, a redacção de uma carta.

Assim, após a análise das imagens a que se seguiu um breve esquema no quadro, os alunos partiram imediatamente para o trabalho de produção escrita que realizaram individualmente, sem nenhum auxílio bibliográfico. Além disso, o produto foi entregue ao docente que o corrigiu, devolvendo-o ao aluno, sem que o aluno fosse levado a reflectir sobre a actividade realizada.

No segundo período, a leitura e análise de um texto sobre a moda suscitou um pedido da docente que se centrou na elaboração de um texto de opinião sobre os jovens e a moda, tendo como modelo o texto trabalhado. Os alunos realizaram o trabalho individualmente na aula, recorrendo à docente sempre que precisavam de alguma auxílio a nível de vocabulário ou construção frásica. Da mesma forma, o produto foi entregue à docente que o corrigiu, devolvendo-o ao aluno, sem a possibilidade de reflexão.

No terceiro período, o estudo de uma carta que tinha como objecto a descrição de uma casa levou a docente a pedir a realização de um trabalho de produção escrita em grupo. O trabalho visava a elaboração da resposta à carta analisada. Neste caso, a docente forneceu dicionários para que os alunos pudessem consultar.

Verificou-se que foram os alunos que escolheram o seu próprio grupo de trabalho, organizando-se por núcleos de amizade e sexo.

Mais uma vez, o produto foi entregue à docente que o corrigiu, devolvendo-o ao aluno, sem a possibilidade de reflexão.

No final de todas estas actividades de escrita, solicitámos aos alunos o preenchimento de um questionário de reflexão sobre a actividade escrita (Anexo IX). Neste questionário, os alunos mostraram as vantagens do trabalho em grupo, uma vez que este, e segundo a opinião dos alunos, gera mais

ideias, discussão, convívio e diversão. Reconhecem, no entanto, desvantagens, como a confusão e ideias contraditórias.

No que diz respeito ao acto de produção escrita, salientam as dificuldades no vocabulário, área que gostariam de ver mais facilitada, o que tornaria o trabalho mais rápido. Afirmam que, após a devolução do trabalho, lêem os erros assinalados pela professora.

2.3.3.3. Os diários de bordo

Como referimos anteriormente, num dos encontros com a docente, esta reflectiu num diário de bordo sobre a forma como planificava as actividades de escrita (Anexo X). A docente afirma que utiliza estratégias de pré-escrita como leitura de textos, diálogo e imagens. Trabalha a gramática e fornece vocabulário aos alunos. Acrescenta o seguinte: “na turma mais homogénea, faço mais trabalhos de grupo, pois o comportamento permite; na outra, mais trabalho individual para dar mais apoio aos alunos. Recorre muito aos interesses dos alunos e às escolhas dos mesmos.”. Afirmam, ainda, que o objectivo do trabalho com a escrita é o melhoramento da competência linguística.

De seguida, e em cada uma das aulas que observámos, pedimos ao docente que realizasse uma reflexão num diário de bordo sobre a actividade de produção escrita pedida aos alunos (Anexo XI). Verificámos que a docente optou por realizar o mesmo comentário para as turmas A e B.

Assim, e relativamente à primeira aula, a docente salientou o seguinte:

“Na aula dedicada à importância das línguas, procurei levar os alunos à compreensão da importância não só do Francês mas de outras LE para o mercado de trabalho. De seguida, cada um fez uma reflexão individual.

Os alunos compreenderam claramente o pedido. O meu trabalho de escrita foi planificado, pensando que estes alunos vivem num meio rural com pouco acesso às LE a não ser na escola. Recorri, sobretudo, às diferenças socioculturais e geográficas relativamente a outros jovens.

Na prática, verifiquei que eles não se preocupam muito com a aprendizagem de LE.

Procurei que os meus alunos reflectissem sobre a importância das línguas.

Às vezes, ponho os alunos a trabalhar em pares com dicionários.

Levar os alunos a reflectir sobre um lugar melhor no mercado de trabalho caso optem pelo estudo das LE é o meu objectivo principal.”

No que diz respeito às aulas do segundo período, assinalou o seguinte

“No trabalho sobre a moda, as práticas de escrita surgiram a partir de um texto – “les marques ou contre”. A partir da interpretação do texto, dei umas imagens aos alunos para que eles as descrevessem. Todos os alunos compreenderam a tarefa de escrita.

Não pensei na diversidade dos alunos, apenas no facto de todos os jovens gostarem de moda e marcas”.

Por fim, no terceiro período sublinhou que:

“Na escrita de uma carta sobre a casa, a tarefa de escrita foi preparada através da leitura de um texto. De seguida, os alunos organizaram-se por grupos e, com a ajuda do dicionário, tinham de responder à carta.

Pensei na diversidade dos alunos, pois considero que o trabalho em grupo promove a troca de ideias. Por isso, recorri ao trabalho de pares. A minha principal preocupação foi que os alunos aplicassem os conteúdos gramaticais e o vocabulário.”.

Finalmente, a docente realizou um comentário final sobre as actividades de produção escrita.

Diário de bordo final

Nesta reflexão, a docente afirmou que em todos os trabalhos de escrita procurou auxiliar os alunos na tradução para francês. Acrescentou que os trabalhos de escrita possibilitaram a aprendizagem de vocabulário e a consolidação de aspectos gramaticais. No entanto, reconhece que há falta de tempo para as actividades de escrita e que urge estar atento as questões da diversidade e colocar os alunos a trabalhar em grupos heterogéneos.

2.3.4. Interpretação dos resultados

Tendo bem presente que o nosso estudo de caso visava investigar a forma como o professor exerce a Educação Intercultural na sala de aula de LE, tendo em vista o desenvolvimento da escrita (i); caracterizar a acção do professor no desenvolvimento de práticas interculturais no que diz respeito a estratégias de escrita em ambientes considerados de maior homogeneidade ou diversidade (ii) e descrever o impacto da acção do professor na construção de conhecimento e atitudes interculturais por parte dos alunos (iii), é possível apresentar algumas conclusões.

Assim, constatámos que a dificuldade em formar na e para a Diversidade ficou comprovada. Aliás, verificámos uma dificuldade na definição de contextos homogéneos e heterogéneos, na medida em que a docente associa

unicamente Diversidade a diferentes origens culturais e anuncia, igualmente, a sua preferência por grupos homogêneos, desde que equilibrados nos saberes.

Destacamos, de forma positiva, a importância que a docente afirma conferir às práticas de escrita, apesar de nunca promover momentos de reflexão, pelos alunos, dessas tarefas. No entanto, refere que recorre ao trabalho cooperativo apenas nas turmas “complicadas a nível cognitivo”. Além disso, trata-se de uma estratégia pontual, que não obedeceu a um trabalho de planificação reflectido. A mais-valia do trabalho cooperativo surge limitado, tratando-se, igualmente, de uma actuação pedagógico-didáctica pouco aberta à mudança e não congruente com os princípios de uma Educação Intercultural.

Resta-nos, apenas, salientar o empenho da escola, através do seu PEE, na estruturação de actividades que fomentem o exercício da Educação Intercultural. Falta, no entanto, demonstrar, na acção, o saber escondido, o que, do nosso ponto de vista, só ocorrerá se os docentes tiverem oportunidade de, através da formação contínua, reflectir e trocar experiências relativamente às questões da Diversidade e da Educação Intercultural.

Conclusões

Dar por terminada uma tarefa de investigação em qualquer área, em geral, e na Didáctica, em particular, é algo complexo, uma vez que os dados que, pouco a pouco, vamos obtendo abrem novos horizontes e a necessidade de se ir mais longe. No entanto, e por diversas razões, que também ultrapassam as profissionais, urge fazê-lo.

Começarei, portanto, por relembrar os objectivos desta investigação para, sucintamente, apresentar as conclusões a que este trabalho nos permitiu chegar.

Assim, este nosso estudo visava:

1. Reflectir sobre os conceitos de Diversidade e Educação Intercultural, atendendo:
 - a. às diferentes concepções de Diversidade, propondo-se o conceito de Diversidade Cultural como uma nova abordagem;
 - b. ao papel da Diversidade no âmbito da Didáctica das Línguas e Culturas Estrangeiras (DLCE);
 - c. ao lugar da Diversidade no processo de ensino-aprendizagem de uma LE;
 - d. ao novo conceito de cultura proposto numa verdadeira Educação Intercultural;
 - e. à importância do exercício da Educação Intercultural na sala de aula de LE;
 - f. ao papel do professor como fomentador de uma verdadeira Educação Intercultural promotora de Diversidade;
2. Fazer o levantamento das representações dos professores sobre os conceitos de Diversidade e Educação Intercultural, tendo em consideração:

- a. o aproveitamento pedagógico-didático da emergência da Diversidade na sala de aula;
- b. as práticas desenvolvidas pelos professores de LE para o exercício da Educação Intercultural;
- c. o papel que a escrita pode desempenhar no desenvolvimento da Educação Intercultural como percurso obrigatório na valorização da Diversidade.

A cada um destes objectivos correspondeu uma Parte do nosso trabalho:

Parte I - Quadro teórico-conceptual da Educação Intercultural como processo para valorizar a Diversidade.

Esta parte é constituída por três capítulos:

1. A Diversidade: desafios para a Escola
2. A Educação Intercultural: um caminho para a Diversidade
3. Percursos de escrita ao serviço da Educação Intercultural na aula de LE.

Parte II – Metodologia do estudo: o inquérito por questionário e o estudo de caso.

Esta parte é constituída por dois capítulos:

1. Representações de professores do 3º ciclo do Ensino Básico sobre os conceitos de Diversidade e de Educação Intercultural
2. O estudo de caso: observação e análise do trabalho realizado, no âmbito do ensino da produção escrita, em duas turmas do 8º ano de escolaridade.

Convém reforçar que os objectivos que nos propusemos alcançar são fruto de uma reflexão profunda e de algumas vivências que nos fizeram sentir essa necessidade. Por isso, quando nos propusemos investigar sobre Educação Intercultural e Diversidade, fizémo-lo, pois o nosso breve percurso profissional

permitiu-nos, desde logo, sentir a emergência de, dentro da sala de aula, trabalhar para e com cada aluno, tendo, igualmente, a capacidade de servir os interesses de todos, visando uma formação para o convívio global.

Deste modo, e tendo plena consciência da centralidade do conceito de Diversidade no âmbito educativo, a Parte I do nosso trabalho mostrou que as diferenças entre uns e outros estão presentes nos mais diversos círculos da sociedade, incidindo em diferentes áreas: sociais, económicas, religiosas, linguísticas, entre outras. Salientamos, portanto, a importância da Diversidade Intracultural, isto é, das diferenças entre indivíduos pertencentes a um contexto linguístico-cultural semelhante. Assim, defendemos que a mistura de cores e vozes deve orientar o trabalho pedagógico, não esquecendo que cada indivíduo é portador das suas heranças e hábitos singulares (Bourdieu, Chamboredon & Passeron: 1983).

É nesta linha de sentido que propomos o conceito de Diversidade Intercultural como um conceito inclusivo, que abarca as diferenças intergrupais, interindividuais e as intraindividuais. O que é preciso, efectivamente, é reconhecer a pluralidade em todos os domínios, quer sociais, quer culturais. Salientámos, nesta perspectiva, a importância da identidade – a pertença do indivíduo a si mesmo e, simultaneamente, a um conjunto de subculturas – e da alteridade, que implica um reposicionamento do Eu em função do Outro.

É, assim, que propomos um novo desafio à Didáctica das Línguas e Culturas: a Educação Intercultural como um caminho possível na gestão da Diversidade.

Educar para a Interculturalidade implica, pois, um afastamento da noção antropológica de cultura. Este conceito passa a ser entendido numa perspectiva mais abrangente, incluindo diferentes grupos sociais e culturais. Estas diferenças não assentam unicamente em questões linguísticas, raciais, étnicas ou religiosas, mas englobam peculiaridades económicas, sociais, geracionais, sexuais, de estilos de aprendizagem, motivações, interesses...

Lembrámos que o contexto de ensino-aprendizagem das LE constitui o lugar por excelência para a valorização da Diversidade, visto que o conhecimento das línguas representa o vínculo que une as diferentes comunidades linguísticas, favorece a compreensão das diversas formas de ver o mundo e ajuda a compreender que a diferença é um elemento presente em cada um de nós (Stoer & Magalhães, 2005). Neste sentido, concluímos que a aprendizagem de uma LE deve conduzir o aluno a reflectir sobre as diversas culturas presentes na sala de aula, aproximando-as e distanciando-as dos Outros estrangeiros ou não, com o objectivo de mostrar que, quer no interior quer no exterior de determinada comunidade linguística, há elementos comuns e outros distintos, evitando, assim, a folclorização das culturas. Além disso, o conhecimento das línguas vivas é um meio que permite aceder ao Outro, abrindo portas a outras culturas.

Criou-se, então, o contexto necessário para o exercício da Educação Intercultural como caminho para tratar a Diversidade, unindo grupos maioritários e minoritários, o que implica aceitar as diferenças culturais e valorizar os resultados comuns, num processo de enriquecimento. Caberá, então, ao professor valorizar a diversidade linguística e cultural, em todas as suas dimensões, estando consciente do seu papel de mediador.

É nesta linha de sentido que, tendo como pressuposto a importância da escrita no processo de ensino-aprendizagem das LE e, ainda, a intrínseca relação língua-cultura, propomos a escrita colaborativa, a metacognição nas actividades de escrita e a escrita criativa como percursos possíveis no exercício da Educação Intercultural.

A Parte II do nosso trabalho dividiu-se, como já referimos, em dois momentos: o capítulo 1 analisou as representações de professores do 3º ciclo do EB sobre os conceitos de Diversidade e Educação Intercultural e as práticas de ensino-aprendizagem que os ilustram com base nos resultados de um inquérito por

questionário; o capítulo 2 centrou-se no estudo de caso realizado, no âmbito do ensino da produção escrita, em duas turmas do 8º ano de escolaridade.

Através de uma amostra válida e representativa dos professores de LE do 3º ciclo do EB, constatámos que estes docentes apresentam noções de Educação Intercultural que se afastam das propostas teóricas por nós apresentadas na Parte I deste trabalho. Assim, e centrando-nos na noção de Diversidade, verificámos que os docentes associam, preferencialmente, o conceito a uma abordagem cognitiva. Por outras palavras, valorizam os saberes e os conhecimentos disciplinares, concebendo tradicionalmente as práticas educativas.

Apesar de os docentes reconhecerem nas suas turmas mais traços de Diversidade, preferem turmas homogéneas sob o ponto de vista cognitivo e sócio-cultural.

Comprovámos, igualmente, que os docentes reconhecem, maioritariamente, vantagens nas turmas homogéneas, apontando a facilitação do seu trabalho como o elemento mais positivo, o que nos demonstra a dificuldade que os professores apresentam em trabalhar em contextos heterogéneos.

Esta dificuldade surge, também, evidenciada na análise dos obstáculos ao aproveitamento pedagógico-didático da Diversidade, já que os docentes apontam a irrelevância da Diversidade como o factor mais forte, o que, do nosso ponto de vista, se reflecte negativamente na sua actuação como docentes.

Concluímos, também, o conhecimento insuficiente que os docentes apresentam dos instrumentos de gestão pedagógica da escola, nomeadamente do PEE, visto que este continua a ser entendido como um documento excessivamente teórico, com pouca influência a nível das práticas lectivas. Além disso, e relativamente aos recursos utilizados no exercício da Educação

Intercultural, os manuais, as gramáticas e os dicionários continuam a ser os mais apontados, acentuando a importância do saber linguístico no exercício daquilo que designam por Educação Intercultural.

Finalmente, reiteramos a pouca importância atribuída à Diversidade, visto que é a causa mais apontada pelos inquiridos, quando questionados sobre os obstáculos no exercício da Educação Intercultural.

No que diz respeito aos testes de associação que realizámos, não surgem diferenças significativas entre os grupos, na maior parte dos casos. No entanto, os docentes que fizeram a sua formação no Modelo Integrado Sequencial e no Estágio Integrado reconhecem mais traços de Diversidade nas suas turmas, o que, na nossa perspectiva, prova a importância da supervisão e da formação reflexiva que aquela promove.

Acrescentamos, também, que grande parte dos docentes com mais tempo de serviço não apresenta estratégias ao serviço da Diversidade. Evidencia-se, portanto, a sua dificuldade no entendimento destas questões, concluindo-se da necessidade de formação contínua que permita enriquecer as práticas pedagógicas.

Face ao exposto, gostaríamos, ainda, de referir que, e no que diz respeito à noção de Educação Intercultural, os docentes de LE, independentemente do sexo, do tempo de serviço, das habilitações literárias e profissionais, associam, sobretudo, Educação Intercultural a Diversidade cultural, numa perspectiva unicamente étnica. Reiteramos, portanto, a urgência de formação nesta área, equipando os docentes de ferramentas que permitam enriquecer as suas práticas pedagógicas, tendo como objecto uma formação na e para a Diversidade, visando sempre o exercício de uma Educação Intercultural.

Por outro lado, e tendo bem presente que o nosso estudo de caso visava investigar as práticas de escrita ao serviço da Educação Intercultural em

ambientes considerados de maior homogeneidade ou diversidade, é possível apresentar algumas conclusões.

Assim, e à semelhança do que concluímos com o inquérito por questionário, verificámos a dificuldade em formar na e para a Diversidade. Aliás, a docente mostrou insegurança na definição de contextos homogéneos e heterogéneos, na medida em que associa unicamente Diversidade a diferentes origens culturais e anuncia, igualmente, a sua preferência por grupos homogéneos, desde que equilibrados nos saberes.

Apesar de a docente não promover o desenvolvimento de actividades metacognitivas, destacamos, de forma positiva, a importância que afirma conferir às práticas de escrita.

O trabalho de escrita cooperativa surge, ainda, como um elemento positivo a que docente recorre na gestão da Diversidade, mas limita-o às turmas “complicadas a nível cognitivo”. Além disso, trata-se de uma estratégia pontual, que não obedece a um trabalho de planificação prévio. Limita-se, assim, as potencialidades do trabalho cooperativo, para além de se estar a promover práticas não congruentes com os princípios de uma Educação Intercultural.

É, igualmente, de realçar o empenho da escola, através do seu PEE, na organização de actividades ao serviço da Educação Intercultural. Todavia, é necessário passar da intenção para a acção, permitindo aos docentes, e mais uma vez insistimos, partilhar experiências no que diz respeito às questões da Diversidade e da Educação Intercultural, através, por exemplo, da formação contínua.

Sublinharemos, por fim, e face à paixão que sentimos pela área da investigação em Educação, que esperamos poder continuar a reflectir sobre problemas que emergem da nossa prática docente quotidiana. Aliás, e decorrente deste trabalho de investigação, gostaríamos de, oportunamente,

investigar sobre a pedagogia diferenciada, mas não diferenciadora na aula de Língua Estrangeira.

Uma última palavra para destacar uma das mais importantes conclusões deste trabalho: a mais-valia pessoal e profissional alcançada!

Bibliografia

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogiques.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Quelle école: pour quelle intégration?* Paris: CNDP: Hachette.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In R. Bizarro (org.), *A Escola e a Diversidade Cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores, 77 – 87.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2008). Communication interculturelle en contexte multilingue. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 15-24.

ABRAMOVICI, S. (2006). La Culture c'est la langue. In R. Bizarro (org.), *Como abordar... a escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 95 – 101.

ACADEMIA DE CIÊNCIAS DE LISBOA (org.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbal.

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.

AINSCOW, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer.

AKKARI, A. (2000). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In P. R. Dasen & C. Perregaux (org.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles: DeBoeck Université, Coleção Raisons Éducatives, v. 3, 31-48.

AKKARI, A. (2002). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In P.R. Dasen & C. Perregaux (org.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*. Bruxelles: De Boeck, 31-48.

ALARCÃO, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?*. Porto: Areal Editores, 10-14.

ALARCÃO, I.; CANHA, M. B. Q. (2008). Investigação e Acção em Didáctica: Suscitar o debate, criar comunidade, construir caminhos. In I. Cardoso; E. Martins & Z. Paiva (org), *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: Interações e Debates"*. Lisboa: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa – DDTE - Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTEFF.

ALLEMANN-GHIONDA, C. (2000). La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale. In P. Dasen & Ch. Perregaux (orgs.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles: De Boeck Université, *Raisons Éducatives* nº3, 163-180.

ALMEIDA, J. F. de & PINTO, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

ALMEIDA, J.F. & PINTO, J. M. (1999). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In A. Santos silva & J. M. pinto (orgs.), *A metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

ALVES, L. J. A. (1994). *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva.

Alves-Mazzotti, A.J. & Gewandsznajder, F. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

AMABLE, B. (2003). *The Diversity of Modern Capitalism*. Great Britain: Oxford University Press.

AMARO, R. R. (2002). *Sociedades Multiculturais: ameaças e desafios*. Maia: Publicações Terraço (15).

AMES, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. In *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.

AMIGUES, R. & ZERBATO-POUDOU, M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris: Dunod.

AMOR, E. (1994). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

ANDRADE, A. I. (2008). *Línguas e Educação: orientações para um projecto colaborativo*. [Em linha] Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a02.pdf>, 12-02-07

ANDRADE, A. I. et al. (1992). Para uma caracterização do estado actual da Didáctica das Línguas em Portugal: alguns dados preliminares. In *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. 5 (2), 65-76.

APPLE, M. W. (1999). *Políticas Educativas e Educação*. Porto: Porto Editora.

AUGER, N. (2003). Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union Européenne. In M.-C. Garabato; N. Auger; P. Gardies & E. Kotul (orgs.), *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*. France: L'Harmattan, 35 - 71.

BABBIE, E. (1989). *Métodos de pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

BANKS, J. & BANKS, C. A. M. (org.) (1994). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan.

BANKS, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.

BARDIN, L. (1995). *L'Analyse de Contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. & POSLANIEC, C. (org.) (1999). *Écrire en atelier. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

BASSEY, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

BASTOS, M. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2007). O Diálogo Intercultural e o espaço curricular das línguas na experiência no contexto de formação contínua. In A. Barca; M. Peralbo; A. Porto; B. Duarte da Silva & L. Almeida (orgs.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, A. Coruña Universidade de Coruña. Revista Galego Portuguesa de Psicopedagogía e Educación, 2182-2194.

BASTOS, M. & SÁ, M. H. A. e (2008). O Professor de Línguas num contexto plurilingue e intercultural: aspectos de um perfil". In *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa: Universidade de Aveiro.

BEACCO, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette Livre.

BEACCO, J. C. (2005). Languages and language repertoires: plurilingualism as a way of life in Europe. In *Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe/Language policy division.

BEACH, R. & Friedrich, T. (2006). Response to writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (orgs.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press, 222-234.

BELKAÏD, M. (2002). La diversité culturelle: pour une formation des enseignants en altérité. In P.R. Dasen et C. Perregaux (orgs.) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*. Bruxelles : De Boeck, 205-222.

BELTRÁN, M. (2000) Cinco vías de acceso a la realidad social. In Manuel Garcia Ferrando, Jesús Ibáñez & Francisco Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

BERTHOUD-AGHILI, N. (2002). Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation. In P.R. Dasen & C. Perregaux (orgs.) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*. Bruxelles : De Boeck, 147-162.

BESSA, N. & FONTAINE, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.

BEST, J. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigação educativa – guia prático*. Barcelona: CEAC.

BIZARRO & AGUIAR (2009). *Os manuais de FLE: um instrumento para o (des)entendimento da Diversidade*. Comunicação apresentada no Colóquio “Os manuais escolares e a dinâmica da aprendizagem” no Auditório Vítor Sá na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 19 de Junho.

BIZARRO & AGUIAR (2010). A Diversidade Cultural na aula de Português: um percurso para a descoberta de Si e do Outro. Comunicação apresentada no âmbito do *I Encontro: Escola de Hoje: Perspectivas*, organizado pela Universidade Lusófona do Porto.

BIZARRO, R. & BRAGA, F. (org.) (2006). *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora.

BIZARRO, R. (2006). *Autonomia de aprendizagem em Francês Língua Estrangeira*. Tese para obtenção do grau de Doutora em Letras, na Especialidade de Didáctica das Línguas Vivas Estrangeiras, apresentada à Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BIZARRO, R. (2008). O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 82-89.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1992). *Qualitative Research for Education – An Introduction to Theory and Methods*. USA: Allyn and Bacon.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. CLE International.

BOLÍVAR, A. (2008). Competencias básicas de la ciudadanía y aprendizaje de las lenguas. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 25-42.

- BOUCHARD, D. (1995). *The semantics of syntax: A minimalist approach to grammar*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. & PASSERON, J. C. (1983). *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*. Berlim: Mouton.
- BOURDIEU, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, Cambridge: Polity Press.
- BOYER, H.; BUTZBACH, M. & PENDANX, M. (1989). *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Étrangère*. Paris: Clé International.
- BRAGA, F. & BIZARRO, R. (2004). Culturas escolares e formação inicial de professores: Um novo desafio para a FLUP, *Revista da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas*, XXI, II Série, 287 – 299.
- BRANCO, M. do C. C. (2006). Multiculturas e interlinguagens : aspectos. In R. Bizarro e F. Braga (orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras : reflexões, estudos e experiências*, Porto: Porto editora, 251-256.
- BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge. Harvard University Press.
- BYRAM, M. & ZARATE, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Alemanha: Council of Europe Publishing.
- CALDEIRA, E. et al. (2004). *Aprender com a Diversidade: Um guia para o desenvolvimento da escola*. Lisboa: Acime, Ministério da Educação.
- CAMILLERI, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- CAMILLERI, C. et al. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- CAMPOS, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANDAU, V. & SACAIVINO, S. (org.) (2000). *Educação em direitos humanos no Brasil. Realidade e perspectivas. Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A.
- CARDOSO, I.; MARTINS, E. & PAIVA, Z. (orgs.) (2008). *Actas do Colóquio “Da Investigação à Prática: Interações e Debates”*. Lisboa: Departamento de

Didáctica e Tecnologia Educativa – DDTE – Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF.

CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARNEIRO, R. (2000). *Aprender e trabalhar no século XXI: tendências e desafios*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARVALHO, A. D. de 355 tal. (org.) (2000). *Diversidade e Identidade. Actas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Gabinete de Filosofia da Educação, Instituto de Filosofia – Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

CAUNE, J. (1995). *Culture et communication*. Grenoble: PUG.

CHAVES, R. M. (2004). *Les stéréotypes culturels dans l'enseignement du F.L.E. au Portugal*. Universidade de Aveiro – CIDTFF / Université Blaise Pascal.

CLANET, C. (1990). *L'intercultural, Introduction aux Approches Interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

CLAXTON, G. (1996) Implicit theories of learning. In G. Claxton, T. Ackinson & M. Osborn, *Liberating the Learner – Lessons for Professional Development in Education*. London: Routledge.

CODOL, J. P. (1981). Approches psychosociales de l'identité (II): une approche cognitive du sentiment d'identité. In *Social Science Information*. vol. 20, 111-136.

COHEN, L.; MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Espanha: Editorial La Muralla S. A.

COHEN-EMERIQUE, M. & HOHL, J. (2002). Menace à l'identité personnelle chez les professionnels en situation interculturelle. In C. Sabatier; H. Malewska & F. Tanon (orgs.), *Identités, acculturation et altérité*. Paris: L'Harmattan, 199 – 228.

COMISSÃO EUROPEIA (2004). *Muitas línguas, uma só família. As línguas na União Europeia*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

CONSELHO DA EUROPA (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural. "Viver Juntos em Igual Dignidade"*.

CORREA, M. M. & CUÑARRO, E. M. (2007). Estado y política social : la educación en venezuela. Desde una perspectiva intercultural. In *Espacio abierto*, octubre-diciembre, vol. 16, número 004. Maracaibo : asociación venezolana de sociología, 757-785.

CORTESÃO, L. & STOER, S. (1997). Investigação-Acção e Formação de Professores para uma Educação Intercultural. In M. R. Santos e A. Carvalho (org.), *Correspondência Escolar, as Classes de Descoberta – Oficina da Formação e Interação Cultural*. Coimbra: Gulbenkian/Coimbra Edições. [Em linha] Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>, 15-12-07.

CORTESÃO, Luiza, & STOER, Stephen R. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9, 35-51.

COSTE, D.; MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues Vivantes*. Allemagne: Éditions du Conseil de l'Europe.

COTO, B. D. (2002). *La Escritura Creativa en las Aulas. En torno a los talleres literários*. Barcelona: Graó Editorial.

COUTO, M. (1987). *Estórias Abensonhadas*. Lisboa.

CRONBACH, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American psychologist*, 30, 116-127.

CUCHE, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris. Nathan.

D'HAINAUT, L. (1997). *Conceitos e Métodos da Estatística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture: contribuiton à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck Université.

DAHLLOF, U. & LUNDGREN, U. P. (1970). *Macro and micro approaches combined for curriculum process analysis: Swedish educational field project*. Sweden: University of Gotenborg.

DASEN, P. & PERREGAUX, C. (org.) (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en education?*. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Éducatives.

DASEN, P.R. et al. (2002). Pluralité culturelle à l'école: Les apports de la psychologie interculturelle. *Ville-Ecole-Intégration (VEI) Enjeux. Migrants-formation*. 129, 36-64.

DE KETELE, J.-M. & ROEGIERS, X. (1999) *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

DELORS, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*, Porto: Edições ASA.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (1998) *Strategies of Qualitative Inquiry*. United States of America: Sage Publications.

DERRIDA, J. (2002). *O animal que logo sou*. São Paulo: UNESP.

DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à L'école*. Paris: ESF.

DIETSCH B., MALEGUE, Cl. & MIGEON, M. (2000). *Connaissance des enseignants: photographie du corps enseignant à la fin des années quatre-vingt-dix. Éducatons et formations*, 56, 13-85.

DORAI, M. (2002). Les représentations sociales de l'Union Européenne chez deux groupes d'étudiants français et maghrébins. In C. Sabatier; H. Malewska & F. Tanon (org.), *Identités, acculturation et altérité*. Paris: L'Harmattan, 165 – 181.

DURKHEIM, E. (1998). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.

ERIKSON, E. H. (1972). *Adolescence et crise: La quête de l'identité*. Paris: Flammarion.

ESTEVES, M. (2007). Ministério da Educação tem induzido na sociedade portuguesa um sentimento negativo acerca dos professores. *A Página da Educação*, 165, 11.

- ESTRELA, A. & ESTRELA, M. T. (orgs.) (2001). *IRA-Investigação, Reflexão, Acção e Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- FERREIRA, M. M. (2003). *Educação Intercultural*, Lisboa: Universidade Aberta.
- FERREIRA, V. (1986). O Inquérito por Questionário. In A. S. Silva e J. M. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERRÉOL, G. & JUCQUOIS G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Armand Colin: Paris.
- FLICK, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- FONSECA, M. J. (1997). Sobre o conceito de ciência. [Em linha]. Disponível em http://www.ipv.pt/millennium/arq6_1.htm, 8-09-08
- FOX, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (1998). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento
- GABILONDO, A. (2001). *La vuelta del Otro. Diferencia, identidad, alteridad*. Madrid: Editorial Trotta.
- GALISSON, R. & PUREN, C. (2000). *La formation en questions*. Belgique: CLE international.
- GALISSON, R. (1997). Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen. *ELA*. 106, 141-160.
- GALLO, Sílvia (s/d). *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença* [Em linha] Disponível em http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Gallo.pdf, 30-09-09
- GARDIES, P. (2003) Les représentations interculturelles de futurs enseignants de FLE. In M.-C. Alén; N. Auger; P. Gardies & E. Kotul (orgs.),

Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses. France: L'Harmattan, 73 - 113.

GARDNER, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.* Porto Alegre: Artes Médicas.

GEDEÃO, A. (1961). *Máquina de fogo.* Coimbra: Atlântida.

GEERTZ, C. (1973). *A interpretação das Culturas.* Rio de Janeiro, Zahar, 15.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2005) *O Inquérito. Teoria e Prática.* Oeiras: Celta.

GIDDENS, A. (1993). *Sociology.* Cambridge: Polity Press.

GIDDENS, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal.* Oeiras: Celta.

GIL, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* São Paulo. Editora Atlas S.A.

GIRARD, D. (1976). *As Línguas Vivas. Ensino e Pedagogia.* Coimbra: Livraria Almedina.

GLAZER, N. (1987). *Affirmative Discrimination: Ethnic Inequality and Public Policy.* London: Harvard University Press.

GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction.* Paris: Minuit.

GOMES, C. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *O Ensino*, nº 18-22, 169-179.

GONÇALVES, I. (1996). *O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

GOODE, W. & HATT, P. (1979). *Métodos em Pesquisa Social.* São Paulo: Companhia Editora Nacional.

GOODY, J. (1987). *La logique de l'écriture.* Paris: A. Colin.

GRABE, W. & KAPLAN, R. (1996). *Theory and practice of writing.* London: Longman.

GRANGEAT, M. (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos.* Porto: Porto Editora.

GRAWITZ, M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales.* Paris: Éditions Dalloz.

GREENE, J. C. (1994). Qualitative program evaluation: practice and promise. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 530-544.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research*, 105-117. London: Sage.

GUIMARÃES, R. C. & CABRAL, J. S. (1997). *Estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.

HADJI, C. (2001). Da cientificidade dos discursos sobre a educação. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.), *Investigação em Educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa, 37-47.

HALL, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Le Seuil.

HAMELINE, D. (2000). Le cosmopolitisme de l'éducation nouvelle à l'épreuve des nationalismes dans l'entre-deux-guerres. In A. D. de Carvalho et al. (orgs.), *Diversidade e Identidade – 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Gabinete de Filosofia da Educação – Instituto de Filosofia – FLUP, 7 – 58.

HATZFELD, H. & SPIEGELSTEIN, J. (2000). *Méthodologie de l'observation sociale. Comprendre, évaluer, agir*. Paris: Dunod.

HEACOX, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Lisboa: Porto Editora.

HEIDEGGER, Martin (1971). *Identidade e Diferença*. Portugal: Livraria duas cidades.

HOUSSAYE, J. (2000). Gérer le pluralisme en éducation?. In A. D. de Carvalho et al. (orgs.), *Diversidade e Identidade. Actas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Gabinete de Filosofia da Educação, Instituto de Filosofia – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 79-90.

HUOT, R. (2002). *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

JACQUES, F. (1979). *Dialogiques – Recherches logiques sur le dialogue*. PUF: Paris.

JAMBIM, A. (1999). *Réflexion sur la Didactique des Langues*. [Em linha] Disponível em <http://www.ac-toulouse.fr/anglais/didalang.html>, 15-02-09.

JARYMOWICZ, M. (2002). *Soi social, differentiation soi / nous / autres et coexistence interculturelle*. In C. Sabatier; H. Malewska e F. Tanon (orgs.), *Identités, acculturation et altérité*. Paris: L'Harmattan, 33 - 41.

JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

KOHONEN, V. (1992). *Experiential language learning: second language learning in cooperative learner education*. In D. Nunan (org.) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: CUP.

KOYRÉ, A. (1973). *Études d'histoire de la pensée scientifique*. France: Éditions Gallimard.

KRAMSCH, C. (1995). *La composante culturelle de la didactique des langues*. In L. Porcher (org.), *Cultures, culture...* Paris: EDICEF.

KRISTEVA, J. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco.

LAGOA, R. N. (1995). *Unidade e Diversidade na Escola. Contributo para o estudo da educação intercultural*. (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

LE PAGE, R.; TABOURET-KELLER, A. (1985). *Acts of Identity: Creole Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEITE, C. (1996). *O multiculturalismo na educação escolar: que estratégias numa mudança curricular?*. *Inovação*. vol. 9, nº 1 e 2, 63-81.

LEITE, C. (2003), *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LÉVINAS, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la Medusa.

LIEHM, A. J. (1998). *Une politique culturelle pour l'Europe?*. In A. Allain & G. Essama (orgs.), *Libre échange et identité culturelle*. Paris: Diffusion. 29 – 35.

LINCOLN, Y. (2001). Varieties of validity: quality in qualitative research. In J. Smart (org.), *Higher education: handbook of theory and research*. Vol. XVI. New York: Agathon Press, 25 – 72.

LIRA, H. de A. (2005). Multiculturalidade e suas possibilidades (que pode praticar-se) na práxis educativa. V *Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife.

LYRA, R. P. (1996). *A nova esfera pública da cidadania*, João Pessoa: Ed. Universitária.

MALEWSKA, H. (2002). Construction de l'identité axiologique en négociation avec autrui. In C. Sabatier; H. Malewska & F. Tanon (orgs.), *Identities, acculturation et altérité*. Paris: L'Harmattan, 21 – 31.

MANGENOT, F. (2008). L'apport des échanges par Internet à une approche communicative de l'apprentissage des langues-cultures. In Bizarro, Rosa Bizarro (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 53-67.

MARCELO GARCIA, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.

MARCELO GARCIA, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

MARCOIN, F. (1990). Le texte littéraire comme lieu de variation et de diversification de la langue. In B. Schneuwly (org.), *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV^e colloque international de didactique du français langue maternelle*. Paris: Delachaux et Niestlé.

MAROCO, J. & BISPO, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.

MASSONNAT, J. (1989). Observar. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat & A. Tognon, *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea, 27-86.

MENDES, A. P. C. (2006). Contextos migratórios e educação intercultural. In R. Bizarro (org.), *Como abordar... a escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 133 – 142.

MENDES, M. M. (2005). *Nós, os Ciganos e os Outros: Etnicidade e Exclusão Social*. Lisboa: Livros Horizonte.

MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.

MEUNIER, O. (2007). *Approches interculturelles en education. Étude comparative internationale*. France: Institut national de recherche pédagogique [Em linha] Disponível em <http://www.inrp.fr/vst>, 22-01-07.

MILOVIC, M. (2007). *A Utopia da Diferença* [Em linha] Disponível em <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/milovic54.pdf>, 5-06-08.

MINAYO, M. C. de S. (1994). *Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?* *Revista Saúde e Sociedade*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 42-64.

MOGILKA, M. (2003). *O que é Educação Democrática? Contribuições para uma questão sempre atual*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná [Em linha] Disponível em http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/o_que_e_educacao.pdf, 7-04-09.

MOREIRA, G. O. (1999). Learning about others in the classroom. In *Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras, Educação em Línguas Estrangeiras – investigação, formação, ensino*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 277 – 289.

MOREIRA, G. G. (2003). A dimensão intercultural em aula de língua estrangeira e o conceito de intercompreensão. In Ana Isabel Andrade & Cristina Sá (orgs.) *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores de Línguas: Algumas Reflexões Didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 65-75.

MORGADO, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento da Universidade do Minho, Vol. I.

MORIN, E. (1985). *Sociologia*. Mem Martins: Europa-América.

MORIN, E. (1993). *A decadência do futuro e a construção do presente*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.

MORIN, E. (1996). *O método. 3. O conhecimento do conhecimento/1*. Portugal: Publicações Europa-América

MORSE, J. (1994) Designing Funded Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (orgs) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 220-235.

MOSCOVICI, S. (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan.

MURTEIRA, B. J. (1993). *Análise Exploratória de Dados – Estatística Descritiva*. Lisboa. MacGraw-Hill.

NETO, F. (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

NEVES, P. S.; RIQUE, C. & FREITAS, F. B. (org.) (2002). *Polícia e Democracia: desafios à educação em direitos humanos*. Recife: Bagaço.

NOT, L. (1984). *Une science spécifique pour l'éducation?*. Toulouse: Service des Publications.

OLABUENAGA, J. I. R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

OLIVERAS, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos (Memorias para el aprendizaje)*. Madrid: Edinumen.

OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Espanha: Gedisa editorial.

ONVEUBIA, J. (2004). *Critérios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Biblioteca de Aula.

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

OUELLET, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*. Paris: Les Presses de l'Université de Laval.

PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J.A. et al. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor*. Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho.

PACHECO, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 13-28.

PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C. & MOREIRA, A. F. (org.) (2007). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos / VII Colóquio Sobre Questões Curriculares*. Porto: Porto Editora.

PARASKEVA, J. (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Lisboa: Edições Pedago.

PATRÍCIO, M. F. (2006). Antropagogia, Educação Cultural e Escola Cultural. In *Dicionário de Filosofia da Educação* (coordenação de Adalberto Dias de Carvalho). Porto: Porto Editora.

PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. United States of America: Sage Publications.

PEDRO, A. P. (1997). *Educação e valores: o caso português numa perspectiva comparada*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

PELTO, P.J. & PELTO, G. H. (1978). *Antropological Research. The structure of Inquiry*. London: Cambridge University.

PEREIRA, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.

PERES, A. (1999). *A Página da Educação*, 83.

PERES, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou realidade? – Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições.

PERES, A. N. (2006). Animação, Cidadania e Participação. In A. N. Peres e M. de Sousa Lopes (org.), *Jornadas Internacionais de Animação Sociocultural, Actas das 3ª Jornadas Internacionais de Animação Sociocultural*. Chaves: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PERIS, E. M. (2008). Enseñanza de Lenguas y Fomento de Valores: El Plurilingüismo en el mundo actual. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?*. Porto: Areal Editores, 43-52.

PEROTTI, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.

PERREGAUX, C. (1994). *Odyssea. Accueil et approches interculturelles*. Neuchâtel: Commission romande pour les moyens d'enseignement.

PERREGAUX, C. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? In P.R. Dasen et C. Perregaux (org.) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*. Bruxelles: De Boeck, 181-201.

PHILIPP, G. (1990). *Personal, social and moral education. Handbook of Educational Ideas and Practices*. New York: General Noel Entwistle, 61-71.

PIAGET, J. (1959). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

PINHO, A. S. et al. (2009). Um olhar sobre a biografia epistemológica da Didáctica de Línguas em Portugal – Em busca de marcas discursivas do humano. II Congresso Internacional do CIDInE: *Novos contextos de formação, pesquisa mediação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Em linha] Disponível em http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_PINHO,A_LMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf, 30-03-10.

PINTO, J. M. (1991). Considerações sobre a produção social de identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 32, 217-231.

PORCHER, L. (1981). Less chemins de la liberté. In B. André (1989), *Autonomie et Enseignement/ Apprentissage des Langues Étrangères*. Paris: AF / Didier-Hatier.

PUREN, C.; BERTOCCHINI, P. & COSTANZO, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.

RADNOR, H. (2002). *Researching your Professional practice: doing interpretative research*. Buckingham: Open University Press.

REVUZ, C. (1997). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras.

REY, M. (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?* Estrasburgo: Conselho da Europa.

RIBAS, B. P. L. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

RILEY, P. (2004). MULTILINGUAL IDENTITIES: Non, je ne regrette rien. In *Mélanges CRAPEL*. 27, 175 -199 [Em linha] Disponíveis em <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>, 24-01-10.

ROBINS, K. (1996). Interrupting Identities In S. Hall & P. du Gay (orgs.) *Questions of cultural identity*. London: Sage Publications.

ROCHA, C. E. F. (2006). *A Escola e a Diversidade Étnica e Cultural*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Aberta.

RUQUOY, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Alvarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, Dp. Ruquoy & P. Saint-Georges (orgs.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 84-116.

RUQUOY, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do investigador. In L. Albarello et al. (org.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

SÁ, L. L. Z. R. (2001). Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender. *Cadernos do CRIAP*. 19. Porto: Asa Editores.

SABATIER, C.; MALEWSKA, H. & TANON, F. (2002) (orgs.). *Identités, acculturation et altérité*. Paris: L'Harmattan.

SAINT-MAURICE, A. de (1994). *Reconstrução das identidades no processo de emigração: a população caboverdiana residente em Portugal* (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: ISCTE.

SANTOS, B.S. (1995). *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, B. S. (2003). *Um discurso sobre as Ciências*. Edições Afrontamento: Porto.

SARTRE, J.P. (1943). *L'être et le néant*. Paris: Gallimard.

SELECÇÕES DO READER'S DIGEST (org.) (1981). *Dicionário Enciclopédico Koogan-Larousse*. Rio de Janeiro: Selecções do Reader's Digest, volume 1.

SERAPIONI, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias de integração. In *Ciência e Saúde Colectiva*. ABRASCO, v. 5, n.1, 187-192.

SHAVELSON, R. J. & STERN, P. (1983). Investigación sobre el Pensamiento Pedagógico del Profesor, sus juicios, decisiones y conductas. In J. Gimeno Sacristán e A. Pérez Gómez (orgs.), *La enseñanza: su teoría e práctica*. Madrid: Akal.

SILVA, A. C. (1994). Uma perspectiva preventiva das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. *Inovação*, 7, 201-213.

SILVA, A. S. (1999). *O conhecimento e a investigação científica*. Porto: Faculdade de Economia.

SIRINELLI, J.-F. (1995). *Sartre et Aron. Deux intellectuels dans le siècle*. Paris: Fayard.

SKLIAR, C. (2003). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*. 5. Florianópolis. 37-49.

SOUSA, A. B. (2005) *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

SOUSA, J. & LOPES, M. (2003). Que modelo educacional para uma formação intercultural de professores?. *A página da Educação*, Agosto/Setembro.

SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*, Porto: Profedições.

SPIER, P. (1991). *Gente*. Queluz: Edições Impala.

SPINK, P.; CLEMENTE, R. & KEPPKE, R. (1999). Governo local: o mito da descentralização e as novas práticas de governança. *Revista de Administração*, vol. 34, n. 1, Janeiro-Março, 61-69.

STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

STAKE, R.E. (1998). Case studies. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (orgs.) *Handbook of qualitative research*, Thousands Oaks, Sage.

STOER, S. R. (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. R., & CORTESÃO, L. (1996). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. R., & MAGALHÃES, A. M. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

TAJFEL, H. (org.) (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 6-07-09.

TAP, P. (org.) (1979). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse: Priva.

TAYLOR, C. (1998). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

TEODORO, A. & ANÍBAL, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*.

TESCH, R. (1990) *Qualitative Research. Analysis Types & Software Tools*. Great Britain: LSL Press.

TODOROV, T. (1993). *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: J. Zahar

TOURAINÉ, A. (2005). *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris: Fayard.

TRIANDIS, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. San Francisco, CA: Westview Press.

UNESCO (2002). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

VALA, J. (1999) A análise de conteúdo. In A. Santos Silva e J. M. Pnto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- VAN DER MAREN, J-M (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- VERMERSCH, P. (1984). L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitive. *Psychologie Française*, 29 (3-4), 297-302.
- VEYNE, P. (2008). *Michel Foucault. Sa pensée, sa personne*. Paris: Albin Michel.
- VIEIRA, R. (1999). *Histórias da Vida e Identidades*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.
- VILELA, G. (1994). Metamorfoses no ensino da escrita. Leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas. In F. I. Fonseca (org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- VIOLANTE, M. & AMADO, M. H. (2004). Percursos formativos do aluno do ensino secundário: abertura ao literário em FLE. In M. H. A. & Sá et al. (orgs.), *Transversalidades em didáctica das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 63-71.
- VYGOTSKY, L. (1978). Problems of Method. *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WALESKO, A. (2006). *A Interculturalidade no ensino comunicativo de Língua Estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em Inglês*. (tese de mestrado). Paraná: Universidade Federal do Paraná.
- WILLEMS, G. (2002). *Politique de Formation des Professeurs et Langues en Faveur de la Diversité Linguistique et de la Communication Interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- YIN, R. (1988). The Case Study Crisis – Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, vol. 26.
- YIN, R. (1989). *Case Study Research – Design and Methods*. USA: Sage Publications Inc.
- YIN, R. (2001). *Applications of case study research*. USA: Sage Publications Inc.
- YIN, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ZARATE, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier. Collection Credif.

ZOURABICHVILI, F. (1994). *Une philosophie d'évènement*. Paris: Presses Universitaires de France.

Sites consultados

<http://conventions.coe.int>
<http://assembly.coe.int/>
http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/milovic54.pdf>
http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/o_que_e_educacao.pdf
<http://www.inrp.fr/vst>
<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>>
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a02.pdf>
<http://www.galapro.eu>.
http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_PINHO,A_LMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf
<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>
<http://www.ac-toulouse.fr/anglais/didalang.html>
<http://www.aprendereuropa.pt/document/ConvEuropeiaDH.pdf>
http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/7510566B-AE54-44B9-A163-91ZEF12B8BA4OPOR_CONV.pdf
http://europa.eu/scadplus/glossary/social_charter_pt.htm
http://www.icieg.cv/files/00370_declara.pdf
http://secomunidades.pt/c/portal/layout?p_l_id=PUB.1.17
http://www.agal-gz.org/portugaliza/tvsptnagaliza/carta_linguas.pdf
<http://www.conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/018.htm>
<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionaisdh/tidhregionais/ETS157relatexp.pdf>
www.governo.gov.pt
http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Gallo.pdf
www.coe.int/dialogue
http://www.ipv.pt/millennium/arq6_1.htm
http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=7&fileName=Perfil_do_Docente_2007_08.pdf

Legislação referenciada

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro

Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio.

Anexos

Anexo I – Carta enviada ao Professor Doutor Luís Capucha

Ana Raquel Aguiar

Rua D. Frei Garcia Martins, 214

4465-641 Leça do Balio

Telemóvel: 962400255

Quinta-feira, 18 de Outubro de 2007

Exmo. Sr. Director Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular,
Professor Doutor Luís Capucha,

Tendo em vista a realização de uma tese de doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof.^a Doutora Rosa Bizarro, venho, por este meio, solicitar a V. Ex.^a o favor de autorizar a colaboração dos professores de Línguas das escolas com 3º Ciclo do Ensino Básico do distrito do Porto, no sentido de preencherem os questionários de que remeto, em anexo, uma cópia.

As respostas ao questionário elaborado são, como compreenderá, fundamentais para o prosseguimento do trabalho de investigação em curso e será garantido o absoluto anonimato da sua proveniência específica.

Nos agradecimentos previstos, será feita a devida menção a todo o apoio dado por V. Ex.^a, em especial, e pelas escolas da DREN, em geral, o qual, desde já, agradeço, penhorada.

Comprometo-me, igualmente, a oferecer ao Centro de Documentação da DGIDC um exemplar da tese que merecer a aprovação do Júri.

Na expectativa de uma resposta favorável, apresento os meus mais respeitosos cumprimentos.

Anexo II – Carta enviada à DREN

Ana Raquel Aguiar
Rua D. Frei Garcia Martins, 214
4465-641 Leça do Balio
Telemóvel:962400255

Exmo(a). Sr.(a)

Tendo em vista a realização de uma tese de doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof.^a Doutora Rosa Bizarro, venho, por este meio, solicitar à DREN o favor de autorizar a colaboração das escolas do distrito do Porto no preenchimento de inquéritos destinados a professores de **3º ciclo de Línguas Estrangeiras**.

As respostas ao questionário elaborado, que se encontra em anexo, são fundamentais para o prosseguimento e posterior consecução do trabalho.

Agradecendo, desde já, a boa compreensão, apresento os meus mais respeitosos cumprimentos.

(Ana Raquel Aguiar)

Anexo III – Pedido de autorização às Escolas

Ana Raquel Aguiar

Rua D. Frei Garcia Martins, 214

4465-641 Leça do Balio

Telemóvel: 962400255

Segunda-feira, 15 de Outubro de 2007

Exmo(a). Sr.(a) Presidente do Conselho Executivo,

Tendo em vista a realização de uma tese de doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof.^a Doutora Rosa Bizarro, venho, por este meio, solicitar a V. Ex.^a o favor de autorizar a colaboração **dos professores de Línguas de 3º ciclo** dessa escola, no sentido de preencherem os questionários de que remeto, em anexo, uma cópia.

As respostas ao questionário elaborado são, como compreenderá, fundamentais para o prosseguimento do trabalho de investigação em curso e será garantido o **absoluto anonimato** da sua proveniência específica.

Remeto, igualmente, em anexo um documento que faz a apresentação geral do meu Projecto de investigação, que poderá servir para um melhor entendimento do trabalho que me proponho realizar e que revela claramente a necessidade absoluta da colaboração dos docentes de Línguas de 3º ciclo de toda a área coberta pela DREN.

Agradecendo, desde já, toda a boa colaboração prestada, apresento os meus mais respeitosos cumprimentos.

(Ana Raquel Aguiar)

Anexo IV – Apresentação dos objectivos da investigação às Escolas

Título (provisório) da tese: A Educação Intercultural na sala de aula de Língua Estrangeira: desafios para a aprendizagem da escrita

Doutoranda: Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

Orientadora da tese de doutoramento: Professora Doutora Rosa Bizarro

Breve apresentação do trabalho

O projecto de investigação que estamos a realizar centra-se na análise do conceito de Educação Intercultural como uma das modalidades possíveis de tratamento de todas as formas de diversidade no seio da escola, em ligação estreita com a aprendizagem de Línguas Estrangeiras, almejando uma relação de equilíbrio entre o lugar concedido ao Eu e ao Outro. Reflectiremos igualmente sobre a abordagem interligada e interaccional da pedagogia da escrita criativa e da questão da diversidade, apoiadas em moldes colaborativos com o objectivo de desenvolver nos alunos uma consciência intercultural.

Deste modo, neste primeiro ano de investigação, o nosso trabalho passou por diferentes fases: estudo dos conceitos de Interculturalidade/Multiculturalidade, Diversidade e Identidade, através da leitura de bibliografia de autores de diferentes nacionalidades e campos de estudo; análise das áreas de cruzamento entre as pedagogias de leitura/escrita e Interculturalidade, com base em leituras em diferentes línguas; aprofundamento das questões de metodologia da investigação e do conceito de representação social para aplicação na realização do inquérito por questionário.

No segundo ano, para além da elaboração do inquérito por questionário, impõe-se o seu lançamento e posterior tratamento dos resultados, para que a fase da escrita, propriamente dita, possa articular discurso teórico com realidades concretas de ensino-aprendizagem.

Anexo V - Questionário sobre representações e práticas da Diversidade e Educação Intercultural na sala de aula de Língua Estrangeira

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito da preparação de uma tese de Doutoramento a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tem como público-alvo os professores de Línguas Estrangeiras do 3º ciclo do Ensino Básico. O seu preenchimento é anónimo, **sendo, portanto, garantida a confidencialidade das respostas.**

O inquérito contempla questões fechadas, nas quais deve assinalar a sua opção com uma X, e questões abertas.

Dado que a sua opinião é fundamental, agradeço a colaboração dada ao participar nesta investigação.

Objectivos do inquérito

- 1.Fazer o levantamento das representações de professores de Línguas Estrangeiras sobre o conceito de Diversidade dos alunos.
- 2.Conhecer o aproveitamento pedagógico-didáctico da emergência da Diversidade na sala de aula.
- 3.Fazer o levantamento das representações de professores de Línguas Estrangeiras sobre o conceito de Educação Intercultural.
- 4.Fazer o levantamento das práticas desenvolvidas pelos professores de Línguas Estrangeiras para o exercício da Educação Intercultural.

I. Caracterização sócio-profissional do inquirido

1.1 Sexo: M ☐ F ☐

1.2 Habilitações literárias:

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Outras habilitações ☐...Quais? _____

1.3 Habilitações profissionais:

Modelo integrado sequencial (Licenciatura + Estágio) ☐ Estágio integrado ☐

Estágio clássico ☐ Profissionalização em serviço ☐

Profissionalização em exercício ☐ Sem habilitações ☐

Outro tipo ☐ Qual? _____

1.4 Língua(s) Estrangeira(s) que se encontra a leccionar no ano lectivo de 2007/2008:

1.5 Anos/níveis que se encontra a leccionar no ano lectivo de 2007/2008:

7º ano (nível 1) ☐ 8º ano (nível 2) ☐ 9º ano (nível 3) ☐

7º ano (nível 3) ☐ 8º ano (nível 4) ☐ 9º ano (nível 5) ☐

1.6 Tempo de serviço docente (em anos completos):

1.7. A(s) Língua(s) que referiu em 1.4 constitui/tuem, para si:

Uma Língua Estrangeira ☐ A sua Língua Materna ☐ A sua Língua Segunda ☐

II. A Diversidade na sala de aula: representações e práticas

2.1 Considera que as suas turmas apresentam **mais traços** de:

A) Homogeneidade ☐

B) Diversidade ☐

2.1.1 Assinale os elementos em que se baseou para responder à questão 2.1.

2.1.2 Dos elementos apontados em 2.1.1, indique os que, na sua opinião, constituem um enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira.

2.1.3 Dos elementos apontados em 2.1.1, indique os que, na sua opinião, dificultam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira.

2.2 Aproveita, a nível pedagógico-didático, a diversidade existente entre os alunos da sua sala de aula?

Sim ☐ Não ☐

2.2.1 Se respondeu afirmativamente à questão 2.2, indique três a cinco estratégias/actividades/processos/procedimentos utilizados para fazer o aproveitamento pedagógico-didático dessa diversidade emergente na sua sala de aula.

2.2.2 Se respondeu negativamente à questão 2.2, indique duas razões para não o fazer.

2.3 No caso de ter respondido à pergunta 2.1, indicando a alínea A, indique as vantagens e/ou desvantagens pedagógicas que reconhece no funcionamento de uma turma “homogénea”.

2.4 O Projecto Educativo da sua Escola preconiza a valorização da Diversidade dos alunos?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

2.4.1 Se respondeu afirmativamente à questão 2.4, indique objectivos e/ou actividades previstos nesse Projecto, ilustrativos da valorização da Diversidade, num máximo de cinco.

2.4.2 Se respondeu negativamente à questão 2.4, aponte duas razões para o facto de a Diversidade não ter sido contemplada no Projecto Educativo de Escola.

2.4.3 Se respondeu “Não sei”, indique as razões do seu desconhecimento.

2.5 O(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma previu/viram actividades de valorização da Diversidade dos alunos?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

2.5.1 Se respondeu afirmativamente à questão 2.5, indique se esse mesmo Projecto contempla a Diversidade que encontra nos seus alunos.

Sim ☐ Não ☐

Porquê?

2.5.2 Se respondeu afirmativamente à questão 2.5, indique dois objectivos e/ou actividades presentes no(s) Projecto(s) Curricular(es) da(s) sua(s) turma(s) que visem a valorização da Diversidade.

2.5.3 Se respondeu negativamente à questão 2.5, indique três a cinco aspectos da Diversidade dos alunos que gostaria de ver contemplados no Projecto Curricular de Turma e passe para o grupo III.

III. Educação Intercultural: representações, objectivos e práticas

3.1 Educar para a Interculturalidade é um dos princípios fundamentais para a Educação de hoje.

Como define Educação Intercultural?

3.2 Considera a Educação Intercultural:

A) Específica das línguas estrangeiras ☐ B) Transversal a todas as disciplinas

☐

C) Exterior às disciplinas ☐

3.3 Na sua sala de aula, considera que põe em prática estratégias/actividades/processos/procedimentos que visam o exercício da Educação Intercultural?

Sim ☐ Não ☐

3.3.1 Se respondeu afirmativamente à questão 3.3, indique duas a cinco estratégias/actividades/processos/procedimentos que implementa para fomentar o exercício da Educação Intercultural.

3.3.2 Se respondeu negativamente à questão 3.3, aponte as razões para que tal não aconteça.

3.3.3 Indique os domínios em que considera importante privilegiar a Educação Intercultural na aula de Língua Estrangeira:

Compreensão do oral ☐ Leitura ☐ Produção oral ☐ Produção escrita ☐
Interacção ☐ Intercompreensão ☐ Tradução ☐ Ensino da(s) Cultura(s) ☐
Outro(s) ☐ Qual/Quais?

3.3.4 Indique as razões da(s) opção(ões) que fez em 3.3.3.

3.5 Que materiais utiliza para pôr em prática uma Educação Intercultural?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo VI - Ficha de caracterização pessoal e profissional do docente

1. Idade _____
2. Sexo _____
3. Habilitações literárias _____
 - 3.1 Data da conclusão da formação académica _____
 - 3.2 Instituição _____
4. Habilitações profissionais _____
 - 4.1 Data da conclusão da formação profissional _____
 - 4.2 Instituição _____
5. Tempo de serviço _____
6. O Francês constitui, para si,:
Uma Língua Estrangeira ☐ A sua Língua Materna ☐ A sua Língua Segunda ☐
7. O que entende por turmas ditas “homogéneas”?

8. O que entende por turmas ditas “heterogéneas”?

9. Qual é a sua experiência como docente de turmas ditas “homogéneas”?

10. Qual é a sua experiência como docente de turmas ditas “heterogéneas”?

11. Que tipo de formação recebeu/tem recebido para o entendimento da Diversidade e o exercício da Educação Intercultural?

12. Como entende o processo de ensino-aprendizagem da escrita em FLE?

13. Que competências pretende desenvolver nos seus alunos com as tarefas de escrita em sala de aula?

14. Planifica as práticas de escrita, tendo em conta a diversidade dos alunos?

14.1 A que critérios recorre para realizar essa diversificação? Exemplifique, recorrendo às turmas que serão alvo de observação.

14.2 Quais as consequências, na prática, da sua acção? Exemplifique, recorrendo às turmas que serão alvo de observação.

14.3 Se respondeu negativamente à questão 14, justifique, por favor.

15. Quem realiza a avaliação da produção escrita dos seus alunos?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo VII - PEE

CONSTRUIR UMA NOVA IDENTIDADE

PROJECTO EDUCATIVO

Julho de 2006

CANÇÃO DO SEMEADOR

Na terra negra da vida,
Pousio do desespero,
É que o Poeta semeia
Poemas de confiança.
O Poeta é uma criança
Que devaneia.

Mas todo o semeador
Semeia contra o presente.
Semeia como vidente
A seara do futuro,
Sem saber se o chão é duro
E lhe recebe a semente.

Miguel Torga, Nihil Sibi

ÍNDICE

1 – Quem somos?	3
.....	
2 – O que precisamos melhorar.....	3
2.1 – Órgãos de administração e gestão escolar/estruturas de orientação educativa	3
2.2 – Percurso escolar dos alunos/disciplina	4
2.3 – Trabalho docente e não docente	4
2.4 – Participação/Grau de satisfação	4
3 – Como vamos melhorar?	5
.....	
3.1 – Órgãos de administração e gestão escolar/estruturas de orientação educativa	5
3.2 – Percurso escolar dos alunos/disciplina	5
3.3 – Trabalho docente e não docente	6
3.4 – Participação/grau de satisfação	6
4 – Como vamos avaliar o nosso desempenho?	7
.....	
Conclusão	8
.....	

1 – Quem somos?

Este agrupamento foi constituído em Julho de 2003, abrangendo um estabelecimento sede, oito EB1 e oito Jardins de Infância, distribuídos geograficamente por cinco freguesias.

Nele trabalham 14 educadoras, 155 professores (45 do 1º ciclo, 110 dos 2º e 3º ciclos), 13 professores do Núcleo de Apoio Educativo, 53 auxiliares da acção educativa e 9 funcionários administrativos, os quais prestam serviços a um total de 2095 alunos (290 do pré-escolar, 770 do 1º ciclo, 466 do 2º ciclo e 569 do 3º ciclo).

No que respeita à distribuição por estabelecimento de ensino, ela é a constante do anexo I.

2 – O que precisamos melhorar

Vejamos alguns aspectos do nosso desempenho que precisamos melhorar.

2.1 – Órgãos de administração e gestão escolar/estruturas de orientação educativa

Relativamente ao funcionamento da Assembleia e do Conselho Administrativo, são órgãos que não têm conseguido promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa. Quanto ao Conselho Pedagógico, verificamos que tem maior visibilidade, nomeadamente, na divulgação das suas deliberações e dos assuntos nele tratados.

No que respeita às estruturas de orientação educativa, verificamos que estas estruturas têm sentido dificuldades em criar espaços de debate e reflexão passíveis de estimular a partilha de experiências e saberes e de promover o trabalho colaborativo entre os diferentes anos, disciplinas e ciclos que os integram.

Assim sendo, precisamos de explorar as potencialidades organizacionais destes órgãos e estruturas.

2.2 – Percurso escolar dos alunos/disciplina

Em todos os ciclos, concluímos que ainda não se encontra generalizada a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação enquanto recurso pedagógico. Ao nível dos 2º e 3º ciclos, verificamos a existência de lacunas no desenvolvimento de estratégias de estudo e aprendizagem, na divulgação de informação sobre os cursos e as saídas profissionais e na articulação com as famílias.

Relativamente ao estabelecimento de regras de disciplina e convivência, concluímos que os alunos sentem que estas não incutem o respeito pelos outros e que os conflitos não são resolvidos com justiça. Talvez resida neste facto um dos motivos para que o desempenho dos alunos não corresponda às expectativas dos diferentes grupos.

Quanto às taxas de retenção e de abandono escolar, os valores situam-se acima da média nacional e, quando comparadas com as taxas do concelho, situam-se no seu limite máximo (cfr. Anexo II).

Deste modo, é preciso investirmos nos resultados dos alunos e na criação de ambientes educativos mais motivadores.

2.3 – Trabalho docente e não docente

Na distribuição do serviço docente e não docente aos 2º e 3º ciclos, constatamos que estes grupos sentem que as suas capacidades profissionais não são tidas em conta e que a formação adquirida não se tem reflectido numa melhoria das respectivas práticas.

Em consequência, é necessário adequar a atribuição de funções às capacidades profissionais dos nossos recursos humanos e promover uma formação mais centrada nas necessidades sentidas pelo pessoal docente e não docente.

2.4 – Participação/grau de satisfação

Quanto à participação, concluímos que, particularmente nos 2º e 3º ciclos, a comunidade escolar não se sente motivada a participar no quotidiano escolar nem considera que as suas opiniões são tidas em consideração, posição esta corroborada pela maioria dos encarregados de educação.

No que respeita ao grau de satisfação, verificamos que, em particular na escola sede, os espaços e instalações não têm sido conservados, preservados e mantidos em bom estado de higiene, salientando-se o facto de que os alunos assumem que não têm contribuído para que tal aconteça.

Quanto à circulação de informação entre os diferentes órgãos, estruturas e serviços, constatamos que também não se tem revelado eficaz, o que se reflecte no grau de satisfação relativo ao atendimento ao público.

Assim, torna-se necessário comprometer os diferentes actores e parceiros educativos na concretização deste Projecto Educativo.

3 – Como vamos melhorar?

A nossa actuação pautar-se-á por cinco grandes linhas orientadoras: **Sondar** o futuro, **Envolver** e fazer evoluir os outros, **Reinventar** constantemente, **Valorizar** resultados e relacionamentos e **Incorporar** os valores.

Sondar o futuro, dando prioridade aos seguintes aspectos:

3.1 – Órgãos de administração e gestão escolar / estruturas de orientação educativa

Reinventar constantemente, explorando as potencialidades organizacionais destes órgãos/estruturas, tendo em vista:

- A – Dar visibilidade ao seu funcionamento;
- B – Estabelecer canais de comunicação mais céleres e eficazes;
- C – Criar espaços de debate e reflexão que estimulem a partilha de experiências e saberes;
- D – Promover o trabalho colaborativo;
- E – Privilegiar a articulação horizontal e vertical.

3.2 – Percurso escolar dos alunos / disciplina

Valorizar resultados e relacionamentos, investindo nos resultados dos alunos e na criação de ambientes educativos mais motivadores, para que consigamos:

- A – Melhorar, em 5%, o sucesso escolar;
- B – Combater, em 1%, o abandono escolar;
- C – Envolver os alunos na manutenção dos espaços escolares;
- D – Criar espaços de debate e reflexão (por ex: assembleias de representantes de turma, ...);
- E – Estabelecer regras de disciplina/convivência e respectivos critérios de adopção de medidas disciplinares, envolvendo os alunos neste processo;

F – Dinamizar espaços destinados ao acompanhamento de alunos (sala de estudo, acompanhamento de alunos indisciplinados, ludoteca, bibliotecas, actividades de complemento curricular, ...);

G – Promover a oferta de percursos escolares alternativos;

H – Implementar o Plano de acção para a Matemática.

3.3 – Trabalho docente e não docente

Envolver e fazer evoluir os outros, adequando a atribuição de funções às capacidades profissionais dos nossos recursos humanos e promovendo uma formação mais centrada nas necessidades sentidas pelo pessoal docente e não docente, pelo que vamos:

A – Distribuir o serviço docente e não docente, adequando-o ao perfis dos destinatários;

B – Melhorar a gestão e conservação dos recursos físicos e materiais;

C – Promover formação nas áreas: utilização das TIC, educação para a saúde (educação alimentar, educação ambiental, educação sexual) e outras que se venham a revelar pertinentes;

D – Envolver o pessoal docente e não docente na selecção das áreas de formação a disponibilizar.

3.4 – Participação/grau de satisfação

Incorporar os valores, comprometendo os diferentes actores e parceiros educativos na concretização deste Projecto Educativo, agindo de modo a:

A – Dinamizar actividades destinadas a grupos específicos;

B – Promover a participação de professores, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente no quotidiano escolar;

- C – Desenvolver projectos em articulação com os diferentes actores e parceiros educativos;
- D – Criar espaços de debate e reflexão para cada um dos grupos;
- E – Criar canais de comunicação destinados à recepção de sugestões;
- F – Dinamizar projectos recorrendo ao estabelecimento de parcerias;
- G – Incentivar a realização de actividades por iniciativa dos alunos e/ou encarregados de educação.

4 – Como vamos avaliar o nosso desempenho?

Os nossos objectivos serão avaliados de acordo com os seguintes indicadores:

A – No final de cada período lectivo:

- Taxa de sucesso escolar;
- Taxa de abandono escolar;
- Número de sanções disciplinares aplicadas;
- Número de acções de formação dinamizadas e respectivo nível de adesão e satisfação;
- Taxa de utilização dos diferentes recursos físicos e materiais;
- Número de danos materiais provocados de forma voluntária;
- Nível de adesão dos diferentes actores educativos às actividades/projectos implementados.

B – No final de cada ano lectivo serão, também, analisados os seguintes indicadores:

- Taxa de retenção;
- Projectos pedagógicos nos quais tenha sido efectuada uma articulação horizontal e/ou vertical;
- Resultados da avaliação do desempenho do pessoal não docente;
- Aplicação de questionários de satisfação aos actores educativos;
- Taxa de frequência dos espaços destinados ao acompanhamento de alunos;
- Grau de concretização do plano de acção da Matemática;

- Número e tipo de percursos escolares alternativos;
- Parcerias estabelecidas e respectivos resultados;
- Análise da documentação produzida pelos diferentes órgãos e estruturas.

Conclusão

Este Projecto Educativo, partiu de uma reflexão alargada, cujo principal objectivo foi a identificação dos pontos fracos e fortes do nosso agrupamento e, deste modo, definir as grandes linhas de intervenção, de modo a melhorar o nosso desempenho.

Assim sendo, iremos incidir o nosso trabalho em quatro grandes áreas: órgãos de administração e gestão escolar/estruturas de orientação educativa, percurso escolar dos alunos/disciplina, trabalho docente e não docente e participação/grau de satisfação.

Os objectivos a que nos propomos, embora realistas, levantam inúmeros desafios. Contudo, com o contributo de todos seremos como o semeador que “semeia como vidente a seara do futuro”.

Anexo VIII – Actividades promotoras de Interculturalidade

Aulas	Conteúdos / Domínios	Actividades promotoras da Interculturalidade	Aprendizagens Interculturais
1º período – Dialogue avec les élèves sur l'importance des langues.	Vive le français!	Reflexão em português sobre a importância das línguas; Jeux ludiques	Conhecimento de outras línguas.
1º período	Exercices de compréhension sur le texte: “Mes résolutions pour cette année”; Le futur proche	Texto de opinião em Francês	
1º período – Introduction à l'unité 2 – “Entre amis”.		Jeux ludiques sur les loisirs.	
2º período – Audition et lecture du texte – “Les marques – pour ou contre?”		Travail de groupe – les vêtements L'Imparfait Composition écrite – la mode et les jeunes	
2º período – Mon argent de poche		L'expression de la cause	
3º período – Leitura de uma carta na qual se descrevia uma casa		La maison	
3º período – La maison – descrição da casa		Travail en groupe – composition écrite	

Anexo IX - Inquérito por questionário aos alunos sobre as actividades de escrita

1. Como realizaste o teu trabalho de escrita (individualmente, em pares ou em grupo)?

2. Quais as actividades que realizaste antes de dar início ao trabalho de escrita?

3. Caso tenhas realizado o **trabalho individualmente**, quais as vantagens e desvantagens que encontraste?

-

Vantagens_____

Desvantagens_____

4. Caso tenhas realizado o **trabalho em pares/grupo**, quais as vantagens e desvantagens que encontraste?

-

Vantagens_____

Desvantagens _____

5. Compreendeste as instruções dadas pelo professor?

6. Quais as dificuldades encontradas?

7. Como as resolveste?

8. Refere todos os materiais utilizados por ti e/ou fornecidos pelo professor para auxiliar a tarefa da escrita.

9. Refere a(s) actividades que realizaste com o teu texto após a correcção do professor?

10. Indica os aspectos que terás de melhorar nas próximos trabalhos de produção escrita?

Anexo X - A planificação das actividades de escrita: diário de bordo

1. Que estratégias levou a cabo para a implementação de práticas de escrita?
2. Qual o grau de compreensão dos alunos face às tarefas de escrita?
3. Planificou o trabalho de produção escrita, tendo em conta a diversidade dos alunos?
 - 3.1 A que critérios recorreu?
 - 3.2 Quais as consequências na prática da sua acção? Dê exemplos.
 - 3.3 Caso tenha respondido negativamente à pergunta 3, explicita as razões.
4. Indique os objectivos/competências que procurou que os seus aprendentes atingissem nestas aulas dedicadas à pedagogia da escrita.
5. Indique outras actividades de produção escrita que costuma implementar nas suas aulas.
6. Tendo como base o trabalho de produção escrita que tem vindo a desenvolver com os seus alunos, reflecta sobre o lugar da Diversidade nas práticas de escrita.

Anexo XI - A reflexão sobre as actividades de escrita: diário de bordo

1. Com base na observação dos trabalhos de escrita realizados pelos seus alunos, reflecta sobre as funções desempenhadas por si e as aprendizagens efectuadas pelos alunos.
2. Indique as aprendizagens/competências evidenciadas pelos alunos no trabalho de produção escrita.
3. Os seus objectivos foram cumpridos? Justifique.
4. Os alunos procederão a uma reformulação dos textos escritos, seguindo a estratégia de trabalho do portefólio?
 - 4.1 Se sim, indique a forma como esse trabalho será realizado.
 - 4.2 Se não, explicita as razões.
5. Com base nesta observação do trabalho escrito, conclui que houve ou não ajustamento entre a interacção, a prática e a consecução das tarefas de escrita?
6. Indique as mudanças que pensa operacionalizar em próximas planificações de trabalhos escritos.