



14.º Curso de Mestrado em Relações Interculturais

Ana Mónica Caldeira Vieira

**O CONTRIBUTO DA LITERATURA INFANTIL PARA A  
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**  
Experiência em contexto de sala de aula

Orientação: Professora Doutora Glória Bastos

Lisboa, 2006

## ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos</b>	5
<b>Resumo</b>	6
<b>Abstract</b>	7
<b>Résumé</b>	8
<b>Introdução</b>	9
<b>I PARTE – Enquadramento Teórico</b>	13
<b>Capítulo I – A educação Intercultural</b>	14
1. Introdução	15
1.1. Cultura e identidade	16
2. Educação multicultural/intercultural: algumas perspectivas	23
3. Objectivos da educação intercultural	31
<b>Capítulo II – A interculturalidade nas escolas portuguesas do 1º Ciclo:</b>	35
1. Os primeiros passos da educação intercultural em Portugal	36
1.1. Necessidade de uma educação intercultural	36
1.2. Medidas políticas e práticas educativas	40
1.2.1. Algumas iniciativas no campo da educação intercultural	43
2. A escola intercultural	47
2.1. A evolução do papel da escola	49
2.2. A atitude do professor	52
<b>Capítulo III – A educação intercultural através da literatura infantil</b>	59
1. A dimensão intercultural através da literatura infantil	60
1.1. Literatura infantil inter/multicultural: critérios de selecção	63
1.2. A literatura infantil: práticas de educação intercultural	67

<b>II PARTE – Estudo Empírico</b>	<b>73</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento do estudo</b>	<b>74</b>
1. Introdução	75
2. Metodologia e procedimentos	77
2.1. As entrevistas aos alunos	79
2.2. O projecto de intervenção	80
3. Caracterização da escola e do contexto social	83
3.1. Caracterização da amostra	84
<b>Capítulo II – Apresentação e análise de dados</b>	<b>87</b>
1. Análise do conteúdo das entrevistas aos alunos	88
2. Análise da aplicação do projecto	98
2.1. As histórias – análise de dados	99
2.2. Análise dos textos produzidos pelos alunos	113
3. Relações entre entrevistas e intervenções	118
Conclusões	122
Bibliografia	127
Legislação	134
<b>Anexos</b>	<b>135</b>
Anexo I	136
Anexo II	139
Anexo III	188

**Imagine**

(John Lennon - 1971)

Imagine there's no heaven  
It's easy if you try  
No hell below us  
Above us only sky

Imagine all the people  
Living for today...

Imagine there's no countries  
It isn't hard to do  
Nothing to kill or die for  
and no religion too

Imagine all the people  
Living life in peace...

You may say I'm a dreamer  
But I'm not the only one  
I hope someday you'll join us  
And the world will be as one

Imagine no possessions  
I wonder if you can  
No need for greed or hunger  
A brotherhood of man

Imagine all the people  
sharing all the world...

You may say I'm a dreamer  
But I'm not the only one  
I hope someday you'll join us  
And the world will live as one.

## **Agradecimentos**

Muitos foram os que, de uma forma mais ou menos directa, contribuíram para a realização deste trabalho. A todos agradeço, mas quero salientar alguns, que muito directamente me ajudaram a levar a cabo esta tarefa. Assim, dirijo o meu profundo reconhecimento:

- à professora Doutora Glória Bastos, por toda a orientação que me deu ao longo do trabalho;
- aos meus amigos, pelo grande apoio que me deram, nomeadamente à minha amiga Elisabete Freixo;
- à minha família que sempre me incentivou e apoiou, nomeadamente ao meu querido irmão Hugo Vieira;
- e, finalmente, à professora e aos alunos que se disponibilizaram a colaborar no trabalho.

### **Resumo**

O conteúdo deste trabalho surge como uma tentativa de resposta a uma preocupação pessoal face à crescente diversidade cultural nas nossas escolas e às possíveis formas/estratégias que poderão ser utilizadas no âmbito da literatura infantil de modo a contribuir para uma maior compreensão por parte das crianças em relação a outras, oriundas de diferentes etnias/países e com experiências culturais diversas.

Pretendemos abordar questões relacionadas com a educação intercultural, valorizando e dando especial relevo ao papel da literatura infantil como factor importante na educação e como forma de facilitar a integração e a diminuição de atitudes preconceituosas. Neste sentido, a literatura infantil ocupa um lugar significativo na formação integral da criança em idade escolar, em particular, perante grupos heterogéneos e interculturais. A dimensão intercultural dos livros para crianças merece assim um olhar atento, com dimensões de integração e de união entre os povos, já que esses livros podem ser vistos como um veículo de partilha e troca de saberes e valores.

O propósito essencial do nosso estudo empírico incidiu na exploração das potencialidades da literatura infantil na construção de atitudes de tolerância e de aceitação em relação ao outro. Partiu-se da inquirição dos preconceitos e atitudes que as crianças poderão, eventualmente, ter em relação a grupos culturalmente diversificados, procurando perceber e caracterizar as suas atitudes face a outras culturas. Posteriormente e, de forma a contribuir para uma mudança de atitudes e práticas por parte destas crianças, recorreremos a livros que remetem para aspectos que podemos relacionar com a problemática das relações interculturais, de modo a sensibilizá-las para as questões da interculturalidade.

### **Abstract**

The content of this work appears as an attempt to answer to a personal concern face to the increasing cultural diversity in our schools and to the possible form/strategies that may be used in the scope of children's literature in order to contribute for a greater understanding among children from different races/countries and with diverse cultural experiences.

We intend to approach questions related with intercultural education, valuing and giving special relief to the role of children's literature as an important factor in education and as a way to facilitate the integration and the reduction of prejudiced attitudes. In this sense, children's literature occupies a significant place in the integral formation of the child in school age, in particular, with heterogeneous and intercultural groups. The intercultural dimension of books for children deserves thus an attentive look, with dimensions of integration and union among people, since these books can be seen as a vehicle of sharing and exchange of knowledge and values.

The essential purpose of our empirical study is based on the exploitation of the potentialities of children's literature in the construction of attitudes of tolerance and acceptance in relation to the other. It started with the inquiry of preconceptions and attitudes that children may, eventually, have, in relation to culturally diversified groups, looking for to understand and to characterize their attitudes face to other cultures. Subsequently, and in a way to contribute for a change of practices and attitudes of these children, we appeal to books that present aspects that can be related with the problematic of intercultural relations, in order to awake them for intercultural issues.

## **Résumé**

Le contenu de ce travail a émergé comme une tentative de donner une réponse à une préoccupation personnelle face à la considérable diversité culturelle dans l'école portugaise et aux stratégies possibles qui pourront être utilisées dans le champ d'action de la littérature pour enfants de façon à contribuer pour une compréhension entre enfants originaires de différentes ethnies/pays et avec expériences culturelles diverses.

Nous prétendons aborder les questions rapportées à l'éducation interculturelle en valorisant et en donnant spéciale importance au papier de la littérature pour enfants comme un facteur très important dans l'éducation et comme une forme de faciliter l'intégration et les préjugés. Dans ce sens, la littérature pour enfants occupe un rôle significatif dans la formation intégrale de l'enfant en l'âge scolaire, en particulier face aux groupes hétérogènes et interculturels. Ainsi, la dimension interculturelle des livres pour les enfants est digne d'un regard attentif, avec des dimensions d'intégration et d'union, une fois que ces livres peuvent être envisagés comme un véhicule de partage et d'échange de savoirs et de valeurs.

Le propos essentiel de notre étude empirique est tombé sur l'exploration des potentialités de la littérature pour enfants dans la construction d'attitudes de tolérance et d'acceptation en relation à l'autre. Nous sommes partis des idées que les enfants pourront, éventuellement, avoir en relation aux groupes culturellement diversifiés, pour comprendre et caractériser ses attitudes face à d'autres cultures. De façon à contribuer pour un changement d'attitudes et de pratiques, nous avons utilisé des livres qui parlent sur des aspects concernant la problématique des relations interculturelles, de façon à sensibiliser les enfants pour les questions d'interculturalité.

## **INTRODUÇÃO**

A sociedade plural dos nossos dias vive mudanças extremamente rápidas e intensas que exigem forçosamente inovações educativas de envergadura semelhante. Normalmente, a expressão educação intercultural faz referência a essas inovações. Entre os seus objectivos mais frequentemente reconhecidos destacam-se: lutar contra a exclusão e adaptar a educação à diversidade de todos os alunos, garantindo assim a igualdade de oportunidades na aquisição das competências básicas, necessárias para a sua integração efectiva num mundo cada vez mais complexo; respeitar o direito à própria identidade, tornando-o compatível com a igualdade de oportunidades e respeitando sempre os direitos humanos. De acordo com Díaz-Aguado (2000), uma perspectiva da interculturalidade, vista como um meio de melhorar o respeito pelos direitos humanos e não como um fim em si mesma, pode permitir a resolução de alguns conflitos e controvérsias colocados nos últimos anos sempre que está em causa a sua aplicação prática.

A multiculturalidade/interculturalidade é, provavelmente, uma das questões de maior importância com a qual se defrontam os professores na actualidade e um dos maiores desafios da educação num contexto global de crescente diversidade. Assiste-se hoje, em vários países, a um aumento dessa diversidade cultural e a uma maior convivência entre diferentes grupos e identidades culturais. As sociedades são cada vez mais multiculturais, já que os movimentos migratórios têm situado no mesmo espaço pessoas de diferentes origens. Este facto obriga a que, no mundo actual, se perspetive todas estas questões de uma forma objectiva, compreendendo-se que o mundo vai assumindo novas configurações e que a perspectiva intercultural adquire cada vez mais relevância.

O conteúdo deste trabalho surge como uma tentativa de resposta a uma preocupação pessoal face à crescente diversidade cultural nas nossas escolas e às possíveis formas/estratégias que poderão ser utilizadas no âmbito da literatura infantil de modo a contribuir para uma maior compreensão por parte

das crianças em relação a outras, oriundas de diferentes etnias/países e com experiências culturais diversas.

Pretendemos abordar questões relacionadas com a educação intercultural, valorizando e dando especial relevo ao papel da literatura infantil como factor importante na educação e como forma de facilitar a integração e a diminuição de atitudes preconceituosas. Neste sentido, a literatura infantil ocupa um lugar significativo na formação integral da criança em idade escolar, em particular perante grupos heterogéneos e interculturais. A dimensão intercultural nos livros para crianças merece assim um olhar atento, com dimensões de integração e de união entre os povos, já que esses livros podem ser vistos como um veículo de partilha e troca de saberes e valores.

O propósito essencial do nosso estudo empírico incidiu na exploração das potencialidades da literatura infantil na construção de atitudes de tolerância e de aceitação em relação ao outro. Partiu-se da inquirição dos preconceitos e atitudes que as crianças poderão, eventualmente, ter em relação a grupos culturalmente diversificados, procurando perceber e caracterizar as suas atitudes face a outras culturas. Posteriormente, e de forma a contribuir para uma mudança de atitudes e práticas por parte destas crianças, recorreremos a livros que remetem para aspectos que podemos relacionar com a problemática das relações interculturais, de modo a sensibilizá-las para as questões da interculturalidade.

Neste estudo, no âmbito de um cruzamento entre a literatura infantil e a educação para a diversidade, temos os seguintes objectivos:

- criar o interesse e o respeito dos alunos pela diversidade cultural, de pessoas, hábitos e estilos de vida;
- desenvolver actividades em contexto de sala de aula, que serão dinamizadas tendo em conta os livros seleccionados numa perspectiva de promoção da diversidade cultural;
- perceber como é que as crianças reagem a textos com uma dimensão intercultural da sociedade.

Estar sempre a aprender é uma necessidade humana básica, na procura da verdade e no acesso a um lugar útil na sociedade plural de hoje. Por outro lado, aprender com os outros e cooperar no próprio acto de aprender é “assumir a nossa própria condição comunitária, onde cada um não é sozinho, onde Ser Humano é Ser-Com-os-Outros” (Pe. António Vaz Pinto, citado em Cochito, 2004: XIII). Bastariam estas razões para justificar a oportunidade e utilidade deste trabalho. No entanto, muitas mais haverá... Somos hoje, em muitas partes do mundo e, particularmente, em Portugal, confrontados com uma nova realidade que felizmente faz parte da nossa vida... a interculturalidade. Para além disso, este é um tema actual, que envolve as vivências da criança com dimensões que importa analisar: salienta a importância da literatura infantil multicultural e como esta reflecte alguns aspectos de uma cultura - valores, crenças, modos de vida e padrões de pensamento - e pode ser um contributo no combate à exclusão escolar dos filhos de imigrantes.

Novas origens, hábitos, costumes, línguas, tradições e saberes: um universo mais complexo e até mesmo mais difícil, mas inegavelmente mais variado e rico. Como lidar então com esta nova realidade? As respostas são necessariamente múltiplas e até sucessivas, nos diversos contextos de vida. Mas, de facto, nenhuma parece oferecer tanta riqueza e tanto potencial de futuro como a escola, e é sobre esse contexto que pretendemos fazer incidir o nosso olhar.

Este trabalho está estruturado em duas partes. A primeira parte é constituída por um enquadramento teórico, focando as áreas ou domínios em que o estudo se insere e a segunda parte por um estudo empírico. O enquadramento teórico desenvolver-se-á em torno de três capítulos.

O primeiro capítulo aborda questões e conceitos mais gerais relacionados com a educação intercultural, os seus objectivos e a sua pertinência na formação de todos os cidadãos, dando especial relevo aos alunos e às diversas comunidades educativas. De destacar ainda neste capítulo o complexo conceito de cultura e a questão da identidade.

O segundo capítulo debruça-se sobre a problemática da interculturalidade em Portugal, perspectivando-se alguns aspectos da realidade nas escolas portuguesas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Referem-se aspectos como os primeiros passos da educação intercultural em Portugal, a sua relação com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a realidade actual e o respeito pela diversidade, reflectindo-se sobre o papel da escola.

O terceiro capítulo foca a questão da educação intercultural através da Literatura Infantil, tentando dar resposta a questões relacionadas com a dimensão intercultural da literatura infantil: de que forma poderá a literatura infantil contribuir para uma mudança de atitudes e valores face ao Outro? De que forma poderá a literatura infantil dar resposta às necessidades de uma educação multicultural/intercultural? Como poderá a literatura infantil contribuir para a integração de comunidades linguísticas e culturalmente distintas? Como poderão as crianças conhecer outras culturas, valorizando-as e transformando atitudes e comportamentos em relação a essas mesmas culturas? Como aproveitar a literatura infantil para explorar as riquezas provenientes da pluralidade cultural?

O estudo empírico é desenvolvido em torno de dois capítulos, cuja temática se situa no impacto de propostas de actividades no âmbito da utilização de livros para crianças que se inserem na temática multicultural, indicando-se aspectos relativos à metodologia, aos procedimentos que se consideraram mais adequados ao trabalho e aos dados recolhidos.

O primeiro capítulo aborda a problemática, refere as metodologias e os procedimentos utilizados, faz a caracterização da escola e do contexto social, a caracterização da amostra e do projecto de literatura/educação intercultural, onde estão incluídos os passos mais significativos relacionados com as propostas de actividades, sendo estas constituídas pela leitura de vários livros pertencentes à literatura infantil com temática multicultural. O segundo capítulo apresenta e analisa os resultados obtidos.

Concluimos com um conjunto de considerações finais que procuram sistematizar as conclusões mais relevantes do estudo efectuado.

## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **Capítulo I**

### ***A educação intercultural***

*Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.*

Boaventura de Sousa Santos

## **1. Introdução**

É um facto que a sociedade ocidental se tem tornado cada vez mais complexa no que à problemática das relações interculturais diz respeito. A coexistência de cidadãos de várias etnias e culturas num mesmo espaço é um fenómeno complexo, criador de tensões de ordem variada perante as quais a sociedade precisa de encontrar respostas. E a tentação mais imediata é procurar respostas simples para situações que representam uma enorme complexidade.

Na verdade, a presente e cada vez mais constante realidade multinacional, multiétnica e multicultural de muitos estados europeus tem sofrido uma crescente evolução nos últimos tempos, o que certamente implica diversas mudanças organizativas institucionais, sociais e curriculares. Assim sendo, a educação desempenha um papel fundamental ao realizar e difundir entre as crianças e os jovens uma cultura de convivência civil e construtiva baseada na tomada de consciência do direito às oportunidades iguais de todos os cidadãos que interagem e convivem num mesmo país.

De facto, a questão da diversidade cultural passou, em relativamente pouco tempo, de uma realidade oculta para uma temática omnipresente. Não é a multiculturalidade das sociedades que se constitui como novo factor, mas sim a consciência que temos dessa multiculturalidade. As trocas comerciais e a coexistência de indivíduos de diferentes origens num mesmo espaço geográfico têm sido uma constante ao longo dos séculos, mas a dimensão e o ritmo da mobilidade aumentaram consideravelmente. A sociedade multicultural é, assim, uma realidade, um processo claramente irreversível.

O que a consciência intercultural nos pode eventualmente trazer nos dias que correm é a vantagem de aprender com os possíveis erros do passado. Ou seja, transformar uma sociedade multicultural numa sociedade intercultural para “em vez de um somatório ou justaposição de culturas que se confrontam ou se ‘toleram’ num mesmo espaço, viver o cruzamento de culturas em

transformação mútua, numa sociedade de direitos reais e efectivos” (Cochito, 2004: 11).

### **1.1. Cultura e identidade**

Na génese da problemática central do nosso estudo estão os próprios conceitos de identidade e de cultura. Neste sentido, sem ser nosso objectivo explanar de forma intensa esses conceitos, consideramos que se justifica uma ponderação sobre alguns aspectos relevantes neste domínio, antes de reflectirmos de forma mais específica sobre os contornos da educação intercultural.

O termo identidade é, hoje, um conceito de utilização generalizada nos mais variados campos das Ciências Sociais, facto que confere complexidade à sua definição. De um ponto de vista etimológico, o termo significa característica do que é o mesmo ou, numa asserção mais propriamente ontológica, a essência do ser, algo que permanece, no espaço e no tempo. Contudo, o termo sempre existiu para lá dessa raiz mais essencialista, designando, hoje, e num aparente paradoxo, o que assegura a continuidade do ser humano, do grupo ou até mesmo da própria sociedade, através de um percurso existencial de permanente e constante mudança, de ruptura, de crise, de adaptação, reinvenção e até mesmo de sobreposição de identidades. Consensual entre as ciências sociais de hoje será, também, a noção de que nem o indivíduo existe como tal isolado do contexto social, nem a sociedade, o grupo se constitui como um todo exterior ou alheio aos elementos que os compõe e às especificidades dos seus trajectos.

A noção de identidade é também uma questão primordial da filosofia desde o “conhece-te a ti mesmo” de Sócrates até Freud, passando por tantos outros. Fazendo nossas as palavras de Maalouf (2002), abordá-la novamente, nos dias que correm, exige uma maior competência e mais sabedoria do que aquela que possuímos. Propomo-nos, assim reflectir um pouco sobre o assunto de uma forma mais simples e modesta, dada a complexidade do tema e

compreender a noção de identidade, seja ela qual for, religiosa, étnica, cultural, nacional ou outra.

Parece não haver dúvida quando se afirma que a nossa identidade é aquilo que faz com que não sejamos idênticos a qualquer outra pessoa. Posta nestes termos, a palavra identidade é uma noção aparentemente precisa e concisa. A identidade de cada indivíduo constitui-se por uma panóplia de elementos que o definem. Existe, pois, para a grande maioria das pessoas, a pertença a uma tradição religiosa; a uma cultura própria; a uma nacionalidade, por vezes a duas; a um grupo étnico ou linguístico; a uma família; a uma classe profissional, enfim, a um determinado meio sócio-cultural. Há, de facto, uma complexidade enorme nos elementos que a compõe e todos eles são de extrema importância na medida em que são estes elementos que constituem a personalidade de cada um de nós e é precisamente isso que cria a riqueza de cada um, o nosso próprio valor e aquilo que faz de cada um de nós um ser único e potencialmente insubstituível.

A percepção que temos de nós próprios e da nossa identidade vai certamente influenciar a nossa forma de estar na vida. Os diferentes conflitos que se vêm desenrolando no mundo globalizado de hoje fazem pensar que nenhuma pertença e identificação a determinado grupo ou ideal pode prevalecer de modo absoluto. Assim, será legítimo afirmar que a hierarquia existente entre os elementos que fazem parte da nossa identidade não é de todo estanque e imutável, mudando com o tempo e com as circunstâncias em que nos encontramos e modificando bastante os nossos comportamentos. Uma vez mais, se focaliza a atenção para a complexidade dos mecanismos da identidade.

Somos constantemente levados a interrogar-nos sobre as nossas pertenças, origens, as nossas relações com os outros, connosco mesmos, com o lugar que ocupamos na sociedade actual e com a nossa missão nesta vida.

A questão da memória assume aqui um papel primordial, pois é nela que vamos encontrar o maior número possível de elementos que constituem a nossa identidade, agrupando-os e não pondo nenhum deles de lado. É através

dela que nos ligamos a um vasto número de pessoas. No entanto, é curioso verificar que quantas mais pertenças se assumirem, mais específica e peculiar se torna a nossa identidade. Através de cada uma das nossas pertenças, vista isoladamente, temos relações com um grande número dos nossos semelhantes; através dos mesmos critérios, visto como um todo, temos a nossa própria identidade, diferente de todas as outras.

Cada ser humano, cada um de nós, tem pertenças em comum. No entanto, cada pessoa é dotada de uma identidade compósita, que pode caracterizar-se como sendo: complexa, única e insubstituível, que não se confunde com nenhuma outra. Para além disso, a identidade é algo que se constrói e se transforma ao longo de toda a nossa existência, não é algo que nos seja dado de forma definitiva.

Segundo Maalouf (2002: 36), “a identidade de uma pessoa não é uma justaposição de pertenças autónomas, não é um *patchwork*, é um desenho sobre uma pele esticada; se se tocar numa só das pertenças, é toda a pessoa que vibra”. O mesmo autor afirma ainda que factores como a cor ou o sexo, por exemplo, não são elementos «absolutos» de identidade.

Há hoje uma certa tendência para a afirmação excessiva da identidade e, por outro lado, a perda dessa mesma identidade, para a integração e para a desintegração simultaneamente, dado o contexto actual de movimentos migratórios. Por todo o lado onde se cruzam hoje grupos que diferem uns dos outros pela religião, pela cor, língua, etnia, cultura, ou nacionalidade, por onde se desenvolvem tensões entre imigrados e sociedade de acolhimento, como entre brancos e negros, por exemplo, encontramos um grande número de indivíduos que transportam em si pertenças contraditórias, que vivem numa aparente fronteira entre duas comunidades distintas, parecendo estar ameaçada a nossa identidade.

Cada vez mais, em diversos países, onde se cruza uma população autóctone, com uma cultura local própria, e uma outra população, mais recente, que traz consigo tradições, hábitos e costumes diferentes, manifestam-se tensões que pesam sobre os comportamentos e atitudes de cada um e sobre o

ambiente social. Neste contexto, e no âmbito de uma reflexão sobre a identidade, fará todo o sentido colocar a seguinte questão: Por que razão, a dita modernidade nem sempre é entendida como um progresso, como uma evolução, com tudo aquilo que acarreta?

A própria identidade pessoal observa-se como objecto da ciência social, nomeadamente da psicologia e da sociologia. Segundo Giddens (2000) será este mesmo um objecto premente, derivado de uma modernidade que vem enaltecendo os valores do individualismo, mas que, simultaneamente, lhe extorquiu o sentido de segurança das identidades de grupo mais duradouras (a de família, a do estrato social, a do grupo profissional, a da comunidade local...). Poderá dizer-se que o próprio conceito tem vindo a evoluir, adaptando-se aos novos contextos. Assim sendo, a uma concepção clássica, com base na socialização definida no tempo, como processo definidor da personalidade e integrador no espaço social, tem vindo progressivamente a sobrepor-se uma noção de socialização como processo constante e permanente, que acompanha o percurso de vida e que está sujeito a adaptações sucessivas a novos contextos.

Os sucessivos percursos de socialização são outras tantas etapas de inserção em grupos sociais diversificados. Não cabe sequer radicalizar a asserção das identidades mutáveis, ao ponto de desprover de identidade os próprios grupos: o familiar que, por si, também se adapta, ainda que com rupturas, à lógica do individualismo; o profissional, fortemente perpassado por esse individualismo imperante e frequentemente nocivo ao tradicional gregarismo corporativo, mas fundamental na inserção e na reinserção no mundo do trabalho; os grupos de idades (os de adolescentes, os juvenis, entre outros) que escondem o ciclo da vida humana em “identidades” transitórias.

Por sua vez, definem-se outras identidades partilhadas de âmbito mais vasto: tal é o caso da identidade cultural. Numa modernidade ocidental, que se vem imaginando como plenamente democrática, concebe-se a política como espaço comunitário, partilhado e participado por todos os cidadãos, assim irmanados pelos laços de uma comunidade abstracta ou, variante desse

conceito nacional, evoca-se uma cultura ancestral, étnica até, que sustenta essa comunhão: a identidade cultural. Todavia, a tendência globalizante já referida, também inaugurada pela modernidade e, por outro lado, o multiculturalismo que essa mesma tendência necessariamente traz consigo, abrem caminho a novas identidades, cujos referenciais não podem mais ser os de um passado, antes os de um presente conscientemente construído como projecto de futuro.

O termo «identidade» tem sido amplamente discutido e está, muitas vezes, de resto, associado ao conceito de cultura. As crises culturais são denunciadas como crises de identidade. Existem várias definições de identidade. Perotti (1997:48-49) apresenta o termo “identidade cultural” (o que nos interessa de momento) como um termo que engloba dois sentidos muito importantes. O primeiro refere-se à identidade que está ligada à percepção que um indivíduo tem de si próprio, da sua existência enquanto pessoa em relação com os outros. O termo “cultural” refere-se ao património global do indivíduo e dos grupos sociais aos quais este pertence. A identidade configura-se partindo das relações sociais e culturais e remete para uma norma de pertença, necessariamente consciente, porque assente em oposições simbólicas.

O conceito de identidade cultural, na área das ciências sociais, por exemplo, caracteriza-se pela sua polissemia e o seu carácter fluido. É nos EUA, nos anos 50, que a identidade cultural é conceptualizada e surge como uma ferramenta que permite dar conta dos problemas de integração dos imigrantes. Esta concepção via a identidade cultural como um factor que determinava o comportamento dos indivíduos e como mais ou menos imutável. Mais tarde, deu lugar a concepções mais dinâmicas que vêem a identidade num dado contexto relacional. A identidade cultural é uma forma de classificação dos vários grupos sociais segundo o critério da diferença cultural.

A questão da identidade cultural remete para uma questão mais ampla da identidade social, sendo uma das componentes desta última. Por exemplo, para a psicologia social, a identidade permite pensar a articulação do psicológico e do social num indivíduo. Exprime a resultante das diversas

interacções entre o indivíduo e o seu meio social, permitindo ao indivíduo ou ao grupo localizar-se no sistema social e ser ele próprio localizado socialmente.

Nesta perspectiva, a identidade cultural surge como uma forma de categorização da distinção entre nós/eles, assente na diferença cultural. Cuche (1999) apresenta várias concepções de identidade cultural e afirma que há uma relação estreita entre a concepção que se faz da cultura e a que se tem da identidade cultural.

Indo assim ao encontro do conceito de cultura, verificamos, de acordo com Neto (2002:269), que cultura é um “conjunto de crenças, atitudes, valores, tradições e padrões de comportamento partilhados por um determinado agrupamento social, transmitido de uma geração à seguinte”. Surge-nos assim a par a dimensão social e psicológica do indivíduo, a que atrás se fez alusão.

Para Giddens (1989), a cultura consiste nos valores de um dado grupo de pessoas, nas normas que seguem e nos bens materiais que criam. Os valores são ideias abstractas, enquanto as normas são princípios definidos ou regras que se espera que o povo cumpra. As normas representam aquilo que é permitido e o que não é permitido na vida social.

Ainda de acordo com Giddens, a noção de “cultura” tem ligações muito estreitas com a noção de “sociedade”. Uma sociedade é um sistema de inter-relações que ligam os indivíduos em conjunto. Nenhuma cultura pode existir sem uma sociedade. Mas, igualmente, nenhuma sociedade existe sem cultura. Sem cultura, não seríamos de modo algum “humanos”, no sentido em que normalmente usamos este termo.

É partindo destes conceitos de identidade e de cultura que surgem outros termos afins, remetendo para a realidade que caracteriza as nossas sociedades. Um desses conceitos é o de grupo étnico, que se distingue pelas características culturais comuns dos seus membros, tais como: religião, língua ou nacionalidade. Cardoso (1998:24) refere-se a um grupo de indivíduos que, “no contexto de sistemas culturais alargados, se reconhecem e são vistos como culturalmente diferentes, com base em elementos distintivos não visíveis – a língua, a história, a religião – e/ou visíveis – formas de vestir,

características físicas, etc.”. Segundo Neto (2002) é um conjunto de indivíduos com antepassados comuns pertencentes à mesma cultura e com sentimentos comuns de identificação enquanto grupo distinto.

Mas convém ter presente que nenhum grupo ou indivíduo se encontra apenas encerrado numa identidade única, tendo a mesma um carácter flexível e flutuante que se presta a diversas interpretações. E é por isso mesmo que se torna difícil a sua definição. A identidade está em movimento constante; cada processo de transformação social faz com que seja reformulada de um modo diferente. Algumas destas transformações são uma mescla de tudo o que sentimos e passamos, somos um conjunto de sentimento e razão, e em alguns casos, a inteligência acaba por separar essas duas disposições ordenadas.

A identidade deve ser considerada tendo em conta um contexto de interacções e relações, ou seja, tendo em conta a pluralidade das relações que se estabelecem entre o indivíduo e o meio em que ele está inserido. O conceito de identidade torna-se, pois, inseparável do da sua alteridade. Portanto, a construção da identidade é pessoal e social, dando-se de forma interactiva e não devendo ser vista como algo estático e imutável, mas como algo em constante desenvolvimento e que acontece durante grande parte da vida dos indivíduos. Desde o nascimento o homem inicia uma longa interacção com o meio em que está inserido, a partir da qual construirá não só a sua identidade, como a sua inteligência, emoções, medos, enfim, a sua personalidade.

Uma das capacidades que o ser humano tem é a capacidade de se redefinir. A resposta sobre o que eu sou não resulta só de condicionantes sociais, externas, mas está associada à capacidade individual que temos de nos definirmos e nos diferenciarmos dos outros. Neste sentido, a (re)produção da vida social está fortemente condicionada à nossa capacidade de escolha. Assim, a capacidade de saber escolher apresenta-se como um desafio de autoprodução de sujeitos e colectividades humanas. Devemos dizer ainda que as possibilidades que os indivíduos têm de fazer escolhas não nos parecem, contudo, totalmente livres. Elas dependem dos vínculos que estabelecemos nas múltiplas redes existenciais que constituem o meio social. Numa sociedade

complexa como a actual, o “eu” faz-se múltiplo, ajustando-se às mudanças rápidas e constantes a que é submetido.

Creemos que um dos grandes desafios da modernidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e colectivas, o que se torna ainda mais difícil quando se tenta ter em conta e respeitar essas mesmas diferenças e desigualdades de cada um. Escutar-se e questionar-se a si e ao outro torna-se, portanto, uma condição essencial para o reconhecimento e o assumir de uma identidade e para uma real e efectiva comunicação.

Em todas as épocas e em todos os níveis de cultura e saber (psicologia, sociologia...), de formas diversas e distintas, surgem questões relacionadas com o Homem e a(s) sua(s) identidade(s), individual, social, cultural. Assim, faz-se por aprofundar um pouco a questão que, num contexto actual cada vez mais plural e globalizante, se torna fulcral no sentido de nos entendermos e conhecermos a nós próprios, enquanto seres humanos, sociais e culturais, com um papel activo na sociedade dominante, em interacção com o(s) outro(s).

## **2. Educação multicultural/ intercultural: algumas perspectivas**

Para nos referirmos às práticas em educação intercultural torna-se necessário reflectir um pouco sobre o conceito, sobre as suas finalidades e os seus objectivos.

O termo intercultural é visto como uma noção complexa e polémica, “carregada de afectividade e caracterizada por uma grande elasticidade semântica” (Miranda, 2004:19). Neste sentido, é importante referir que o prefixo “inter” indica uma relação entre vários elementos diferentes, marcando uma reciprocidade (interacção, intercâmbio) e, simultaneamente, uma separação (diferença) e define um processo dinâmico caracterizado pela troca de experiências e perspectivas, as quais correspondem a representações sociais construídas em interacção (Idem, Ibidem).

Quando transportamos estas reflexões para o campo educativo é necessário ter em atenção as múltiplas relações que se estabelecem entre os intervenientes do acto pedagógico, entre as quais a dimensão intercultural vem assumindo cada vez mais importância. Neste sentido, também não podemos esquecer que o meio cultural em que estamos inseridos influencia as nossas percepções sobre os outros e é neste campo que a psicologia intercultural e a comunicação intercultural têm oferecido à educação ferramentas importantes de compreensão do mundo para uma melhor actuação no domínio pedagógico. Todos estes factos obrigam-nos, como refere Martine Abdallah Preitceille, a assumir uma grande capacidade de descentração tanto em relação ao objecto de estudo como à sua contextualização, “contextualisation qui recouvre le sujet et l’object ainsi que les relations qui les lient” (1985:30). Este aspecto tem particular interesse quando a investigação se localiza em contexto escolar como é o caso do presente estudo.

Segundo Ouellet (1991), o conceito de educação intercultural designa toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer em grupos majoritários quer em grupos minoritários:

- melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- maior capacidade de comunicar entre pessoas de diferentes culturas;
- atitudes mais apropriadas ao contexto da diversidade cultural;
- maior capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (pp. 29-30).

A educação intercultural implica pois questionar e aprofundar o conhecimento, deixar o ego/etnocentrismo e adoptar um novo paradigma – “o Outro como ponto de partida” (Perotti, 1997:73).

Na página institucional do ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas), e citando o investigador Fernand Ouellet, aponta-se que a educação intercultural se articula obrigatoriamente com a educação para a cidadania e pode também definir-se como obedecendo a cinco princípios:

- Abertura à diversidade cultural;

- Igualdade de oportunidades e equidade;
- Coesão social;
- Participação crítica na vida e deliberação democrática;
- Respeito pela vida no planeta.

Refira-se que no campo da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento, a educação intercultural tem os seus alicerces na concepção construtivista do conhecimento. Entende-se a aprendizagem como um processo situado na participação social, que se insere no contexto social, cultural e político e, em situação de ensino formal, como por exemplo nas escolas, emergindo das interações entre alunos e professores.

Carlos Cardoso evidencia a necessidade de juntar à dimensão da educação multicultural a dimensão da educação “anti-racista”. Esta questão é particularmente importante no contexto da presente investigação uma vez que, como veremos no estudo empírico, a problemática do racismo surge no discurso das crianças envolvidas no nosso estudo. Neste sentido, o autor refere que a educação multicultural inclusiva do anti-racismo “promove a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas representadas na classe/escola/sociedade” (1996:9).

Importa aqui recordar que o racismo, referindo-se a “preconceito e discriminação em relação a membros de uma determinada «raça»”, vai incluir “práticas institucionais” que subordinam essas pessoas (Neto, 2002:272), dificultando ou mesmo impedindo o seu acesso a determinados bens ou situações. A discriminação é um comportamento que despreza e exclui o “outro” e que se orienta, com frequência, para as minorias étnicas.

Num volume editado para o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Carlos Cardoso retoma a problemática do combate ao racismo no seio das escolas e na sociedade. Neste sentido, sublinha a necessidade de a educação intercultural implicar diferentes níveis (estruturas ministeriais, escola, classe) e diferentes actores, numa tentativa de criar um verdadeiro currículo intercultural (1998:14). É um processo que rejeita o

racismo e outras formas de discriminação nas escolas e na sociedade e que defende e afirma o pluralismo representado pelos alunos, pelas suas famílias e pela comunidade. Implica também ajustamentos ao nível do currículo, dos conteúdos, das estratégias, das interações entre os professores e alunos de forma a proporcionar, a todos os alunos, igualdade de oportunidades (Cardoso, 1996:9). Este é um posicionamento que procura preconizar os princípios democráticos da justiça social através de pedagogias críticas, promovendo conhecimentos e uma reflexão e acção que permita aos futuros cidadãos participar mais activamente nas mudanças sociais no sentido de desenvolver níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades (Idem).

Partindo da constatação de que a identidade sócio-cultural se encontra estreitamente relacionada com o universo cultural em que o indivíduo foi socializado, e que reflecte também a classe social a que este pertence, a idade e o sexo, pretende-se também enfatizar o facto de cada ser humano estar ligado, simultaneamente, a vários subgrupos culturais, estando assim, inserido em várias microculturas.

Clanet (citado em Miranda, 2004:20) esclarece, a este propósito, que o interculturalismo aponta para um conjunto de processos – psíquicos, grupais e institucionais – que resultam da interacção de culturas e de “intercâmbios recíprocos”, mas tendo em atenção a permanência de uma relativa identidade cultural dos diferentes elementos em presença. É esta a posição que vimos assumida actualmente em grande parte dos estudos que abordam esta problemática, que reconhecem ser este um campo de investigação que exige a integração de diferentes abordagens epistemológicas. Neste sentido, Martine Abdallah Preitceille (1996) afirma que a problemática da interculturalidade exige uma aproximação que tenha em consideração diferentes perspectivas propondo um quadro conceptual fundamentado em três eixos essenciais: objectividade/subjectividade, alteridade/identidade e diferença/universalidade.

Dada a complexidade desta temática estamos, pois, em condições de afirmar que o interculturalismo terá também, certamente, repercussões ao nível do sistema educativo, motivando a criação de práticas educativas abrangentes,

que tenham em conta as diferenças biológicas, sociais e culturais das crianças. É pois, nessa sequência, que surge a educação intercultural, estratégia educativa cujo principal objectivo consiste em assegurar o desenvolvimento educacional e a inserção social dos alunos, não sendo estes condicionados pelo sexo, idade, classe, língua, aptidões, religião e outras características culturais que lhes sejam próprias. Pretende-se que todas as culturas presentes no meio escolar usufruam de igual estatuto e que todos os alunos disponham de oportunidades pedagógicas que permitam otimizar as suas potencialidades e competências, tirando partido das oportunidades educacionais e dos benefícios sociais que delas advêm.

Defendendo a criação de condições facilitadoras de diálogo entre elementos de diferentes culturas, esta corrente baseia-se na ideia de que a interacção entre várias culturas será factor de enriquecimento recíproco e da sociedade em geral.

De referir, ainda, que os termos educação multicultural e educação intercultural são frequentemente utilizados de forma aleatória, muito embora alguns autores estabeleçam diferenças entre os respectivos domínios de aplicação. Para estes, a primeira limita-se à inclusão de assuntos ligados às diferentes culturas e à discriminação social nas estruturas curriculares dos planos de formação de professores e alunos e nos próprios materiais pedagógicos enquanto a segunda incide basicamente no intercâmbio cultural dos grupos presentes.

Não sendo nosso objectivo analisar as semelhanças e/ou diferenças entre os dois conceitos, existindo já uma extensa bibliografia sobre este assunto, citamos apenas a clarificação proposta por Martine Abdallah-Pretceille.

Para esta autora, o multiculturalismo remete para uma concepção de relações sociais e culturais baseada numa “justaposição de culturas”, o que pode originar uma estratificação ou mesmo hierarquização entre os diferentes grupos (1986: 29). Na verdade, as concepções multiculturais têm como base a afirmação do direito à diferença e a convivência entre diferentes culturas, no

âmbito de uma mesma sociedade, como condição da própria democracia. Contudo, e ainda segundo a mesma autora, esta demarcação entre “identidades culturais”, independentemente dos fins que possa ter, essa concepção das diferenças em torno de categorias como grupo, raça, cultura, etc., corre o risco de isolar os indivíduos, delimitando-os segundo uma visão idealista e estática da realidade. Essa concepção pressupõe ainda uma ideia de sociedade construída por grupos diferenciados, que se respeitam mutuamente conforme o ideal democrático, mas onde a comunicação e a convivência se tornam difíceis. Apesar de existirem, de facto, “identidades culturais”, estas não poderão ser vistas como unidades diferenciáveis e autónomas no seio das sociedades contemporâneas (Ferreira, 2003: 110).

Na prática, o que se tem verificado é que a utilização de um e outro termo liga-se por vezes mais à tradição do seu uso em determinados países do que à existência de diferenças de ordem conceptual. Assim, o termo “educação multicultural” é usado essencialmente nos EUA, no Canadá, na Austrália e no Reino Unido, enquanto nos restantes países europeus predominam as referências à educação intercultural.

Nesse sentido, privilegia-se a concepção de estratégias educativas interculturais, tendo em conta os seguintes objectivos: transmitir saberes e desenvolver competências necessárias à efectiva comunicação e interacção entre alunos de diferentes culturas; criar condições que assegurem o acesso ao conhecimento e ao sucesso educativo a todos os elementos da população escolar, quaisquer que sejam as suas culturas de origem. Estes objectivos serão desenvolvidos no ponto três.

Actualmente, o interculturalismo é um tema em reflexão permanente. É um facto que na sociedade contemporânea é importante aprender a reconhecer a diversidade das culturas, saber comunicar num contexto intercultural, tomar consciência da sua própria identidade cultural, ser capaz de ir para além dos estereótipos e dos preconceitos, conhecer melhor os modos de vida dos diferentes países europeus, podendo, estes, ser objectivos de uma prática intercultural alargada à educação.

O fenómeno do intercultural ou do multicultural, que hoje tem aplicações em vários domínios da sociedade em geral, desenvolveu-se a partir dos anos 60 (Neto, 1993). O fenómeno presente da globalização tem vindo a acentuar esta realidade, que se reflecte também na escola, onde podem surgir situações de conflito e tensão entre grupos, maioritários e minoritários.

Manuela Malheiro Ferreira, baseando-se em Banks, afirma que “uma importante finalidade da educação multicultural é a de ajudar os alunos a desenvolverem o espírito crítico e a adquirirem os conhecimentos, as atitudes, as capacidades” e o empenho necessários de forma a participarem numa actividade democrática (2003:120). A Educação inter/multicultural é uma educação para funcionar de um modo efectivo numa sociedade democrática. Ajudar os alunos a desenvolver os referidos conhecimentos e atitudes necessários para participar numa acção cívica e reflexiva é um dos seus mais importantes objectivos. Na escola, os alunos devem ser motivados a desenvolver as suas próprias ideias e interpretações, assim como a identificar as suas próprias posições, interesses e ideologias (Ferreira, Idem).

McCarthy (1994:81-98) indica um conjunto de recomendações a que será necessário atender numa educação que tenha em conta a diversidade cultural:

- Identificar “constrangimentos e barreiras postas à criatividade dos professores e à inovação da cultura institucional das escolas”;
- Articular um conjunto de práticas que tenham em consideração diferenças de necessidades, interesses de minorias em situação difícil;
- Implementar “esforços muito maiores na consecução de metas de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso”;
- Desenvolver um conhecimento escolar que seja “visto como um processo dinâmico e multifacetado”,
- Apoiar-se num modelo “multidisciplinar que enfatize a interdisciplinaridade, o desafio intelectual, o debate entre perspectivas antagónicas e um vigoroso questionamento das tradições recebidas”;
- Enfatizar a autonomia dos alunos relativamente a diversas fontes de informação;

- Estabelecer claras relações entre poder e saber.

Concluiremos, então, dizendo que a educação intercultural parece ser muito ambiciosa (e complexa, como já foi referido anteriormente), ao propor-se como indicada para todos os meios escolares e para a educação não formal.

A educação intercultural não pode apenas aparecer em programas definidos para o efeito ou ser dirigida para grupos isolados, mas deve, antes de mais, estar presente em todo e qualquer nível de educação.

É necessário organizar e administrar a escola tendo em conta a presença de uma diversidade de culturas (considerando a diversidade nos planos educativos de escola, nos planos curriculares de turma, discuti-las nas assembleias e nos conselhos de escola, nas turmas): adaptar o currículo, de âmbito nacional, aos diferentes contextos; fazer uso de práticas lectivas que apelem à cooperação e que valorizem diferentes saberes, aptidões e capacidades, mediante, por exemplo, uma aprendizagem cooperativa; dar uma especial atenção ao ensino da Língua Portuguesa, pois o seu conhecimento condiciona todas as outras aprendizagens; resolver conflitos, mediante uma negociação, uma mediação dos mesmos; promover o desenvolvimento sócio-moral e celebrar a unidade e a diferença. Estes são os grandes desafios que se colocam hoje às escolas portuguesas.

Com efeito, a necessidade de uma aproximação intercultural aos programas é, de facto, uma consequência das mudanças que ultimamente se vêm registando na nossa sociedade e, nomeadamente, nas nossas escolas. A abordagem intercultural dos currículos do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve, sem dúvida, ter em conta a dimensão social de todas as áreas disciplinares, apelando para uma educação que privilegie a comunicação e o contacto entre culturas.

### **3. Objectivos da educação intercultural**

Os objectivos de uma educação intercultural são definidos por vários autores e como tal existem propostas variadas. Alguns salientam o lado internacional da questão, outros, o património cultural, a diversidade cultural ou linguística, os problemas do racismo e xenofobia, as questões dos imigrantes e de outros grupos minoritários, ou ainda as questões da equidade ou alteridade. Toda esta problemática reforça a ideia de que a noção de educação intercultural parece ser uma noção complexa na medida em que foca simultaneamente o problema da diversidade e da desigualdade (Miranda, 2004).

Também, Ouellet (1991:28-29) apresenta um conjunto de objectivos para o desenvolvimento da educação intercultural. Segundo o mesmo, será uma educação:

- onde o pluralismo faça parte da formação de todos os indivíduos, sejam eles de grupos minoritários ou não;
- em que os alunos de grupos minoritários não sejam forçados a abandonar a sua língua materna e em que o bilinguismo seja considerado e visto como uma vantagem;
- onde a cultura familiar do aluno não seja objecto de desvalorização aquando da sua entrada no meio escolar;
- que integre medidas que ofereçam aos alunos provenientes de grupos minoritários um nível de sucesso escolar comparável aos alunos de grupos majoritários;
- que promova a interacção de membros de diversas comunidades étnicas e culturais com a sociedade de acolhimento.

Segundo Banks (1994:1), definir o conceito de educação multicultural é uma tarefa ampla e complexa que pode ser entendida de forma diversificada, dado as diferentes aproximações teóricas que existem em relação a essa

problemática. Todavia, aponta como objectivo central da educação multicultural uma educação para a liberdade.

O mesmo autor refere-se às dimensões da educação multicultural, indicando formas e estratégias que conduzem à concretização desta forma de viver em sociedade: uma pedagogia para a igualdade de oportunidades, ajudar os alunos a desenvolver atitudes e valores mais democráticos bem como um processo de construção do conhecimento e das suas competências. (p.10).

Miranda (2004: 21-22), apoiando-se em dois investigadores espanhóis (Sales e Garcia, 1997), refere como objectivos básicos da educação intercultural:

- proporcionar e criar condições para a igualdade de oportunidades educativas para participar activamente na sociedade e na transformação da cultura, dentro de uma sociedade democrática em que se formam novas gerações de cidadãos conscientes e críticos que tomam decisões públicas para o desenvolvimento das estruturas e práticas sociais e culturais;

- valorizar a diversidade e respeitar a diferença como elemento dinamizador e enriquecedor na interacção entre pessoas e grupos;

- procurar valores comuns que possam dar sentido à interculturalidade no sentido de desenvolver ideologias, políticas e modelos educativos num mundo plural, ameaçados por um certo relativismo pós-moderno, através de estratégias comunicativas, sociais e educativas baseadas no diálogo, como forma de intercâmbio de perspectivas culturais e procura de modelos culturais e sociais alternativos;

- tomar consciência de práticas sociais e educativas que resultam de atitudes/estereótipos e preconceitos étnicos, culturais, sexuais ou sociais e desenvolver habilidades afectivas, cognitivas, comportamentais, pessoais e sociais para transformar estas práticas e as estruturas que determinam e legitimam o racismo, para evitar a sua (re)produção;

- desenvolver competências multiculturais conhecendo, compreendendo e valorizando diferentes percepções culturais que conduzam à superação de um etnocentrismo discriminatório;

- apoiar o desenvolvimento de uma identidade cultural flexível.

Os objectivos referidos remetem-nos para um domínio bastante amplo de intervenção. O conjunto de aspectos referidos abrange na verdade, conceitos diversos como o de cultura, de indivíduo, de educação e de sociedade, que são justificação suficiente para a filosofia do modelo e cujos princípios e pressupostos orientadores estão presentes nos programas educativos que promovem a interculturalidade através de atitudes e de valores. Estes são aspectos que se deverão cruzar com o perfil do professor preconizado por Stoer e Cortesão, a que adiante nos referimos, e que exigirá por parte do professor uma grande capacidade de reflexão e de disponibilidade face ao que a sociedade lhe pede. Na verdade, a tarefa de pôr os objectivos enunciados em prática não é de todo facilitada, apesar de, a nível teórico, quer a Lei de Bases do Sistema Educativo Português quer mesmo as normas europeias da educação apontarem no sentido de uma cada vez mais premente necessidade da sua aplicação plena. De referir, aliás, que a própria Convenção das Nações Unidas relativa aos direitos da criança e a Declaração da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos constituem um amplo quadro de referência, a partir do qual se deveriam elaborar as legislações nacionais e as práticas ao nível local.

A referida declaração trata, entre outras coisas, das necessidades educativas fundamentais, as quais compreendem não só as capacidades de aprendizagem essenciais (conhecimentos nas mais diversas áreas), como os conteúdos educativos essenciais (aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano necessita para viver em sociedade, para desenvolver todas as suas faculdades, para viver e trabalhar com dignidade, para participar activamente no desenvolvimento, para melhorar a sua qualidade de vida, para tomar decisões conscientes e para continuar a aprender.

Entendemos, pois, que a educação intercultural é uma educação que requer um certo estudo e nível de reflexão por parte das opções políticas e de todos os intervenientes neste processo, sendo para tal necessário um

empenhamento sério e cuidado de todos. Assim sendo, poderemos afirmar que a educação intercultural tem como objectivos/competências essenciais: a promoção da compreensão intercultural e internacional, o reconhecimento e o respeito pelas diferenças culturais, pelas questões dos direitos humanos e da cidadania, a garantia da igualdade de oportunidades (devendo o sistema educativo favorecer a integração, inclusão), as estratégias a favor da igualdade de acesso ao processo de ensino/aprendizagem e estratégias que visem analisar as aptidões, competências e conhecimentos que as crianças trazem consigo e o recurso às mesmas como importantes recursos educativos.

A educação intercultural tornou-se, pois, num modelo educativo que favorece o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade, através do intercâmbio e diálogo e da participação activa, consciente e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade livre e democrática baseada na igualdade, respeito, tolerância e solidariedade. Note-se, ainda, que ao satisfazer as necessidades educativas essenciais, conferem-se determinadas capacidades aos membros de toda a sociedade e que a educação intercultural pode ser vista como um meio de emancipação, nomeadamente, dos grupos mais desfavorecidos.

## **Capítulo II**

### **A interculturalidade nas escolas portuguesas do 1.º Ciclo**

## **1. Os primeiros passos da educação intercultural em Portugal**

Como acontece noutros países europeus, Portugal tem vindo a realizar alguns esforços na tentativa de assumir uma percepção mais ampla e cuidada da problemática das relações interculturais. Todavia, o conceito de educação intercultural é ainda relativamente recente em Portugal. E muitos de nós parecemos não estar ainda bem conscientes da importância e do valor acrescido desta estratégia educacional.

As dificuldades sentidas por crianças e jovens de grupos culturais minoritários tornaram-se cada vez mais evidentes em muitas escolas portuguesas, bem como as dificuldades sentidas por nós, professores e educadores que tentamos dar respostas adequadas às situações.

No âmbito deste capítulo, são dois os objectivos: tornar perceptível a necessidade e urgência de uma educação intercultural e tentar perceber o seu nível de desenvolvimento, em Portugal. Numa primeira parte examinaremos o contexto social e político que apoia esta estratégia educacional e, numa segunda parte, apontaremos algumas iniciativas que têm sido feitas para a pôr em prática.

### **1.1. Necessidade de uma educação intercultural**

De acordo com Ana Paula Cordeiro (1997:167-170), cuja reflexão inicial seguimos aqui de perto, um dos factores mais intimamente ligado ao recente avanço da educação intercultural em Portugal tem sido o aumento da natureza multicultural da sociedade portuguesa, resultante das várias vagas de imigração que têm vindo a ocorrer desde os anos 70.

Refira-se que a posição geográfica de Portugal sempre foi favorável ao estabelecimento e à interacção de diferentes pessoas e culturas. Contudo, apesar do facto de a população a residir em Portugal ter vindo a revelar uma natureza multi-étnica, a heterogeneidade cultural da população só se tornou significativa em Portugal nas últimas décadas. Vários acontecimentos, tanto a

nível nacional como internacional, criaram uma nova dinâmica no que diz respeito aos movimentos migratórios para Portugal. Estes tiveram profundas repercussões a nível da estrutura demográfica.

Entre tais acontecimentos está a crise económica que se vive actualmente a nível mundial, que tem vindo a afectar fortemente a economia europeia e a causar a ruptura de muitas organizações industriais. Este facto trouxe consigo alterações em termos de oportunidades de emprego, que estavam até então disponíveis essencialmente nos países da Europa do Norte, para passar a haver também novas oportunidades nos países do Sul, criando-se desta forma novos percursos e novos fluxos migratórios. Tal situação tornou-se também evidente em Portugal, tradicionalmente mais conhecido como país de emigração e que passou, por sua vez, a receber os novos movimentos migratórios.

No caso português, podemos afirmar que a mudança de regime em Portugal (1974) e o conseqüente processo de descolonização tiveram um papel crucial no processo de intensificação da heterogeneidade cultural da população a residir em Portugal, que se caracterizava já por alguns traços de uma sociedade multicultural, com vários grupos étnicos em presença, entre os quais se podem destacar os ciganos e os africanos.

O aumento do número de cidadãos estrangeiros em Portugal, desde o início dos anos 80, usufruindo do estatuto de imigrante, de exilado ou de refugiado contribuiu definitivamente para marcar a natureza heterogénea da nossa sociedade. Referimo-nos a indivíduos com origens culturais e geográficas muito diversas, vindos de situações sociais e económicas extremamente dissimilares.

Entre os cidadãos estrangeiros com autorização para viver em Portugal, os nacionais de nações africanas onde se fala o português como língua oficial, como Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, têm uma maior proeminência. A este grupo devemos ainda acrescentar o caso das pessoas oriundas de Timor-Leste e de Macau.

A luta pelo poder que gerou uma guerra civil em muitos países africanos independentes e as dificuldades sentidas relacionadas com o estado de subdesenvolvimento social e económico fez também com que milhares de pessoas abandonassem os seus países de origem. Dadas as afinidades culturais e linguísticas, muitos procuraram estabilidade e condições básicas de sobrevivência no poder ex-colonial.

Contudo, entre os estrangeiros legalmente a viver em Portugal, os europeus revelam também um elevado perfil. As razões subjacentes à sua presença parecem estar relacionadas com a situação social e económica resultante da consolidação da democracia portuguesa que atraiu novos investimentos estrangeiros, nomeadamente na área do turismo, comércio, agricultura e serviços.

Do número total de estrangeiros originários da Europa comunitária, os cidadãos vindos da Grã-Bretanha e Espanha parecem estar em maior percentagem. O fluxo de imigrantes vindos de França, Itália e Alemanha é também importante, revelando aumentos significativos.

Os brasileiros têm igualmente uma considerável representação numérica. O crescimento observado nesta actual rede migratória está ligado, entre outras razões, com a existência de afinidades culturais e linguísticas. Além disso, temos também a instabilidade social, económica e política que se vive no Brasil.

A nova composição geopolítica da Europa contribuiu, do mesmo modo, para a vinda de estrangeiros para Portugal. O país tornou-se, como muitos outros, num anfitrião para cidadãos da Europa de Leste que deixaram os novos estados independentes dessa região devido a problemas e dificuldades vividas após a queda dos antigos regimes políticos.

Olhando para os números que estão disponíveis para caracterizar esta nova realidade, torna-se evidente a evolução do número de estrangeiros residentes em Portugal, que se traduz num crescimento contínuo desde 1980 até aos últimos anos. Trata-se de uma evolução subestimada dado, em particular, a existência de um número considerável de autorizações de

permanência e indeterminado número de imigrantes ilegais, ou seja, efectivamente residentes, mas sem autorização administrativa de residência.

De acordo com os dados dos Censos realizados, o número de estrangeiros residentes em Portugal passou de 127.370, em 1991, para 232.695, em 2001, registando, nesse período, um crescimento de cerca de 83% (variação média anual de 6.2%) e contribuindo em 22% para o acréscimo do volume populacional observado em Portugal na década de 90. As estimativas sobre o número de imigrantes efectivamente residentes em Portugal são diversas. As mais actualizadas apontam para cerca de meio milhão, correspondentes a não mais de 5% da população residente. O peso da população estrangeira residente em Portugal continua, no entanto, a ser reduzido, quando comparado com o registado noutros países europeus.

Estima-se que, dos estrangeiros a residir em Portugal presentemente, cerca de 55% tenham origem em países da CPLP, 28% em países da União Europeia e 11% em países da América do Sul. Ainda que a imigração proveniente de países asiáticos e de países europeus não comunitários tenha crescido de forma expressiva, o seu peso no total da população estrangeira legalmente residente em Portugal aproxima-se, respectivamente, de 5 e de 4%.

A distribuição regional deixa revelar a maior concentração na área Metropolitana de Lisboa e nos maiores centros urbanos do litoral. É nos distritos de Lisboa (52%), Faro (14%) e de Setúbal (11%) que reside a grande maioria da população estrangeira.

Perante estes dados, torna-se inquestionável que é necessário olhar para a realidade portuguesa como um exemplo de sociedade inter/multicultural, o que exige, no campo específico que aqui nos interessa – a educação – um olhar atento sobre as formas como interpretar e intervir nessa realidade.

Note-se também que se tem vindo a verificar um aumento da consciência por parte quer do estado quer dos cidadãos, de que é necessário assumir os novos contextos sociais e procurar as melhores formas de ultrapassar as inevitáveis situações de desigualdade, a vários níveis, inclusive no campo educativo, que estas novas configurações trazem. E assim se torna

plenamente justificada a necessidade e a urgência da implementação de uma educação intercultural.

## **1.2. Medidas políticas e práticas educativas**

O estabelecimento do regime democrático em Portugal e a preservação legal dos direitos humanos foram dois princípios políticos básicos de modo a garantir uma educação intercultural em Portugal. A Constituição da República Portuguesa (VII revisão constitucional, 2005) determina que “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado ou privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual” (artigo 13.º, n.º2).

No que respeita aos direitos e deveres, a constituição confere um tratamento igual para cidadãos nacionais e estrangeiros, com excepção dos direitos políticos, o exercício de funções públicas não técnicas e os direitos e deveres que por lei são exclusivamente reservados aos portugueses. No entanto, a Constituição considera a possibilidade de dar aos cidadãos estrangeiros de países onde o português é tido como língua oficial, um estatuto especial através da assinatura de convenções internacionais numa disposição recíproca (artigo 15.º, n.º3). No artigo 74.º da Constituição, respeitante especificamente ao ensino, fica claro, para além do direito universal “à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (n.º 1), a preocupação com os cidadãos oriundos de outras comunidades quando refere que se deve:

“i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;

j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino”.

A definição dos direitos dos estrangeiros e das minorias étnicas, na lei portuguesa, teve repercussões muito importantes a nível da legislação sectorial. Os princípios básicos da democracia, participação e igualdade de

oportunidades foram introduzidos na área da educação através da LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), em 1986<sup>1</sup>.

É reconhecido que a educação deve acolher um espírito de democracia no qual os outros indivíduos e as suas ideias sejam respeitados. Deve haver um diálogo aberto e livre troca de opiniões, ideias que estão patentes no texto da LBSE, quando se enuncia também que se pretende formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artigo 2.º, n.º 5).

A LBSE é a base da reforma geral do sistema educativo e estipula que um sistema de educação é organizado de modo a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (artigo 3.º, alínea d)).

Devemos notar que para além de factores nacionais, factores internacionais têm vindo também a influenciar o desenrolar deste tipo de acções na área da educação intercultural. Um dos últimos e dos mais importantes, foi o facto de Portugal ter aderido à Comunidade Europeia, em 1986. Na sua capacidade enquanto estado-membro da União Europeia, Portugal teve, pois, de adoptar recomendações e directrizes comunitárias no que concerne à educação intercultural e a assuntos a ela relacionados. Note-se que data também de 1986 a LBSE, o que pode representar alguma convergência de ideias e de vontades.

Observando com atenção os princípios básicos e organizadores e os objectivos apresentados para o ensino básico, notamos, todavia, que não há referência explícita a uma perspectiva multicultural na sua formulação de base, apesar de aparecer consignado no ponto 3 do artigo 2.º da LBSE que: “No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os Portugueses o

---

<sup>1</sup> Com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro de 1997 e pela Lei n.º 49, de 30 de Agosto de 2005.

respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis”. Deste modo, só de uma forma indirecta percebemos que está patente nos princípios organizadores a ideia de multiculturalismo,

Do currículo nacional para todo o ensino básico apenas um dos objectivos apresentados na Lei de Bases apela para uma orientação multicultural, defendendo que a escolaridade obrigatória deve: “Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (artigo 7º, alínea f).

De todos estes exemplos, parece decorrer uma certa “secundarização da educação multicultural, como se as transformações ocorridas no mundo e a importância da multiculturalidade na sociedade portuguesa não fossem, ainda, suficientemente visíveis aos olhos dos legisladores” (Souta, 1997:56).

Reforçando esta perspectiva, e consultando a edição “Práticas Pedagógicas – Reorganização Curricular do ensino básico – 1º Ciclo” (2002:6), observámos que entre as Competências Transversais, ao nível do relacionamento interpessoal e de grupo, se encontram as seguintes:

- “conhecer e actuar segundo regras, critérios e normas de conduta de boas práticas de intervenção social;
- respeitar o outro e a sua diversidade;
- aplicar os valores e princípios estabelecidos na Constituição Portuguesa;
- participar e cooperar na vida cívica de forma crítica e responsável;
- revelar e aumentar o bem-estar e a autoconfiança nos seus diversos níveis de desempenho”.

Ao nível das indicações metodológicas (dos saberes, interesses e necessidades dos alunos à gestão dos programas), a compreensão da realidade grupo/turma como um espaço multicultural é igualmente importante: numa sala de aula em que se aceitam e integram as diferenças pessoais e culturais dos alunos e em que prevalecem a confiança e o respeito mútuos,

emergem, naturalmente, as perguntas e sugestões dos alunos. Aos tê-las em consideração, o professor pode adequar, mais facilmente, o processo de ensino/aprendizagem às necessidades manifestadas e favorecer o desenvolvimento da autonomia e da cooperação.

Em conclusão, diríamos que as orientações actualmente em vigor revelam já uma certa sensibilidade para estas questões do âmbito da educação multicultural, mostrando-se atentos aos aspectos do multiculturalismo e deixando ao professor uma certa flexibilidade de os gerir de acordo com as novas exigências educativas e de acordo com as exigências da sociedade global actual. Assim sendo, as competências a alcançar no final da educação básica tomam como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, baseando-se num conjunto de valores e de princípios dos quais apenas destacamos alguns:

- “a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” (cf. Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais, 2001).

### **1.2.1. Algumas iniciativas no campo da educação intercultural**

É no contexto institucional descrito, e acompanhando uma preocupação crescente com a problemática da educação intercultural, que surgem algumas iniciativas, governamentais e de outros organismos e instituições (universidades, organizações da sociedade civil, etc.) no campo aqui abordado. Sem preocupação de exaustividade, apontaremos alguns exemplos mais significativos.

Em 1991, no âmbito do Ministério da Educação, é criado um organismo especificamente dedicado ao tratamento das questões educacionais decorrentes da cada vez maior multiculturalidade portuguesa.

O “Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/Entreculturas” surge através do Despacho Normativo n.º63/ME de 13 de Março, sendo-lhe atribuídas competências para “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre povos, etnias e culturas” (Neto, 1993: 29-30). Em 1993, num estudo realizado no âmbito das suas competências e com o apoio da Comissão Europeia, este mesmo Secretariado procedeu ao levantamento das concepções dos professores, modos de estruturação das escolas e práticas pedagógicas no âmbito da Educação Intercultural.

Posteriormente, e entre outras iniciativas, é criado através do Despacho n.º170/ME/93, o “Projecto de Educação Intercultural” (ano lectivo 1993/1994), da responsabilidade do Secretariado Entreculturas, com o objectivo de promover a igualdade no acesso aos benefícios da educação, a valorização das diferentes culturas e a legitimação do direito à diferença. Este projecto abrangia escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, com sede maioritária na área da Grande Lisboa e, em menor número, na zona do Porto e no Algarve.

Tratavam-se de instituições frequentadas por crianças de meios sociais desfavorecidos, muitas delas descendentes de minorias étnicas e migrantes que, devido aos baixos níveis de aproveitamento escolar e ao conturbado clima de relações que nelas se foi gerando, careciam de apoio destinado à melhoria de qualidade da acção educativa. Os objectivos do projecto eram os seguintes:

- adaptar práticas pedagógicas de modo a melhor preparar os alunos e a aumentar as suas taxas de aprovação;
- providenciar um apoio mais sistemático a alunos repetentes;

- criar e desenvolver estratégias conjuntas entre escola/família/comunidade, onde cada um tem um papel activo no processo educativo;
- desenvolver estratégias de trabalho numa intervenção educativa de âmbito intercultural e permanente.

O projecto centrava-se na formação de professores e outros agentes educativos, tentando melhorar e especializar as suas respectivas qualificações académicas e profissionais. Acima de tudo, o projecto enfatizava o trabalho com a família e a comunidade, procurando envolvê-los cada vez mais no processo educativo.

Pelo Decreto-Lei n.º251/2002 é criado o ACIME, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias étnicas, que vai acolher outras estruturas anteriores, como o Secretariado Entreculturas. Na página oficial do ACIME encontra-se informação valiosa sobre diversos aspectos da educação intercultural.

A implementação dos vários programas que têm sido desenvolvidos no âmbito destes organismos tem contado com a colaboração de inúmeras escolas e professores e também de centros de estudo de diversas universidades<sup>2</sup>. É também nas universidades que surgem os primeiros estudos aprofundados sobre a educação intercultural, nomeadamente através da criação de cursos de pós-graduação e de mestrado que têm dado origem a diversos estudos, alguns deles publicados (um exemplo é o Mestrado em Relações Interculturais, da Universidade Aberta).

A sociedade civil tem também revelado empenho, interesse e dinamismo no que respeita à problemática educacional ligada ao carácter pluricultural das actuais sociedades. Em 1991, realizou-se o estudo “Minorias étnicas pobres em Lisboa”, através do Departamento de Pesquisa Social do Centro de Reflexão Cristã de Lisboa, no qual são abordados aspectos significativos da

---

<sup>2</sup> Refira-se apenas, a título ilustrativo, os projectos desenvolvidos pela Universidade do Porto (PIC e PEDIC), pela Universidade do Minho (no Centro de Estudos da Criança) ou pela Universidade Aberta (por exemplo, no âmbito do CEMRI).

falta de condições para o conjunto de imigrantes que na altura começavam a entrar em Portugal.

Várias associações e instituições não lucrativas foram entretanto sendo criadas com o intuito de analisar mais de perto o fenómeno da interculturalidade, designadamente em contexto escolar. Também algumas instituições já existentes se envolveram no desenvolvimento de novas actividades relacionadas com a educação intercultural. A título de exemplo, faremos apenas referência a algumas.

A “Associação de Professores para a Educação Intercultural” (APEDI), tem por finalidade “promover programas e acções que visem a educação para os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” e realiza acções de formação de professores com vista ao aperfeiçoamento da sua competência profissional e pedagógica no campo da Educação Intercultural. A APEDI produz também material didáctico de apoio à prática de uma educação intercultural e trabalha na organização, gestão e apoio de projectos de intervenção nesta área.

O “Movimento SOS RACISMO”, formado em Dezembro de 1990, tem como objectivo dinamizar actividades anti-racistas e anti-xenófobas, sensibilizando a comunidade escolar para a adopção de atitudes de respeito, abertura e diálogo face a valores diferentes dos seus e incentivando atitudes de respeito, tolerância e solidariedade para com pessoas e/ou grupos de etnias e culturas diferentes. No início do ano lectivo 1993/1994, promoveu o projecto “Escola de todas as cores”, em 50 escolas do ensino básico e secundário nos arredores de Lisboa. Este projecto visava:

- Aumentar a consciência nas escolas para adoptar atitudes de respeito e abertura a diferentes culturas;
- Denunciar atitudes e situações discriminatórias;
- Favorecer a adopção de uma perspectiva universal de solidariedade e cooperação internacional;
- Assegurar o direito a diferentes experiências e culturas;

- Estimular relações multiculturais e o desejo de conhecer outras culturas (Cordeiro, 1997:178).

A OIKOS, cuja acção se inscreve no Movimento Internacional de Solidariedade entre os Povos, tem também promovido a realização de diversas actividades, tendo feito um trabalho na área da educação intercultural, procurando sempre promover a aceitação, a compreensão e interacção entre diferentes culturas, organizando conferências, debates e programas culturais e produzindo material educativo de apoio a várias disciplinas curriculares. Este material de apoio assume normalmente a forma de material multimédia.

Como apontamento final, podemos dizer que apesar de se verificarem estes e outros esforços no sentido da integração de crianças e jovens nas escolas portuguesas, é reconhecido que as políticas de integração em Portugal estão ainda um pouco distantes de ser prática comum.

## **2. A escola intercultural**

Uma opção pela educação intercultural parece ter várias implicações a nível da organização escolar. Uma escola intercultural deverá ser um local em que teoria e prática se possam articular no sentido de obter um projecto educativo próprio, em que todos os meios favoreçam o sucesso de todos os alunos sem excepção. Deverá ser uma escola que conceba a aprendizagem baseada numa participação social e que, como tal, se insira na comunidade, sendo gerida de um modo participado e democrático, optando por formas claras de oposição ao racismo e à discriminação na medida em que reflecte sobre as desigualdades da sociedade em que se insere.

Assim sendo, deverá privilegiar estratégias de autonomia e cooperação nas aprendizagens e nas relações entre indivíduos. Uma escola que faz parte, como já se disse, da sociedade envolvente e como tal experimenta os mesmos conflitos, ao mesmo tempo que procura meios participados de os resolver.

Deverá ser uma escola em que os jovens, em vez de falar apenas sobre as desigualdades, aprendam a reflectir, agindo sobre elas.

Jovens que reconhecem as diferenças culturais e a forma como estas implicam atitudes e comportamentos diferentes mas que, através de uma relação pedagógica que promove o contacto real e o trabalho conjunto entre pares, se tornam portadores de um conhecimento profundo que ultrapassa a estereotipização do outro e evita relações de dependência. Enfim, uma escola que esteja consciente das dificuldades que tem pelo caminho para atingir este fim mas que saiba o que pretende e para onde se dirige. Uma escola com um projecto, que se auto-avalia de forma sistemática e consistente e que procura melhorar as suas práticas educativas e pedagógicas de forma continuada.

Estes aspectos são tanto mais relevantes quando olhamos para as estimativas referentes ao número de crianças de origem estrangeira em idade escolar. Segundo os números apresentados pelo ACIME (cf. Estatísticas de Emigração, Dezembro 2005), estima-se que vivam em Portugal cerca de 42.983 crianças e jovens dos 0 aos 14 anos de idade. Representando 2,6% do número total da população nessa faixa etária, é todavia um elemento que a sociedade e a escola devem ter em atenção, na medida em que essas crianças, ao frequentarem o nosso sistema educativo, necessitam de um contexto que lhes seja propício.

De facto, perante estes dados, parece-nos que a instituição Escola mais do que nunca deverá praticar um ensino intercultural, sendo mais democrática e participativa nas suas estruturas e métodos, envolvendo uma elevada percentagem de professores, estudantes e pais. Deverá igualmente adaptar como critérios o trabalho de equipa, um elevado padrão de qualidade, um ambiente criativo e empreendedor e um sentido ético. A Escola deverá, pois, constituir uma rede por meio do estabelecimento de elos de comunicação entre si e da organização de encontros, procurando a colaboração de diferentes parceiros, como por exemplo, entidades oficiais e instituições, meios de comunicação social, organizações privadas, empresas, etc.

Deverá concentrar-se nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, assentando o seu trabalho no pressuposto de que o conhecimento, a familiarização e a colaboração com outros povos e culturas são enriquecedores e vitais e que uma vida com significado, num mundo futuro pacífico e sustentável só pode ser alcançada com esforços conjuntos. Neste contexto, deverá esforçar-se por ultrapassar todos os tipos de barreiras: grupo étnico, cultura, sexo, linguagem, sistemas políticos, económicos ou sociais, religião, *modo* de vida e de pensar, conceitos pedagógicos, ou regiões, províncias, distritos, administrações ou instituições.

### **2.1. A evolução do papel da escola**

A escola tem sido, tradicionalmente, o ponto de partida para fornecer ao aluno os elementos e ferramentas de conhecimento básicos: expressão oral e escrita, leitura e matemática, bem como a transmissão de competências sociais, culturais e físicas e, deste modo, a contribuição para o desenvolvimento global do indivíduo. Todavia, em consequência das rápidas mudanças ocorridas na sociedade nos últimos 25 anos, o papel da escola evoluiu e está a tornar-se mais complexo.

As mudanças educativas são lentas. Tudo na escola exige tempo. Aprender exige tempo e só o tempo nos diz qual a utilidade do que se aprende. Posto isto, há que procurar melhorar a qualidade da educação de forma a criar outro sentido para o que se aprende, e isto considerando a heterogeneidade sócio-cultural do público escolar e a necessidade de atender, simultaneamente, a dois objectivos - proporcionar uma formação adequada aos novos tempos que se avizinham e limitar tanto quanto possível o insucesso escolar.

Como refere Carlos Cardoso, o percurso escolar das crianças pertencentes a minorias é geralmente mais difícil do que o percurso dos alunos pertencentes à cultura dominante (1996:28). Assim, é necessário que a escola se modifique no sentido de se adaptar à realidade da criança, é preciso

construir uma escola que seja capaz de aceitar e valorizar as diferenças da população escolar.

De facto, como aponta Martine Abdallah Preitceille, na sociedade actual a educação intercultural não pode ser considerada como um fenómeno conjuntural mas sim estrutural (1996:167). Perante este desafio, torna-se necessário adoptar estratégias capazes de favorecer mudanças necessárias à vida escolar, envolvendo o triângulo educativo: Escola – Família – Comunidade. Assim, para haver mudança há que mudar as práticas, tendo em conta as pessoas, as suas experiências, convicções e competências. Neste sentido, para haver mudança é preciso querer, saber e poder.

Parece não haver dúvidas de que a escola é o reflexo da sociedade. Factores como a diversificação de culturas, desigualdade social e intolerância reflectem-se também no contexto escolar e tal facto vem sublinhar a necessidade urgente de tomar medidas para a implementação de políticas interculturais.

A escola tem vindo a transformar-se num local cada vez mais multicultural e tal, deve-se, essencialmente, a dois factores: ao reconhecimento da educação como um direito social de todos os cidadãos e a presença de alunos, de nacionalidade portuguesa ou não, de diferentes culturas, línguas e religiões, factores que influenciam o seu comportamento e o seu ritmo e estilo de aprendizagem.

Alguns destes alunos são filhos de ex-emigrantes ou ex-residentes das antigas colónias que regressaram com os seus pais a Portugal. Como nasceram e foram criados fora de Portugal Continental ou viveram fora parte das suas vidas, têm uma forma de pensar e diferentes atitudes culturais que foram condicionadas pelas sociedades onde receberam influências ao nível da sua formação.

Outros são também jovens filhos de imigrantes, refugiados e exilados políticos que ou vieram com os seus pais para Portugal ou se juntaram a eles mais tarde ou nasceram já cá.

A especificidade cultural destes alunos está muitas vezes ligada a dificuldades de aprendizagem que têm um efeito adverso no seu rendimento escolar. Estão também muitas vezes ligados a atitudes discriminatórias, como a intolerância, xenofobia e racismo.

De acordo com Bliss (citado em Miranda, 2004:29), alguns professores têm tendência a ignorar o facto de que a multiculturalidade existente nas escolas constitua algum tipo de problema. Exemplificando, o autor salienta, de uma amostra de professores, algumas incoerências, como sejam:

- o debate pode ser relevante relativamente à literatura ou às outras áreas artísticas, contudo, não interfere com as outras áreas curriculares;
- prestar atenção às diferenças culturais e raciais pode levantar problemas onde anteriormente não existiam;
- se os indivíduos decidem vir para o nosso país deveriam aceitar (simplesmente) as regras da nossa sociedade/cultura;
- as escolas públicas não deveriam ensinar outras culturas estrangeiras;
- em vez de perdermos tempo com a problemática da multiculturalidade, deveríamos ensinar melhor as disciplinas académicas.

A comprovar pela nossa experiência pessoal e profissional, podemos afirmar que o facto de alguns professores se encontrarem ainda um pouco alheados da questão é mais visível em contextos geográficos e em escolas que tenham poucos alunos de grupos minoritários ou, até mesmo, nenhum. Não haverá por certo por parte destes professores uma clara e consciente intenção de excluir as questões da multiculturalidade, mas, provavelmente, e face à pouca representatividade numérica de casos multiculturais perto de si, têm uma certa tendência para relativizar a importância do tratamento desta problemática tão actual.

Por certo, de tudo isto não estará excluída a falta de sensibilização dos professores (em termos de formação inicial e específica) para saberem lidar com esta questão, bem como a ausência de recursos (espaciais, técnicos, tecnológicos) da própria escola em que se encontram, nem tão-pouco a própria

resistência generalizada dos demais docentes e de outros intervenientes no processo educativo, no assumir consciente de uma nova e necessária atitude pedagógica.

## **2.2. A atitude do professor**

Ensinar e aprender são processos complexos. Professor e alunos têm de fazer um esforço constante de adaptação. Partindo do pressuposto que a tarefa do professor não é somente a transmissão de conhecimentos, de acordo com os programas escolares, mas que passa também pela relação pedagógica, deduz-se que quanto melhor, e mais amigo é o professor, mais os alunos aprendem e melhor se comportam. Para se ser professor, há que ter vocação, e gosto pelo que se faz, para ensinar com entusiasmo e competência.

É do conhecimento de todos que o professor hoje em dia enfrenta dificuldades acrescidas sempre que, inevitavelmente, tem de fazer as suas opções, escolhas, pois não há hoje uma única forma de se proceder ao ensino, num contexto intercultural. Ser professor não é só transmitir o saber, mas é também facilitar e orientar a aprendizagem, despertando o interesse e apoiando os alunos na interacção entre os problemas, os conhecimentos e as experiências.

Com efeito, e na nossa condição de docentes, consideramos que é nossa função tentar solucionar os problemas sentidos pelos alunos. Por isso, julgamos que este problema se poderá resolver através de actividades lúdicas, uma vez que se sabe que este tipo de estratégias é bem aceite pelas crianças e que promove o interesse, sendo que os objectivos definidos no programa do ensino básico pretendem o desenvolvimento global dos alunos tanto ao nível do domínio cognitivo como dos domínios afectivo, social e moral.

Assim sendo, e segundo Aldónio Gomes (1991:43), o “professor deve agir com os seus alunos como um amigo mais velho e experiente, a quem compete orientar, com conhecimento, saber e arte”. Desta forma, o professor deve orientar os alunos para que a aprendizagem se desenvolva com sucesso,

esclarecendo as dúvidas surgidas e estimulando os alunos, especialmente nos momentos de desânimo.

Neste sentido, todos os alunos necessitam de um ambiente educativo positivo, onde o sucesso constitua a consequência natural da sua presença na escola, isto é, em que o professor acredite que todos os alunos são capazes de obter sucesso e lhes faça sentir essa convicção. Por sua vez, o Ministério da Educação em vários documentos, sugere que esta convicção de sucesso se manifeste num modo diferente de intervenção pedagógica por parte do professor, na medida em que se deve valorizar positivamente todos os pequenos e grandes ganhos conseguidos na aquisição do conhecimento e na construção das experiências de aprendizagem. No entanto, é de salientar que cada tarefa não constitui um fim em si mesma, mas que se trata de um percurso de aprendizagem e cuja valorização poderá indicar ao aluno quais as suas capacidades para aprender, levando-o a procurar novos motivos de interesse e motivação para futuras tarefas de aprendizagem.

Contudo, é o professor que tem a responsabilidade de escolher entre este ou aquele método, entre estes ou aqueles materiais pedagógicos e é do uso que deles faz que poderá tirar conclusões quanto à sua maior ou menor eficácia. O insucesso ou o sucesso de determinado método provém, sem dúvida, dos defeitos e das qualidades do método. Sabe-se também que resulta, numa grande parte, das condições da sua utilização e nomeadamente do que dele faz o professor.

Desta forma, acreditamos que ao implementar um projecto no âmbito da literatura infantil e da educação intercultural, ele irá contribuir também para a melhoria da aprendizagem dos alunos, favorecendo atitudes metodológicas que os conduzam ao sucesso, pois cada vez mais o professor deve apostar na dimensão do verbo FAZER já que se acredita no princípio de que se aprende melhor fazendo.

Por outro lado, um professor eficiente deve ser capaz de utilizar vários métodos de ensino, de modo a tirar partido das situações. Todavia, sabe-se que cada um tem o seu estilo pessoal, fazendo melhor umas coisas que outras,

e, por isso, as situações dependem do tipo de aluno, do tipo de professor e do contexto educacional onde se verificam os comportamentos (Rutherford & Lopes, 1993). Para complementar esta ideia, recuperamos as palavras de Curto, que afirma que “hoje em dia e se tomarmos em consideração a perspectiva de uma escola democrática, o papel do professor já não pode ser o de simples transmissor de saber. Do mesmo modo, também o aluno já não assume o papel passivo e atento de mero receptor de conteúdos considerados socialmente úteis” (1998:19).

Segundo Sampaio (2002:128), “o grande problema da escola e o grande problema de relacionamento da escola não é o controlo da indisciplina, mas é a construção da disciplina, e a construção de disciplina faz-se através de dinâmica relacional”. Reflectindo sobre o papel do professor, Balancho e Coelho (1996), referem que este, como agente do processo educativo, deve acreditar que através das suas atitudes é capaz de preparar os seus alunos para a vida e para o futuro, trabalhando ao nível das competências cognitivas mas também dos seus comportamentos e atitudes. Para isso, o professor tem necessidade de se afirmar como “professor dedicado e competente” (Curto, 1998), procurando o saber e a compreensão.

Quando se fala em mudança na escola fala-se principalmente do professor, pois é ele que enfrenta o quotidiano na sala de aula e é ele que possui os conhecimentos didácticos. No entanto, quando assume o seu papel de educador, cada vez mais se depara com a diferença (a todos os níveis) o que torna a sua actuação num verdadeiro desafio. A primeira competência do docente é assim saber aceitar esta complexidade, reconhecendo os aspectos implícitos do seu ofício, pois os alunos necessitam de sentir, da parte do professor, segurança e confiança.

Em suma, o professor não deve só transmitir conhecimentos, mas deve também tentar promover a participação dos alunos bem como uma educação de carácter cada vez mais multicultural, por meio de aulas activas e estimulantes, no sentido de mobilizar os conhecimentos e experiências/vivências dos alunos. Cada vez mais, o professor deve ser capaz

de admitir, para si mesmo, que não é o detentor da verdade e que todo o “bom” professor é aquele que está sempre a aprender.

Carlos Cardoso (1996:32-33) sugere um percurso para as mudanças individuais e colectivas na escola, tendo como horizonte a escola inter/multicultural. Esse percurso passa pela consideração das mudanças ocorridas na escola e pela procura das melhores estratégias que permitam promover as práticas efectivas da educação intercultural. Para isso, o professor deve não só adquirir conhecimentos no âmbito das características culturais dos vários elementos em presença na sociedade/escola como também desenvolver atitudes ao nível da reflexão e da prática orientadas para a educação intercultural.

Outro aspecto fundamental para a implementação de práticas de educação intercultural nas escolas é uma adequada formação de professores. Actualmente ainda há muitos professores que não se encontram preparados para ensinar em escolas onde se verifica uma crescente diversidade cultural, demonstrando uma certa incapacidade para lidar com ela.

De acordo com Stoer e Cortesão (1995:42), o professor deve promover a construção de uma democracia aprofundada e isso consegue-se através do perfil do que designam por “professor inter/multicultural”. Esse perfil é formado por um conjunto de seis itens, que citamos:

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

6. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de *cultura como prática social*” (p. 44).

Nos documentos publicados pelo ACIME, encontramos diversas reflexões sobre o papel do professor. Nos parágrafos seguintes seguimos de perto as reflexões de Ouellet sistematizadas por Isabel Cochito (2004:15-16) e que apontam exactamente para as questões centrais que o professor enfrenta. Embora extenso, consideramos importante parafrasear aqui os aspectos mais relevantes. Assim, a escola multicultural implica da parte do professor disponibilidade para actuar de acordo com certos princípios, podendo-se destacar:

(1) A nível dos conceitos fundamentais:

- aprofundar conhecimentos sobre cultura, etnicidade e identidade;
- explorar o conceito de cidadania democrática;
- perceber a necessidade de ultrapassar o relativismo cultural;
- identificar os obstáculos às relações interculturais: preconceito, discriminação, racismo;
- compreender a dinâmica da exclusão social e da marginalização.

(2) A nível da comunicação/empatia:

- aprender a conhecer-se a si próprio, tomar consciência do próprio estilo de comunicação e reconhecer os obstáculos à comunicação intercultural;
- assegurar-se de que existe comunicação com o outro, reconhecendo que falar a mesma língua não é, por si só, condição suficiente;
- ter consciência de como o outro pode percepção o nosso comportamento;
- dar atenção e compreender os efeitos da comunicação não verbal;

- desenvolver competências de bom comunicador – escolher as mensagens em função do interlocutor, apresentar a mensagem estruturada e organizada, aprender a usar a voz e a entoação, estar atento ao impacto da mensagem.

(3) A nível da relação pedagógica:

- dar tempo para que a comunicação se estabeleça, respeitando o ritmo e estilo de aprendizagem do outro;
- manifestar e desenvolver nos alunos competências sociais através da prática do dia a dia: saber ouvir, participar, resolver conflitos, etc.;
- construir um clima cooperativo de sala de aula, por oposição a individualismo ou competição;
- apreciar o trabalho e o esforço do outro;
- encorajar o sentimento de auto-eficácia.

(4) A nível das práticas pedagógicas:

- aumentar o nível de autonomia dos alunos, dando-lhes iniciativa e responsabilidade, capacidade de reflectir e organizar a sua própria aprendizagem;
- estabelecer relações de cooperação;
- incentivar a participação dos alunos, ao invés de os oprimir;
- investigar e promover uma 'cultura' de investigação;
- auto-avaliar a sua acção, incentivar práticas de auto-avaliação e criar as metodologias e instrumentos adequados para o fazer.

Desta forma, como não parece existir a escola perfeita também este 'perfil' não significa o professor perfeito mas, apenas, o professor disposto a reflectir e a investigar, simultaneamente insatisfeito e confiante, capaz de motivar e de se auto-motivar. É pois, importante falar das diferenças que nos unem em vez das diferenças que nos separam.

Para além disso, e relativamente ao que nos interessa focar, o professor é, sem dúvida, o elemento mais importante em qualquer programa de leitura que envolva temas (inter/multiculturais). Um professor interessado pode também aprender muito acerca das características (e estereótipos negativos) dos grupos culturais que estão representados na sala de aula. Normalmente, a abordagem a outra cultura ou é uma abordagem positiva de boa-vontade em aceitar o que é diferente, ou uma abordagem negativa de medo, de receio inconsciente e rejeição. Cabe pois ao professor observar e interpretar atempadamente os eventuais problemas ou atitudes negativas que possam surgir por parte dos alunos.

O tema geral da literatura considerada multicultural é simples: diversidade. O estudo da diversidade de culturas oferece às escolas um potencial mais rico em vez de uma atitude apenas de uniformidade e de uma só cultura. O papel do professor na abordagem da literatura multicultural não deve ser o de valorizar apenas uma cultura em detrimento de outra mas, sim, o de valorizar, aceitar e desenvolver um trabalho com cada um dos alunos, com cada criança como um ser único, devido à sua cultura e para além da mesma.

## **Capítulo III**

# **A educação intercultural através da Literatura Infantil**

## **1. A dimensão intercultural através da literatura infantil**

Na era de interculturalidade em que vivemos, cada dia mais presente em todos os países do mundo, entre eles no nosso, torna-se necessário, tal como reflectimos nos anteriores pontos deste trabalho, que os professores e os educadores, no quotidiano dos seus percursos escolares e pedagógicos tenham presente a ideia de que têm que dar resposta, muitas vezes de imediato, ao grande desafio que lhes coloca a escola e a sociedade actuais. De que modo poderá esta diversidade de culturas influenciar a educação das crianças e dos jovens numa perspectiva global? O objectivo principal da educação tem de ser a formação do indivíduo enquanto ser completo, enquanto um todo: um ser com identidade pessoal e social.

Uma das teorias que surgiu no âmbito da Psicologia Social, a Teoria da Identidade Social, sublinha que a pertença a um ou mais grupos é muito importante para o autoconceito de um indivíduo. A sua identidade social advém do facto de ser membro de grupos sociais e da sua identificação com os mesmos. Distingue-se da identidade pessoal que engloba os aspectos únicos e individuais de cada um (Neto, 1998). Por outro lado, um dos aspectos de maior importância da identidade social de um indivíduo é a sua cultura enquanto um “sistema organizado de significações, percepções e crenças partilhadas” (Idem: 160).

Nesta perspectiva, reconhecemos a literatura infantil como uma ferramenta valiosa, como um excelente recurso para a promoção da educação intercultural e para a compreensão de outras culturas. E o papel do professor terá aqui um lugar central, pois como aponta Ayex (1989), o professor é o elemento mais importante em qualquer currículo que aborde temas culturais, na medida em que é ele que pode trazer para a sala de aula a aprendizagem sobre as características culturais e é ele quem escolhe os materiais mais adequados para o tema da diversidade cultural, entre os quais podemos incluir a literatura infantil.

Na verdade, a literatura pode tornar-se num meio através do qual podemos obter parte dos nossos conhecimentos, podemos observar o mundo, fazer juízos de valor do meio que nos rodeia e eliminar possíveis ideias pré-concebidas que tenhamos acerca de outros grupos e culturas. Desta forma, interessa-nos reflectir sobre os contributos que o recurso à literatura infantil poderá eventualmente trazer para a educação intercultural.

Reconhece-se o papel socializador que os livros para crianças assumem junto do seu destinatário preferencial, na medida em que os processos de identificação que ocorrem quando se lê (ou se ouve ler) podem ajudar à interiorização de ideias, conceitos, modos de ver o mundo e à construção da personalidade da criança e do jovem. Neste sentido, poderemos antecipar que os livros que apresentam visões multiculturais do mundo poderão constituir, para além de objectos lúdicos e de prazer, elementos que possibilitam a construção de determinadas perspectivas sobre a realidade envolvente, designadamente em relação ao contexto social que aqui nos interessa. De facto, e de acordo com Carlinda Leite e Maria de Lurdes Rodrigues, “a par de toda a magia que transportam e do prazer que proporcionam eles veiculam também mensagens culturais que marcam positiva e/ou negativamente a formação das crianças” (2001:35).

De salientar ainda que o processo de identificação com as personagens e a acção tem conduzido a considerações no sentido de se defender a importância do facto de as personagens mais qualificadas de uma dada obra deverem encarnar valores positivos. Podemos identificar esta orientação nos objectivos propostos no Programa de Língua Portuguesa, quando se refere que se pretende «favorecer a interiorização dos princípios universalizantes de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação». Importa assim sublinhar a importância do recurso a formas diversas de literatura “que permitam tanto o desenvolvimento do imaginário como o contacto com produções literárias *da e sobre* a sua e as outras culturas” e que possibilitem o desenvolvimento do sentido crítico (Idem: 38).

Seguindo as palavras de Natividade Pires a este respeito, “a criança, podendo identificar-se com múltiplas personagens inscritas em espaços, hábitos, sensibilidades diferentes, habitua-se a «estar no lugar do outro», iniciando assim o caminho da aceitação enriquecedora da diversidade” (1996: 99). É, pois, um facto que a literatura infantil poderá dar-nos a possibilidade de trabalhar o tema da diversidade, desenvolvendo assim uma verdadeira educação intercultural (entre culturas), valorizando as diferentes culturas presentes nas escolas portuguesas e, ao mesmo tempo, promovendo uma efectiva socialização das crianças. Segundo a mesma autora, “o livro é um fio condutor ideal para nos relacionarmos com o outro” (Idem, ibidem).

Na verdade, vários estudos confirmam que os livros para crianças são um meio fundamental na transmissão de valores e que o contacto com literatura de qualidade poderá contribuir para o desenvolvimento de uma visão diferente do mundo. As crianças ao ler, ao ouvir ler e ao conversar sobre histórias que apresentem uma visão multicultural da sociedade, serão capazes de compreender a diversidade do mundo em que vivem e estabelecer ligações entre a experiência que têm desse mesmo mundo com o que lêem e ouvem. É importante referir ainda que a relação que se cria entre as vivências da criança e o mundo apresentado nas histórias é um factor muito importante que vai com certeza interferir na sua reacção/atitude face à história.

Trabalhando e recorrendo a material de carácter multicultural e a literatura para crianças que apresente o mesmo tipo de abordagem, poderemos contribuir para uma maior harmonia e compreensão mútua entre os elementos de uma sociedade, ajudando a perceber como as diferenças se tornam num importante elemento de união e partilha e como podem contribuir para um enriquecimento mútuo. Na verdade, as histórias podem ser um veículo de transmissão de conhecimentos e informações sobre o Outro, sobre outros países e outras culturas. Neste sentido, as histórias permitem momentos de partilha, de compreensão e de reflexão.

### **1.1. Literatura infantil inter/multicultural: critérios de selecção**

Um dos países que mais se tem preocupado com a problemática multicultural nos livros para crianças e jovens é os Estados Unidos da América. O facto de se tratar de uma sociedade de grande diversidade cultural e étnica faz com que no plano educativo exista uma grande atenção à necessidade de proporcionar livros que apresentem visões correctas do outro. Vários autores se têm preocupado em identificar critérios/orientações para a selecção e análise de livros multiculturais. Esta preocupação resulta do facto de que, com frequência, os livros para os mais novos revelarem visões menos adequadas de diferentes grupos ou minorias, geralmente associadas a visões estereotipadas. Outra situação será o simples “apagamento” dos grupos minoritários que possam existir numa determinada sociedade. A este respeito diz Natividade Pires: “a não-representatividade nos livros, nem no texto nem nas ilustrações retira-lhes o lugar mesmo que desprivilegiado, que ocupam na sociedade” (Idem:100). Este facto exige, por parte do adulto, nomeadamente do professor, uma atitude crítica em relação ao “material” de leitura que propõe aos seus alunos.

Num artigo publicado na Eric Digest (Lu, 1998) estão indicadas as seguintes orientações para a selecção de material a explorar com crianças, adaptando-se recomendações de vários especialistas da linguagem e de “educadores multiculturais”. Assim, a literatura multicultural deve conter:

- 1- Representações/retratos positivos das personagens com comportamentos autênticos e realistas, de modo a evitar a formação de estereótipos de um dado grupo cultural.
- 2- Ilustrações autênticas para realçar a qualidade do texto na medida em que as ilustrações podem ter e geralmente têm, um forte impacto nas crianças.

- 3- Temas pluralísticos para promover opiniões sobre a diversidade cultural como uma vantagem nacional, bem como para reflectir sobre a natureza transformadora da população de um dado país.
- 4- Ficção contemporânea e simultaneamente histórica que chame a atenção para as tendências transformadoras nos papéis desempenhados por grupos minoritários.
- 5- Boa qualidade literária, incluindo fortes enredos/tramas e uma caracterização bem desenvolvida.
- 6- Rigor e precisão históricos quando apropriado.
- 7- Reflexões sobre os valores culturais das personagens.
- 8- Cenários que ajudem os leitores a construir uma concepção/ideia precisa da natureza culturalmente diversa de determinado país e do legado dos vários grupos minoritários.

No contexto português, refira-se o contributo de Carlos Cardoso que, na vertente mais prática do seu conhecido trabalho sobre educação multicultural, remete também para a necessidade de se seleccionar materiais pedagógicos adequados aos princípios da educação inter/multicultural (1996: 56-57). Entre esses materiais, menciona especificamente os livros e outros documentos para crianças (refere-se concretamente à série “Rua Sésamo” como exemplo da dimensão multicultural). Indica também uma lista de recomendações (a partir de um documento do Departamento de Educação da Califórnia) que se aproxima dos critérios que apresentámos anteriormente.

Num documento construído para cursos de formação, também as autoras Carlinda Leite e Lurdes Rodrigues indicam algumas linhas orientadoras para a selecção e análise de material de leitura (numa perspectiva de aceitação activa da diversidade) a trabalhar com as crianças. São elas:

“- verificar a presença/ausência de aspectos da diversidade: cultural, étnica, género, classe social e económica, religiosa, física,...;

- verificar a forma como são apresentadas características da diversidade;
- identificar os estilos de vida que são apresentados;
- identificar relações que se estabelecem entre sujeitos com características diversas;
- identificar quem são e como são apresentados os heróis e/ou heroínas;
- verificar as ilustrações: presença de sujeitos e situações diversas/ausência de sujeitos e situações diversas;
- verificar a estrutura da história;
- identificar palavras discriminatórias e estimuladoras de situações de racismo e xenofobia” (2001:45).

Fazendo uma análise das histórias que utilizamos na parte empírica do nosso trabalho, diríamos que encontramos alguns destes aspectos da diversidade: as características da diversidade são apresentadas de uma forma não estereotipada, enquadradas nos seus contextos; são apresentados estilos de vida diversos, reconhecendo a existência do outro; identificam-se relações de partilha, de solidariedade entre personagens com características distintas em interacção; os heróis que nestas histórias pertencem a grupos minoritários, acabam também por ser vistos como heróis; nas ilustrações há uma inspirada simplicidade gráfica que apresentam personagens e situações na sua diversidade e as personagens que simbolizam os grupos minoritários são apresentadas de uma forma positiva; quanto à estrutura das histórias, estas apresentam situações problemáticas que estimulam o pensamento crítico das crianças em causa; existem referências discriminatórias mas que depois são ultrapassadas pelo desenvolvimento e desfecho das histórias (por exemplo, a expressão «...não ligués...» - abandono - dita pela perdiz, ou «...não devias andar com aquele rato sujo...porque ele é diferente de nós...» - discriminação - ditos pelo Porco e pela Pata.

Refira-se ainda que Carlinda Leite e Maria de Lurdes Rodrigues definem *livros multiculturais* como aqueles que “sendo concebidos numa época em que esta preocupação está na ordem do dia, revelam o cuidado com a valorização e o respeito pelas culturas na sua diversidade, tendo alguns deles intenções claramente pedagógicas” (2001: 15). Distinguem, neste domínio, várias subcategorias (idem: 16):

- *livros simbólicos* sobre multiculturalismo, ou de reflexão muito geral sobre o conceito de *diversidade*;
- livros de conhecimento que apresentam as culturas concretamente, pondo em evidência os seus diversos aspectos em relação a costumes, língua, tradições, literatura ou vida do dia a dia;
- livros de narrativa, novelas e contos, que apresentam qualquer aspecto do multiculturalismo como tema principal.

No presente contexto, interessam-nos especialmente os *livros simbólicos sobre multiculturalismo*, na medida em que é através de acontecimentos simbólicos ou de determinado tipo de personagens, como os animais, que é veiculada a ideia do direito à diferença a vários níveis. É este o caso dos livros que utilizámos nas actividades com os alunos: *Os ovos misteriosos*, de Luísa Ducla Soares, onde se retrata o valor da solidariedade e da entreatajuda que é possível construir entre «os diferentes» e do livro *O Sapo e o estranho*, de Max Velthuijs, onde o autor deixa ressaltar a expressividade das personagens que revelam os seus estados de ânimo, os seus interesses, propósitos, emoções e atitudes, abordando assim temas como a amizade, o amor e o preconceito.

Sublinhe-se que as orientações acima mencionadas não formam, de modo algum, uma lista completa e exaustiva. Apenas se pretende fornecer um ponto de partida através do qual pais, professores e educadores possam explorar os variadíssimos aspectos da literatura multicultural para crianças. Para além disso, no trabalho em contexto escolar, os professores devem estar

atentos às comunidades étnicas locais (se as houver), desenvolvendo assim o seu próprio conhecimento e perspectivas sobre a temática.

Neste sentido, torna-se também imperativo que os professores e os educadores tenham acesso a várias fontes/recursos de modo a melhor poderem seleccionar o material a explorar com as crianças. É urgente que se privilegie um ambiente propício à comunicação intercultural, que se estimule um processo de ensino/aprendizagem crítico onde professores, educadores e alunos possam aprender entre si de uma forma que faça realmente sentido nos dias de hoje.

## **1.2. A literatura infantil: práticas de educação intercultural**

São várias as sugestões/estratégias que se podem incluir na nossa acção e prática educativa. A nível europeu encontramos, por exemplo, o projecto BARFIE (Books and Reading for Intercultural Education, com página web) que pretende disponibilizar documentos de apoio à prática nas escolas.

No artigo “Language, culture and communicative equity: how to teach with the spanish book collection” (In The Barfie handbook), de Eduardo Encabo, Amando López e Isabel Jerez, são indicadas algumas sugestões de actividades que certamente poderão ser de grande utilidade para pais, professores e educadores e que se poderão adaptar de acordo com os objectivos propostos e com os livros seleccionados. Passamos a apresentar apenas algumas:

- criar uma biblioteca na sala de aula onde se podem incluir actividades como o registo e a catalogação dos livros por parte dos alunos,
- o Fórum do Livro, lendo, recontando e debatendo ideias que o mesmo transmita;
- através da leitura de uma frase ou parágrafo inicial de um qualquer livro pode sugerir-se aos alunos que continuem a história com as suas próprias ideias;

- criar histórias com imagens, pedindo-se aos alunos que contem uma nova história da sua autoria ou que simplesmente descrevam o que vêem;
- o reconto colectivo de histórias, entre outras.

O professor, grande parte das vezes, faz o seu próprio caminho, alicerçado sobretudo em algum conhecimento pessoal que possa ter. Para além disso, e relativamente, ao papel que a literatura infantil pode desempenhar no âmbito da educação intercultural, não existem muitos estudos em Portugal que abordem essa mesma problemática.

De entre os estudos que encontrámos, que focam de alguma forma aspectos que interessem para o presente trabalho, refira-se o de Francesca Blockeel (2001), que analisa como é que a tendência nacionalista se apresenta na literatura infanto-juvenil portuguesa e procura detectar os processos e caminhos através dos quais a identidade nacional nela se constrói.

Neste sentido, começa por considerar o que é característico da produção portuguesa até 1974, o que lhe permite pôr em relevo as particularidades da produção dos anos 1974-1994 que, segundo a mesma, sofreu uma evolução significativa. O objectivo do estudo é verificar se a produção deste período contribui para a construção da mesma «comunidade portuguesa imaginada» típica do período anterior e se na literatura juvenil contemporânea se mantém a antiga atitude para com o Outro ou se, pelo contrário, os escritores actuais dão uma nova orientação às suas histórias e as narrativas para jovens transmitem agora um espírito de compreensão mútua internacional, de tolerância, entendimento e amizade com outros povos do mundo.

Jenkins e Austin (citados em Lu, 1998), sugerem que a compreensão entre culturas pode ser alcançada das mais diversas formas, como sejam, fazer amizades com indivíduos de diferentes culturas ou viajar para outros países. Enfatizam também o valor de uma boa literatura (infantil), na medida em que esta pode reflectir muitos aspectos de uma cultura – os seus valores, crenças, modos de vida e padrões de pensamento – e pode, simultaneamente,

transcender o tempo, o espaço e a linguagem, ajudando os leitores a aprender sobre um determinado grupo cujas histórias de vida têm lugar num determinado meio histórico e físico. Para além disso, expor as crianças a literatura multicultural de qualidade pode também ajudá-las a apreciar as idiossincrasias de outros grupos étnicos e culturais, a eliminar um certo etnocentrismo cultural e a desenvolver perspectivas múltiplas.

Dowd (citado em Lu, 1998) também argumenta que ao ler, ouvir e manusear material diversificado em termos culturais, as crianças aprendem que, apesar das diferenças de cor, cultura ou etnicidade, todas as pessoas vivenciam sentimentos de amor, tristeza, justiça e bondade.

Porque devem então as crianças ter acesso a literatura multicultural?

Para além do que já foi dito, a literatura de qualidade sobre um determinado grupo cultural, por exemplo, vai beneficiar as crianças pertencentes a minorias linguísticas, e culturais, aumentando desta forma a sua auto-estima. Ao lerem histórias sobre a sua própria cultura, as crianças têm assim, oportunidade de: observar como outras crianças passam por experiências similares às suas, desenvolver estratégias para lidar com determinados aspectos das suas vidas, se identificarem com a sua própria cultura e alargar o seu conhecimento do mundo.

Ler histórias acerca de culturas diferentes pode ser uma experiência de aprendizagem única e muito enriquecedora, evitando a criação de ideias/“pré-conceitos” negativos e estereotipados. É também uma forma de ajudar a criança a descobrir a sua própria identidade. Livros com personagens de “backgrounds”, situações familiares, idade e etnicidade idênticas podem ser ferramentas úteis para ajudar a criança a descobrir quem ela é e qual o seu papel na comunidade e na sociedade.

Livingston e Morgado (2005), na apresentação que realizaram no Congresso Internacional de Narrativa Oral e de Identidade Cultural, em Angra/Terceira, focam um trabalho conjunto conduzido em simultâneo, na Escócia e em Portugal, patrocinado pelo Programa “Tratado de Windsor”. O projecto tem como objectivo desenvolver actividades no âmbito da educação

intercultural nas escolas e instituições, através do recurso a uma selecção de literatura de ficção para crianças e envolve uma reflexão de carácter intercultural, promovendo novas perspectivas culturais.

O referido projecto explora algumas abordagens que ajudarão os professores a enfrentar o desafio de se prepararem a si próprios e aos alunos para uma vida num contexto mais global e interdependente, contexto este que já caracterizámos no capítulo II.

Os autores argumentam que a educação intercultural tem um papel importante a desempenhar na preparação dos mais jovens para viver num mundo multicultural, abrindo as suas perspectivas a diferentes formas de olhar o mundo e que a mesma deverá ser parte integrante de todos os sistemas educativos, desenvolvendo sentimentos de tolerância, conhecimento e compreensão. Em jeito conclusivo, a educação intercultural tem como objectivo desenvolver o pensamento crítico que permite atitudes de respeito pelos pontos de vista dos outros e questionar posições mais simplistas e estereotipadas. Para além disso, promove oportunidades de troca e confronto de ideias e valores, nomeadamente os que se referem aos direitos humanos, democracia, liberdade de expressão e herança cultural comum. Para atingir estes objectivos os professores terão, forçosamente, de encontrar formas de encorajar a comunicação intercultural.

Este projecto apresenta aos professores algumas sugestões de trabalho num contexto de educação intercultural que só pode ser bem sucedida quando se reconhecer que a identidade individual de cada um é composta por múltiplas identidades que uma pessoa gere de acordo com as comunidades a que pertence: família, escola, trabalho, etc. Há que ajudar as crianças a articular estas suas identidades múltiplas e a reconhecer as semelhanças e diferenças com as dos outros. Neste contexto, os autores defendem que a ficção para crianças funciona como um importante veículo de educação intercultural. O discurso dominante nos livros para crianças é muitas vezes o de uma natureza binária, que contrasta, por exemplo, o bem e o mal, o adulto e a criança, o mar e a terra.

Assim, a literatura infantil é importante no sentido de desenvolver o sentimento de pertença e de diferenciação das crianças. Aceitando esta perspectiva, é necessário assumir o poderoso papel da literatura infantil para uma mudança de atitudes e hábitos culturais. Para além disso, poderá dizer-se que a literatura infantil encoraja as crianças a pensar de uma forma mais abstracta sobre determinados assuntos.

Este projecto explora algumas das formas que a educação intercultural pode apresentar como parte integrante da educação das crianças através do recurso a diversas histórias. Explora a forma como as crianças constroem as narrativas que as ajudam a compreender a sua própria identidade cultural e a dos outros. Está também subjacente a ideia de que o contacto com histórias de outras culturas poderá contribuir para desenvolver uma maior compreensão de diversas identidades e mitos culturais.

Uma breve experiência prática de contacto com livros de literatura infantil com características multiculturais na escola está também relatada num artigo de Glória Bastos (2005). Neste texto, a autora refere o importante papel que os livros que apresentam uma visão multicultural da sociedade têm, no sentido de promover um contacto com a diversidade de pessoas e culturas. Descreve ainda uma experiência realizada com o livro *Os ovos misteriosos*, de Luísa Ducla Soares, em que desenvolve o tema da diversidade e descreve como um grupo de quinze crianças, em idade pré-escolar (com 5 anos), reage e compreende este tipo de histórias, num contexto de biblioteca escolar (Hora do Conto).

Ao analisar as reacções das crianças, verifica-se que estas avaliam as personagens e as situações com comentários que por vezes apontam para as suas vivências pessoais. Em alguns casos as crianças, apesar da pouca idade, realizaram generalizações, o que acentua a importância do diálogo realizado a partir deste tipo de livros.

Entre várias experiências que se têm realizado destacamos ainda os projectos desenvolvidos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto que aliam uma vertente de formação com

a prática em contextos educativos, procurando desta forma que a reflexão de carácter mais teórico tenha uma ligação forte com a prática.

Os resultados de um desses projectos (EDUCID) estão apresentados numa publicação (cf. Leite e Rodrigues, 2001) que descreve, entre outros aspectos, o lugar que a literatura infantil pode e deve ocupar numa educação intercultural.

## **PARTE II**

### **Estudo Empírico**

## **Capítulo I**

### **Enquadramento do estudo**

## **1. Introdução**

O ponto fulcral da problemática do nosso trabalho de campo, como já foi referido na introdução, assenta numa reflexão sobre o papel e o contributo que a literatura infantil, abordando temáticas que se podem relacionar com a problemática da interculturalidade, poderá eventualmente ter para a aquisição de competências interculturais por parte de crianças do 1.º ciclo do ensino básico.

A diversidade na sala de aula tem vindo a tornar-se uma questão de extrema importância na área da educação. Juntamente com a diversidade em termos de necessidades educativas e de capacidades e competências, assiste-se a uma cada vez maior diversidade em termos de cultura, país de origem, etnia e língua. Neste contexto, de salas de aula cada vez mais diversificadas, os professores devem procurar desenvolver um clima estável onde todas as crianças possam sentir-se bem e aprender, trabalhando ao seu próprio ritmo. Profissionais do campo da educação especial recomendam também que os professores recorram ao uso de literatura infantil nas aulas, de modo a obter o mesmo objectivo proposto por especialistas da literatura multicultural, ou seja, “reduzir sentimentos e atitudes de preconceito e educar as crianças para a diversidade” (Banks, 1994:6).

As novas sociedades contemporâneas exigem leitores capazes de pensar e de se pensarem, de questionar e de se questionarem, de reflectir e de se projectarem num futuro que se quer comum e mais justo. E a “Literatura para a Infância, enquanto representação possível do real, é um elemento de compreensão do mundo em transição e de mudança em que vivemos” (Duque, 2005:3).

Falar e ouvir histórias pressupõe uma permanente interacção de práticas linguísticas e culturais. Neste contexto, como já assinalámos, a literatura infantil poderá ser um instrumento valioso na sala de aula, como forma de ajudar os alunos a exprimirem e comunicarem as suas ideias, a conhecerem outras culturas, a aprenderem a respeitar e a valorizar o convívio entre grupos étnica

e culturalmente diferentes. Assim sendo, acreditamos que a literatura infantil pode ser assumida como um factor facilitador de uma Educação Intercultural.

Explicitando questões que se prendem com os propósitos do nosso estudo empírico, podemos referir que foi nosso objectivo, com este projecto, promover o diálogo, o debate de ideias, a cooperação, o confronto de opiniões, a socialização das crianças, fomentando a curiosidade pelo outro, pelo diferente e desmistificando estereótipos e preconceitos, através do contacto com as histórias que seleccionámos.

Pretendemos com os livros seleccionados analisar as mensagens interculturais que os mesmos possam apresentar e perceber como é que as crianças reagem às histórias e às ideias que elas veiculam. Com este tipo de livros, as crianças podem estabelecer ligações entre as suas experiências/vivências e o que ouvem contar nos livros.

Enquanto professoras de 1.º Ciclo, ao longo de vários anos e nas várias escolas por onde passámos, tivemos oportunidade de perceber e observar que, na verdade, existem ainda atitudes preconceituosas face a determinados alunos, quer por parte de outros alunos (colegas) quer mesmo por parte de alguns professores. Tivemos também oportunidade de testemunhar que este mesmo preconceito pode assumir as mais variadas formas face a alunos com dificuldades de aprendizagem. Dado este contexto, julgamos que as histórias para crianças onde interagem personagens distintas, representativas de diversas culturas e de modos de estar diferentes, constituem um recurso de extrema importância em contexto de sala de aula. Como afirma Duque, “A viagem ao mundo das histórias é uma viagem ao interior de nós mesmos, onde, por via daquilo que nos é familiar e, através da capacidade de sonhar, encontramos soluções para os nossos conflitos interiores, para os nossos medos e anseios, para os nossos desejos e sonhos” (2005:3).

## **2. Metodologia e procedimentos**

Sendo que uma investigação não é nem deve ser apenas uma sucessão de métodos e técnicas que bastaria aplicar, tal como afirmam Quivy e Campenhoudt (1998), a escolha, a elaboração e a organização dos métodos de trabalho dependem das características da investigação bem como das exigências de formação necessárias para a aplicação correcta de cada método. Do mesmo modo, sabendo que um método de investigação engloba, por definição, a utilização de diversas técnicas, decidimos utilizar, no nosso trabalho, os seguintes instrumentos de recolha de informação: a aplicação de um inquérito por entrevista, a observação de classes, orientada para a aplicação de propostas de trabalho com um grupo de alunos, no âmbito da literatura infantil e a produção individual de um texto escrito.

Apesar de a observação ser “uma actividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos” (Nisbet, citado em Bell, 2004:161), optámos por utilizá-la na medida em que pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos, impossíveis de descobrir por outros meios.

A opção de utilizar e aplicar entrevistas semi-directivas prende-se com o facto de as mesmas serem de fácil adaptabilidade. Através da entrevista conseguimos explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, algo que o inquérito/questionário não poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações preciosas que uma resposta escrita nunca revelaria.

Situámo-nos numa posição de investigador não participante, observando, registando e interpretando, sem ter uma participação directa nos acontecimentos referidos, mas assistindo a eles de modo atento. De qualquer forma, o facto de nos encontrarmos ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, permitiu-nos assumir a posição de professor-investigador, factor imprescindível

para que conseguíssemos transcender o aspecto descritivo da realidade (que tentámos perceber de modo objectivo) e dela descobríssemos o sentido, a força e a dinâmica de desenvolvimento.

A realidade com que convivemos todos os dias é um universo rico de encontros e práticas interculturais. Como tal, para a execução do trabalho de campo, houve que previamente seleccionar criteriosamente a escola e definir a população à qual seria aplicado um inquérito por entrevista e uma série de actividades no âmbito da literatura infantil, com base no facto de ser uma escola integrada num meio com diversidade étnico-cultural.

Tendo por finalidade estudar como é que a literatura infantil de temática multicultural pode promover um projecto de Educação Intercultural, sensibilizando os alunos para a importância da diversidade cultural e tentando encontrar respostas para as questões de partida, optámos por um estudo de caso, sendo a investigação realizada no seu próprio contexto (sala de aula). Dado que a informação recolhida é de natureza qualitativa, utilizando simultaneamente como estratégia metodológica a análise de conteúdo de entrevistas (métodos reactivos) e a observação não directamente participante da realização das actividades propostas (métodos não reactivos), pretendeu-se que a mesma fosse “descritiva, heurística, indutiva e holística” (Glaser e Strauss, citados em Carmo e Ferreira, 1998:180). Além disso, o método qualitativo é mais “humanístico”, procurando estudar os indivíduos de um modo qualitativo e tentando conhecê-los enquanto pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária (Carmo e Ferreira, 1998).

As análises de conteúdo das entrevistas realizadas a crianças de diferentes culturas, dentro de uma mesma turma, foram utilizadas com o objectivo de medir opiniões, possíveis estereótipos, atitudes, preconceito, valores, representações sociais e outros atributos. Considerámos, assim, que a utilização da técnica de análise de conteúdo seria a “solução” metodológica adequada.

Se é verdade que as observações podem testar o comportamento manifesto, os inquéritos por entrevista poderão ser uma forma de avaliar “construtos, tais como crenças, atitudes, motivações, expectativas, valores e representações” (Brislin; Neto, citados em Neto, 2002:54). Os inquéritos que servem para medir o que os indivíduos dizem a respeito deles mesmos e dos outros poderão assumir a forma de entrevistas orais semi-directivas junto do grupo restrito.

Relativamente ao conteúdo, tanto das entrevistas como das intervenções realizadas durante as actividades propostas, revelamos a nossa satisfação com a receptividade demonstrada e ao mesmo tempo alguma surpresa com a espontaneidade revelada nas intervenções.

Depois da transcrição das entrevistas e da utilização pedagógica das histórias, os resultados, após a devida análise de conteúdo, são descritos qualitativamente e sujeitos a uma análise comparativa para que se possa detectar relações entre os vários dados recolhidos.

O tratamento dos dados e a análise de conteúdo, apresentados no capítulo seguinte, permitirão compreender os mecanismos que conduziram à mudança ou à inexistência da mesma, em termos de comportamentos e atitudes.

## **2.1. As entrevistas aos alunos**

Com as entrevistas pretendemos, para além de recolher dados de caracterização dos alunos, perscrutar a relação interétnica e intercultural entre as crianças e tentar perceber se as mesmas estão ou não sensibilizadas para a importância da diversidade cultural, tentando encontrar respostas para as questões de partida.

Essa entrevista foi construída de acordo com uma selecção de indicadores que proporcionassem a captação das atitudes que pretendíamos analisar, de acordo com os objectivos enunciados anteriormente. Recordemos que uma atitude pode ser definida como “uma predisposição a comportar-se de

determinada maneira em relação a um objecto específico. A atitude tem três componentes: cognitivo, afectivo e comportamental” (Neto, 2002:55).

Foram aplicadas entrevistas a 20 alunos, que passaram antes por etapas metodológicas consideradas necessárias: fase preparatória e conversas informais com alunos. A sua duração, de um modo geral, foi entre 30 a 40 minutos e todas foram registadas em cassette áudio.

Foi criado um clima de empatia, objectivo esse amplamente conseguido. Os entrevistados foram informados acerca do objectivo do estudo e sobre os tópicos que, na generalidade, iriam ser abordados e que faziam parte do nosso guião para a entrevista. Cada entrevistado teve a oportunidade de se expressar livre e espontaneamente no tocante a cada tópico, tendo sido assegurado o carácter confidencial da entrevista.

## **2.2. O projecto de intervenção**

O projecto que desenvolvemos enquadra-se nos princípios básicos referidos por Díaz-Aguado (2000:153-154), em relação às intervenções orientadas para contextos escolares do 1.º Ciclo etnicamente heterogéneos. São eles:

1. *Integração escolar e identidade cultural.* Dever-se-á compatibilizar a igualdade de oportunidades, que a integração escolar permite desenvolver, com o direito de ter a própria identidade cultural. Para tal, é necessário que a escola reconheça activa e explicitamente a cultura das minorias que pretende integrar.

2. *A transformação da interacção educativa.* O facto de todas as crianças irem à escola não garante por si só o princípio atrás referido de igualdade de oportunidades. Existirão processos de discriminação educativa na interacção dos alunos a todos os níveis (com a disciplina, com o professor, com os colegas, com os valores do sistema escolar), que é urgente transformar, adaptando o modelo de interacção educativa à diversidade dos alunos e

garantindo que todos consigam um suficiente nível de protagonismo a partir da sua própria bagagem cultural.

3. *As vantagens da diversidade.* Os contextos heterogéneos, nos quais se inserem alunos de diferentes grupos étnicos ou culturais, proporcionam uma excelente oportunidade de educar para a tolerância. A diversidade existente pode implicar vantagens educativas para todos os alunos. Por outras palavras, em contextos heterogéneos haverá por ventura mais conflitos, logo mais oportunidades para aprender a resolvê-los.

No grupo desenrolou-se um conjunto de actividades a partir de livros pertencentes à literatura infantil com temática multicultural. Tal como Neto (2002), também nós somos da opinião de que a análise de histórias para crianças, entre outras coisas, pode ser utilizada para se medirem opiniões, atitudes, valores e representações. Essas actividades foram objecto de observação por parte do investigador e foram audiogravadas. Procurou verificar-se a aplicação, o sucesso e viabilidade da implementação de um conjunto de actividades no âmbito da literatura infantil (intercultural), trabalhando autores nacionais e estrangeiros. Os livros seleccionados para trabalhar com os alunos foram:

- Luísa Ducla Soares, *Os ovos misteriosos*, Porto: Ed. Afrontamento, 1994.
- Max Velthuijs, *O Sapo e o estranho*, Lisboa: Editorial Caminho, 1999, trad. José Oliveira.
- Cristina Malaquias, *A ovelha... negra*, (s. l.): Texto Editora, 1988.

A escolha destes livros deve-se ao facto de serem publicações destinadas ao público infantil, que abordam a questão da diversidade de um modo que considerámos pertinente para os objectivos da nossa investigação. Cumprem igualmente algumas das características aconselhadas para a literatura de temática intercultural e que referimos já na primeira parte deste trabalho (cf. Cap. III).

Em síntese, podemos dizer que os textos trabalhados, em particular, os livros *Os ovos misteriosos* e *O sapo e o estranho* caracterizam-se por:

- histórias apelativas para o leitor/ouvinte, com personagens bem desenvolvidas e com uma certa consistência;
- histórias com base nos princípios da Educação Intercultural, que podem constituir um espaço aberto a discussões e estimular a consciência crítica dos alunos, na medida em que apresentam questões problematizantes no contexto da Interculturalidade;
- histórias que ajudam a combater estereótipos e preconceitos, adicionando atitudes de aceitação das diferenças, de partilha, solidariedade e cooperação e de negociação e resolução de conflitos, problemáticas centrais na reflexão teórica da Interculturalidade e que ajudam também a fazer uma ponte para a acção.

O modelo de aplicação que utilizámos neste projecto desenvolveu-se seguindo as seguintes etapas:

1. Apresentação dos livros/histórias de carácter multicultural e leitura das histórias. A leitura foi feita em voz alta pelo professor da turma.
2. Diálogo com os alunos para reflexão e debate sobre as situações problemáticas e dilemas colocados pelas histórias.
3. Elaboração da continuação da história *A ovelha...negra*.

### **3. Caracterização da escola e do contexto social**

A Escola da Serra é um pseudónimo para uma escola do 1.º ciclo que fica situada num dos concelhos vizinhos da capital, a Nordeste e a cerca de 30Km desta. Abrange uma área de 78 Km<sup>2</sup>, distribuídos por 4 freguesias.

A escola contava com 23 alunos no momento em que decorreu a investigação, 1 tarefaira e 2 docentes (1 pertencente ao quadro de zona pedagógica do Oeste e outra contratada). Na escola existem 2 turmas: uma que integra o 1.º e 2.º anos e outra com 3.º e 4.º anos. O horário de funcionamento é o horário duplo da manhã (das 8 às 13 horas, com um intervalo das 10:30 às 11 horas) e duplo da tarde (13:15 às 18:15 horas, com um intervalo das 15:30 às 16:00 horas).

O tipo de Edifício é o Plano dos Centenários Rural e está afastada 3km tanto da sua sede de freguesia como da sua sede de Concelho, logo, do aglomerado populacional central.

Os alunos são na sua maioria de nacionalidade portuguesa e são provenientes de um meio rural onde existe alguma indústria (serviços) e algum comércio tradicional. No entanto, dos vinte, cinco alunos são de origem/nacionalidade brasileira. Existem ainda dois alunos de origem africana mas de nacionalidade portuguesa.

A faixa etária dos pais situa-se entre os 24 e os 55 anos e a das mães entre os 26 e os 41 anos de idade (sendo a faixa etária dos 30 – 40 anos a que engloba maior número de pais e de mães). A maioria dos alunos provém de famílias com um nível sócio-económico médio, médio-baixo, sendo que quatro alunos (que são irmãos) pertencem a uma família que beneficia de Rendimento Mínimo Garantido.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, na maioria possuem uma escolaridade média baixa (4.º/6.ºano); alguns possuem o 12.º ano de escolaridade, não havendo habilitações de nível superior.

No que diz respeito ao meio sócio-cultural familiar, nota-se a seguinte situação: apenas algumas mães são domésticas, trabalhando na sua maioria

nas áreas do comércio, serviços e agricultura; os pais estão distribuídos por vários sectores. Note-se que as mães são as responsáveis (encarregados de educação) pela vida escolar dos seus educandos à excepção de apenas um aluno, do qual o pai está indicado como encarregado de educação.

Grande parte dos alunos tem um ou mais irmãos. A maioria frequentou 1 ou 2 anos no Jardim-de-infância.

A maior parte dos alunos desloca-se a pé para a escola, sendo que quase todos moram relativamente perto da mesma. Nenhuma das crianças é transportada para a escola por transporte cedido pela autarquia. Vão para a escola com pais, familiares, de carro, a pé ou com carrinha do A.T.L. (apenas quatro frequentam esta instituição). Possuem habitação própria e os que não possuem são os alunos vindos de outros países, nomeadamente do Brasil.

No que se refere a actividades extra, os alunos do 3.º/4.º anos têm aulas de inglês (duas vezes por semana), de carácter facultativo (a maioria frequenta as aulas), com uma professora exterior à escola, cedida pela autarquia; há também a prática de atletismo, uma vez por semana. Os restantes alunos beneficiam de aulas/ateliers de expressão plástica dadas por uma professora contratada pela autarquia. Todos os alunos têm aulas de natação uma vez por semana, nas Piscinas Municipais, e são levados em transporte da autarquia, na companhia da professora titular da turma. Relativamente a actividades extra - -escolares/curriculares, apenas quatro alunos as frequentam: um aluno no Grupo Desportivo e três que estão inseridos num Grupo Folclórico.

### **3.1. Caracterização da Amostra**

O estudo em causa refere-se ao ano lectivo 2005/2006 e a amostra foi constituída por um total de 20 alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, dos 2.º, 3.º e 4.º anos, pertencentes a um grupo culturalmente diversificado, que classificámos de grupo **A**, tendo atribuído um código a cada um dos alunos.

Foram excluídos do estudo três alunos do 1.º ano de escolaridade, uma vez que considerámos que pela sua idade não teriam um envolvimento

significativo nas actividades que implicavam o debate sobre determinados conceitos.

Sendo a Escola da Serra um espaço de diversidade étnica e geográfica, com jovens oriundos de culturas marcadamente diferentes que se encontram no quotidiano escolar, considerámos que seria uma escolha adequada para o tipo de estudo que se pretendia desenvolver.

Quanto ao nível etário, a maioria dos inquiridos pertence ao escalão 8-9 anos de idade. No que respeita ao sexo, constatámos que o masculino representa a maioria (15 rapazes/5 meninas). No que diz respeito às nacionalidades, estavam presentes essencialmente duas: portuguesa (16) e brasileira (4). De referir, no entanto, que entre os alunos de nacionalidade portuguesa há a registar alunos com ascendência africana (2).

Após esta pequena introdução, apresentamos de forma mais detalhada as características de cada um dos alunos que participou no nosso estudo, como podemos verificar no quadro seguinte.

**Quadro 1: Elementos de caracterização dos alunos**

<b>Cod.</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Nacio/Pai</b>	<b>Nacio/Mãe</b>	<b>Natural/Pai</b>	<b>Natural/Mãe</b>
A1	9	M	Brasileira	Brasileira	Brasileira	Brasil	Brasil
A2	9	M	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal
A3	9	M	Brasileira	Brasileira	Brasileira	Brasil	Brasil
A4	9	M	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal
A5	11	M	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal
A6	12	M	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal
A7	9	M	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal
A8	10	M	Portuguesa	Portuguesa	Espanhola	Portugal	Espanha
A9	13	M	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal
A10	9	M	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal
A11	8	M	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal
A12	11	M	Brasileira	Brasileira	Brasileira	Brasil	Brasil
A13	9	M	Portuguesa	Portuguesa	Africana	Portugal	Portugal
A14	7	F	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal

*O contributo da literatura infantil para a educação intercultural*  
*Experiência em contexto de sala de aula*

---

<b>A15</b>	8	F	Portuguesa	Africana	Africana	África (Guiné)	África (Guiné)
<b>A16</b>	8	M	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal
<b>A17</b>	7	M	Brasileira	Brasileira	Brasileira	Brasil	Brasil
<b>A18</b>	8	F	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal
<b>A19</b>	8	F	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal
<b>A20</b>	6	F	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal

## **Capítulo II**

### **Apresentação e análise de dados**

## **1. Análise do conteúdo das entrevistas aos alunos**

O guião da entrevista foi elaborado de forma a permitir ao entrevistado exprimir-se de forma livre acerca dos temas sugeridos com as perguntas, algumas relativamente amplas, não induzindo a respostas.

As entrevistas foram transcritas do registo áudio para registo scripto. Por outro lado, e como afirmam Quivy e Campenhoudt (1998:79), “a melhor forma de actuar é, sem dúvida, ouvir repetidamente as gravações, umas após outras, anotar as pistas e as ideias, pôr em evidência as contradições internas e as divergências de pontos de vista e reflectir sobre o que podem revelar”.

Após várias “leituras flutuantes” como aconselha Bardin (1995:96) a “leitura tornou-se mais precisa”, permitindo fazer uma análise do conteúdo das mesmas. Tivemos a preocupação de prestar atenção a todos os pormenores que nos permitissem revelar aspectos importantes do problema e fazer inferências válidas sobre os dados para o seu contexto.

O guião-síntese de entrevista (Quadro 2) foi concebido a partir de cinco categorias (para além do bloco inicial de legitimação da entrevista e do momento de encerramento) que se articulam com os elementos que pretendíamos analisar e que se consubstanciam nas questões efectuadas. No guião com as questões, apresentado em anexo (Anexo I) descrevemos igualmente algumas estratégias que foram seguidas de forma a alcançar os objectivos visados, de acordo com a especificidade do aluno entrevistado: origem portuguesa ou outra.

**Quadro 2:** *Matriz de categorização das entrevistas aos alunos*

<b>Categorias</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Perguntas</b>
1. Nível de integração/satisfação dos alunos face à escola que frequentam. -----	- Identificar formas de integração na escola.  - Identificar eventuais padrões de conflitualidade. -----	<b>P2 , P3</b>  -----

2. Percepção sobre as interações com os colegas.	- Identificar a percepção que os entrevistados têm das relações entre colegas.  - Identificar situações concretas de interações entre alunos de diferentes origens.	<b>P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10</b>
3. Narração de vivências/experiências reais ou hipotéticas.	- Recolher dados pertinentes relativos a situações eventualmente vividas pelos alunos.	<b>P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21</b>
4. Percepção geral dos alunos face à diversidade.	- Identificar o posicionamento dos alunos face à diversidade.  - Identificar o conhecimento que os alunos têm sobre as diversidades existentes na escola.	<b>P22, P24, P25, P26</b>
5. Nível de satisfação de pertença ao seu grupo/nacionalidade.	- Identificar como é que o aluno se sente face ao seu grupo de origem.	<b>P23</b>

Apresentamos em seguida os dados recolhidos segundo a matriz estabelecida. Para cada bloco identificamos a categoria, as subcategorias e os falantes que nelas se integram, de acordo com o conteúdo da entrevista. Refira-se que em relação às subcategorias apresentadas, algumas foram criadas previamente e outras surgiram em função de algumas respostas dadas pelos alunos, tendo-se neste caso decidido que se deveria considerar esses dados, no interesse do trabalho realizado.

Após a apresentação de cada bloco comentamos os dados identificados, no sentido de facilitar a compreensão dos elementos em causa.

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Falantes</b>
Nível de integração na escola que frequentam.	- Integração positiva	A1,A2,A3,A4,A5, A6,A7,A8,A9, A10,A11,A12,A13, A14,A15,A16,A17, A18,A19,A20
	- Integração negativa	∅
	- Integração ambivalente	∅

### **Comentário:**

Embora a intenção inicial da entrevista (questão 2) fosse no sentido de incentivar um posicionamento do aluno entrevistado em relação ao seu nível de integração na escola, os alunos direccionaram as observações iniciais mais para o sentido que atribuem à escola, em geral. Assim, poder-se-á dizer que os alunos entrevistados vêem a escola como um local de aprendizagem formal quando referem, por exemplo, “vamos aprender muitas coisas no futuro”, “é bom para aprender a ler e a escrever”, “gosto de aprender”. Na sua globalidade, apresentam valorizações positivas da situação de aprendizagem e manifestam uma ideia positiva sobre o estar na escola.

Quando os alunos referem que têm “bons amigos”, que os “colegas são bons”, são “sinceros”, “simpáticos” e que gostam dos colegas parecem querer dizer que vêem na escola também um local de aprendizagem dos valores, como a ajuda, a amizade e o saber relacionar-se com os outros.

Estas considerações remetem-nos para duas das funções da escola referidas por Formozinho (1985) a da instrução e também da socialização, isto é, a escola permite a transmissão e troca de conhecimentos assim como a transmissão e troca de normas e valores.

Foi interessante verificar que os entrevistados se referiam aos colegas como “colegas”, “amigos” ou “meninos”. Teria o mesmo sentido ou será apenas uma questão de vocabulário?

Foi notório também que alguns alunos manifestaram um conhecimento alargado ou, melhor dizendo, diferente sobre os agentes educativos, citando também outra pessoa (Auxiliar de Acção Educativa) que faz parte do universo da sua escola e com quem também convivem diariamente, tendo conhecimento do cargo/função que desempenha, revelando já a apreensão de um certo sentido do papel social do *outro* e de cada um.

De um modo geral, o meio escolar é visto como sendo positivo, “giro”, “bom”, “fixe” e “sossegado” não só pelas suas relações inter-pessoais de entreajuda, como também pela sensação de bem-estar e alegria, o que nos poderá levar a concluir que à partida estes alunos se encontram bem inseridos numa comunidade escolar tão étnica e culturalmente distinta.

\*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Falantes</b>
Percepção sobre as interações com os colegas.	- Interação positiva	A2,A4,A5, A6, A7, A8, A11, A13, A14, A16, A17, A19, A20
	- Interação negativa	A1, A9
	- Interação ambivalente	A1, A3, A10, A12, A15, A18

### **Comentário:**

Nesta categoria notámos, de um modo geral, que os alunos têm uma opinião positiva da relação entre eles, sendo que praticamente quase todos afirmam que os meninos se “dão bem”.

Quase todos enumeraram os seus melhores amigos na escola/turma, justificando a sua escolha.

Notámos também que muitos alunos referem concretamente outros colegas com os quais ocasionalmente têm conflitos. Atentemos a alguns extractos das entrevistas:

A1 - Porque o A9 às vezes anda sempre a bater-nos.

A2 - O A11 está sempre a refilar com todos.

A3 - Ele mente muito, só gosta de conversar e não deixa os outros conversar [referindo-se ao A1].

A9 - Ele começa a gozar, chama-me nomes e não respeita depois fico enervado e dou-lhe... o A1 não me respeita.

A8 – Tive já uma vez um problema com o A7 porque começou a chamar nomes.

A6 – O A1 é um bocadinho comichoso.

De referir que todos os alunos entrevistados consideraram que têm amigos.

Estes alunos parecem revelar, de um modo geral, algumas estratégias de comunicação no sentido de uma educação intercultural quando referem como melhores amigos alunos de diferentes grupos de nacionalidade. Implicitamente parecem aceitar a ideia de diferença como uma mais valia e não como um obstáculo à comunicação intercultural. Concluímos que a estratégia mais utilizada para fazer e manter amizades é a brincadeira e o diálogo.

O A3 revelou uma percepção um tanto ambígua da interação entre colegas ao responder que não sabe bem, que não tem a certeza se os meninos se dão todos bem. O mesmo aconteceu com o A10, pois quando se perguntou se os meninos se dão bem respondeu “quer dizer...alguns”. Referiu ainda o aspecto da relação um tanto problemática entre o A1 e o A9.

De mencionar o facto de, aparentemente, existir um certo clima de crispação entre os alunos A1 (Brasileiro) e o A9 (Português). Ambos se referem um ao outro quando se pergunta com quem menos gostam de brincar.

É curioso, no entanto, notar que quando se perguntou a opinião sobre o A1 ao A9, o mesmo não se consegue explicar. Parece-nos assim que o problema não reside só na diferença de origens. Certamente haverá outros factores em jogo, nomeadamente, as dificuldades de aprendizagem sentidas pelo A9, a sua idade avançada (13) tendo em conta a faixa etária dos alunos

da turma e a própria personalidade e maneira de ser de cada um. Tais factores levarão, de certo, a dificuldades em termos de relações inter-pessoais.

De referir ainda que os alunos A1 e A9 são as crianças que assumem e revelam uma maior evidência no sentido negativo, a julgar pelos dados recolhidos nas entrevistas aos alunos. O A1 é caracterizado por um colega (A2) como sendo “tímido e solitário”. Este afirma ainda que o mesmo está sempre sozinho.

Foi também possível perceber que, independentemente da origem/nacionalidade, há crianças que têm uma maior facilidade em se socializar/relacionar com outros meninos.

\*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Falantes</b>
Narração de vivências/experiências reais ou hipotéticas.	- Experiências positivas	Todos
	- Experiências negativas	A1, A3, A7, A8, A9, A12, A13, A15, A17, A18
	- Sem referência a experiências positivas ou negativas	A2, A4, A5, A6, A10, A11, A14, A16, A19, A20

### **Comentário:**

Percebemos através das respostas dadas que a maioria dos alunos de nacionalidade brasileira não se relaciona tão bem entre si como poderíamos eventualmente antecipar, considerando que o facto de se encontrarem num “meio” estranho poderia funcionar como elemento causador de união e de maiores empatias entre eles. Muitos alunos de nacionalidade brasileira referem um colega da mesma nacionalidade quando se pergunta, por exemplo, com quem menos gostam de brincar ou de trabalhar. Por exemplo, o A3 refere o A1

quando se pergunta com quem menos gosta de brincar e trabalhar. Mostra-se ainda um pouco relutante em emprestar material ao colega. O A17 refere o A12 como aquele com quem menos gosta de brincar. O A12 afirma ter tido muitos problemas com o A17 e justifica dizendo que é por inveja, na medida em que os outros meninos não o chamam para brincar. Diz ainda que o mesmo é “chato” e gosta de atrapalhar os outros.

Independentemente da nacionalidade, outros casos há em que os problemas persistem. O A15 afirma “gostar mais ou menos” do A17 porque este lhe chama nomes (A15 – “... ele só me chama às vezes de preta mas só sou castanha”). Poder-se-á concluir daqui que o A17 tem uma imagem/percepção negativa face a indivíduos de cor diferente da sua, interagindo negativamente com os mesmos.

O A8 referiu ter tido uma questão problemática com o A7. Sendo ambos portugueses poderemos inferir que nada tem que ver com a questão da origem, da nacionalidade.

O número de entrevistados que refere experiências negativas e indica problemas é idêntico ao número de meninos que não indica problemas absolutamente nenhuns.

Como começámos por questionar, nesta parte da entrevista, a existência de eventuais “problemas” com colegas (P11), os primeiros aspectos apontados remetem, naturalmente, para as experiências menos positivas no relacionamento entre pares.

As referências com carácter positivo surgiram, assim, nas perguntas que colocavam o entrevistado perante possíveis situações problemáticas e que, de um modo geral, foram encaradas de forma positiva, demonstrando todos os alunos reacções de solidariedade e de entre-ajuda em relação aos colegas. Por vezes, também, são colocadas condições e são feitas ressalvas às situações hipotéticas descritas, dando conta da complexidade que rege as relações no grupo.

\*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Falantes</b>
Percepção geral dos alunos face à diversidade.	- Tem uma percepção positiva sobre o <i>outro</i>	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A17, A19, A20
	- Tem uma percepção negativa sobre o <i>outro</i>	A9, A18
	- Níveis de diferença:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nível físico (cor)</li> <li>• A nível do comportamento/forma de estar/ maneira de ser</li> <li>• A nível da língua</li> </ul>	<p>A6, A11, A13, A14, A16, A17, A19</p> <p>A3, A4, A8, A9, A12, A13, A17, A19</p> <p>A1, A4, A5, A6, A8, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20</p>

**Comentário:**

Relacionando a revisão da literatura, principalmente o capítulo II, “A interculturalidade nas escolas portuguesas do 1.º ciclo”, com as respostas dadas pelos alunos entrevistados, não podemos deixar de referir o facto de estes, perante a questão da igualdade dos meninos portugueses ou brasileiros, terem sido quase unânimes em responder que eram todos iguais, revelando uma percepção positiva face à diversidade, e não evidenciando as diferenças senão quando confrontados com a palavra “diferentes”.

Alguns alunos referem que são diferentes na cor e no aspecto, reconhecendo assim diferenças na cor da pele, nas suas tradições, formas de ser e de estar e no seu comportamento. Mas apesar de reconhecerem diferenças a vários níveis, nomeadamente: “a língua”, “o falar”, “a linguagem”, “a maneira deles comerem, de jogar à bola, de brincar”, de escrever e de terem gostos e interesses diferentes isso não constitui nenhum tipo de sentimento de rejeição em relação ao *outro* nem se sentem rejeitados pelo *outro*.

Refira-se que o A16 parece ter uma percepção um tanto ambígua quanto à diversidade (ver entrevista). O A17 tem uma percepção positiva dos portugueses em detrimento dos brasileiros, o que não deixa de ser curioso, sendo ele brasileiro. O A18 parece ter uma ideia pouco positiva dos brasileiros e diz que são um “bocado complicados” e que não percebe bem a língua.

A diversidade cultural está assim presente como a diversidade individual. A reflexão que os alunos fazem sobre a diversidade lembra-nos o que refere Leite (2002), reportando-se a Forquin (1989), considerando este a cultura como sendo uma aprendizagem de valores a partir de dinâmicas de socialização e de vida em grupo. Podemos verificar que os alunos entrevistados têm vindo a apreender, de um modo geral, a interpretar os valores do respeito pela diferença, quando dizem “são todos iguais”.

Devemos referir, no entanto, o facto de um aluno (A9) que quando confrontado com a questão “*Os meninos que não são Portugueses são diferentes dos meninos Portugueses ou também têm coisas iguais?*”, disse: “*Os outros meninos devem ser melhores... como os franceses... os portugueses são mais simpáticos, são mais alegres... os brasileiros são um bocadinho mal-educados, tratam mal as pessoas*”. Ao questionar de novo o A9 sobre se teriam coisas iguais o mesmo respondeu negativamente (“Não. São diferentes. Os portugueses são melhores”).

\*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Falantes</b>
Nível de satisfação com pertença ao seu grupo/nacionalidade.	-Revela satisfação	A1, A2, A3, A4,A6,A7, A8,A9, A10, A11,A13, A14,A15, A17,A18, A19,A20
	-Revela insatisfação	A12, A16
	-Identifica-se e integra-se positivamente	A1, A2, A3, A4, A6, A7,

	<p>-Identifica-se e integra-se negativamente</p> <p>- Revela desejos de integração em grupo de acolhimento</p>	<p>A8, A9, A10, A11, A13, A14, A15, A17, A18, A19, A20</p> <p>A12,A16</p> <p>A3,A12</p>
--	--	---

### **Comentário:**

De um modo geral, podemos afirmar que a grande maioria das crianças entrevistadas revela um elevado nível de satisfação de pertença ao seu grupo/nacionalidade, integrando-se positivamente e denotando ter uma auto-imagem positiva.

Algumas das crianças revelaram um certo sentido prático da sua realidade, analisando esta questão da forma que mais lhes poderá beneficiar ou satisfazer. É o caso do aluno A3 que afirma que uma vez que está a residir em Portugal seria muito melhor ser português:

*A3 - “porque eu já estou aqui em Portugal, já é bom para ficar aqui... podemos ficar com o visto e aí nosso pai pode ficar com visto por causa de mim porque eu sou português”.*

Podemos assim talvez concluir que este aluno tem um nível de integração/satisfação um tanto ambíguo – gostaria de ser brasileiro no seu país mas cá gostaria de ser português. Contudo, tem uma noção bem definida da realidade.

O aluno A16 revelou uma certa ambiguidade quanto ao grau de satisfação face ao facto de ser português, dizendo que gostaria de ser espanhol:

*A16 - “Não, eu gostava de ser espanhol porque gosto como eles falam...”*

Este mesmo aluno revela uma identificação ambígua com a sua nacionalidade e cultura. Depois ainda diz:

A16 - “... e depois se voltasse a nascer queria ser inglês, essas duas línguas são giras. Queria ser inglês porque tenho um nome inglês...mas não sei muito bem.”

Curiosamente, o aluno A12, de nacionalidade brasileira, de 11 anos de idade, afirma que gostaria de ser português e justifica o seu ponto de vista:

A12- “Gostaria de ser português... porque o português é “mais bons” porque levam tudo na brincadeira...” .

Sem dúvida, esta criança revela uma integração positiva no país de acolhimento mas, uma certa insatisfação face à sua nacionalidade, integrando-se de forma aparentemente negativa no seu grupo/cultura.

## **2. Análise da aplicação do projecto**

O nosso trabalho de investigação tem como objectivos, para além de aprofundar o contexto e a problemática inerentes à Educação Intercultural, saber quais são os efeitos do Projecto de Literatura Infantil/Educação Intercultural na Escola da Serra.

Para a análise das actividades realizadas com os alunos, em contexto de sala de aula, elaborámos as categorias com base, por um lado, nos eixos problematizantes que emergiram dos principais eventos de cada uma das histórias e, por outro, nas intervenções verbais dos alunos.

As ocorrências resultantes das actividades foram igualmente transcritas do registo áudio para registo scripto. Foram feitas correcções de ortografia e alteradas as incorrecções de linguagem, mas procurando sempre reproduzir o pensamento dos alunos.

O projecto de intervenção, como já descrevemos, desenvolveu-se em três etapas: o primeiro e o segundo momentos, designadamente a apresentação/leitura das histórias e o diálogo/debate com os alunos efectivaram-se para os três livros trabalhados. O terceiro livro, intitulado *A ovelha... negra*, dado tratar-se de uma história suportada sobretudo na imagem (apenas com um pequeno texto a acompanhar), deu origem a um terceiro

momento que consistiu numa proposta de produção de um texto escrito que deveria continuar a história apresentada pelas imagens do livro.

Em seguida descrevemos e analisamos os dados obtidos nas intervenções. Primeiro os elementos recolhidos durante a observação efectuada em cada uma das intervenções realizadas a partir dos livros seleccionados e depois analisamos os textos escritos elaborados pelos alunos.

## **2.1. As histórias – análise de dados**

### **Intervenção 1 - Os ovos misteriosos**

*Síntese do conteúdo da história:*

Esta é a história de uma galinha que, todos os dias, punha um ovo, mas todos os dias lho tiravam. Decide fugir para a floresta onde, um dia, encontra no seu ninho ovos todos diferentes uns dos outros. Apesar de desconfiada, choca todos os ovos, dos quais vêm a nascer: um papagaio, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e também um pinto. Apesar de vozes contrárias a mãe galinha decide criar a sua ninhada, procurando corresponder a necessidades diferentes. Perante uma ameaça, os diferentes animais entreadjudam-se e no final permanecem juntos com a galinha.

#### **Principais eixos problematizantes a analisar**

<b>Eventos na história</b>	<b>Categorias</b>
1. A galinha assume a responsabilidade de tomar conta de uma ninhada heterogénea.	- Valor da <b>tolerância</b>
2. Diálogo com a perdiz que a aconselha a tratar só do seu pinto. A galinha recusa-se a tal.	- Valor da <b>tolerância</b> : <b>preconceito</b> (perdiz) <b>vs tolerância</b> (galinha)
3. Relacionamento estabelecido entre a galinha e os seus “filhotes”, onde procura	- Valor da <b>aceitação da diferença vs preconceito</b> (perdiz)

corresponder às necessidades/interesses de cada “filho”.	
4. Os animais ajudam o pinto que corre o risco de ser roubado e assado por um menino.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Valor da <b>entreaajuda</b></li><li>- Valor da <b>aceitação da diferença</b></li><li>- Valor da <b>solidariedade</b></li></ul>

Com base na análise de conteúdo das aulas gravadas resumimos no seguinte quadro algumas das ocorrências (intervenções verbais) com o grupo, relacionadas com as categorias definidas no nosso estudo e em função da história trabalhada.

Categorias	Ocorrências com o grupo
<p>• <b>Associação</b> entre história e suas vidas (alguns meninos filhos de diferentes pais)</p> <p>Valor da <b>tolerância</b></p> <p><b>preconceito</b> (perdiz) <b>vs</b> <b>tolerância</b> (galinha)</p>	<p>- Leitura da história em voz alta pela professora (10 minutos).</p> <p>- Alunos atentos, sorridentes, dando respostas prontas às questões sobre a história e vendo imagens.</p> <p>- Reflexão em grupo sobre a história (15 minutos).</p> <p>- Os alunos respondiam em uníssono, mostrando compreensão da história.</p> <p>A16 - “é como eu e o Rafael, eu sou filho da mãe e o Rafael é filho do pai” ;</p> <p>A3 - “Professora, o meu pai tem uma filha que não é filha da minha mãe também”;</p> <p>A16 - “o meu pai já não se dá comigo, só nos meus anos é que fala”.</p> <p>- Divisão da história em quatro partes (total:15 minutos):</p> <p><b>1ª parte</b> - galinha assume responsabilidade por todos (<u>tolerância</u>):</p> <p>A13 - “ela não se importava que os ovos fossem diferentes”;</p> <p>A1- “se professoras não fossem tolerantes davam chapadas aos miúdos todos”.</p> <p>“Alguns meninos dizem assim: desculpas não se fazem, evitam-se”;</p> <p>A13- “galinha foi torelante”(troca sílaba e tem dificuldade nos “r”);</p> <p><b>2ª parte</b> - perdiz dá conselho (<u>preconceito</u>):</p> <p>- O A13 lembrou-se que a perdiz aconselhou-a a tomar conta só do seu filho;</p> <p>A1 - “ela aconselhou a galinha a não criar o crocodilo e os outros só o pintinho”, “a galinha não está a ser tolerante, está a ser má, racista ou preconceituosa”, “preconceito é ter vergonha dos filhos que ela tem”;</p> <p>A13 - “devia dar ouvidos à perdiz, ficou com os ouvidos fechados”.</p>

Valor da <b>aceitação da diferença vs preconceito</b> (perdiz)	<b>3ª parte</b> - galinha procura alimento para todos: A12- “temos de respeitar, aceitar uns aos outros”.
Valor da <b>entreaajuda</b> Ideia nova: <b>Boa educação e “boas maneiras”</b>	<b>4ª parte</b> - ajuda à galinha ( <u>entreaajuda, solidariedade</u> ): A1- “não devemos ser preconceituosos”; A12- “não devemos bater com a porta na cara a ninguém, devemos ser amigos e ajudar os outros” (solidariedade); A16- “eu nunca fiz isso ao A12!”; A11- “não desligar o telemóvel na cara” (educação);
Valor da <b>solidariedade</b>	A1- “há outro valor da tolerância, quer dizer que devemos ter paciência”; A11- “devemos respeitar as outras pessoas e ...”; A13- “perdoar”.
Valor da <b>aceitação da diferença vs preconceito</b>	A1- “Professora, já me lembrei...os filhos da galinha, o crocodilo e isso...a mãe deles não quis saber, abandonou-os...a mãe dos filhos da galinha...ela ou elas...;
Valor da <b>tolerância</b>	A12- “professora, podia ter necessidade...doença...antes de morrer colocou lá o ovo”. (...) - “Que acham da atitude dos irmãos quando o pinto estava a ser roubado?”:
Valor do <b>respeito/tolerância</b>	A1- “Foram bons porque a mãe do pintainho ajudou a eles e depois colaboraram...”; A13- “Foram tolerantes”.

Numa primeira fase, verificámos que alguns alunos relacionaram de forma espontânea os momentos da história com as suas vidas pessoais (A16, A3), reportando-se a acontecimentos/vivências em suas casas e das suas vidas.

Neste momento inicial focou-se o aspecto da questão da identidade e da relação parental quando se está perante reorganizações familiares resultantes de separações e de outras situações vivenciadas pelas crianças.

Verificamos que a problemática da tolerância e do preconceito surge associada à palavra “racismo”, uma palavra muito presente na comunicação social. Um apontamento também para o facto de um dos alunos (A1) ter-se detido num pormenor relativo ao facto de como é que os ovos teriam ido parar ao ninho da galinha, referindo a questão do “abandono” A1- *“Professora, já me lembrei... os filhos da galinha, o crocodilo e isso... a mãe deles não quis saber, abandonou-os... a mãe dos filhos da galinha... ela ou elas...”*.

Numa segunda fase, revelaram uma tendência para comparar os diversos momentos da história com situações por eles vividas no âmbito escolar como refere o A1 (1ª parte).

No decorrer desta primeira intervenção, além do diálogo sobre a “moral” da história, cada um retirou da mesma uma lição para as suas vidas. Na quarta parte surgiu um pormenor interessante sobre o facto de que se a galinha tinha filhos diferentes era porque alguém os tinha anteriormente abandonado (A1), facto esse desculpado pelo aluno A12, por não sabermos o motivo desse abandono.

Ao longo da exploração da história foram surgindo articulações com conceitos e expressões que estão presentes no discurso do dia a dia e da comunicação social, como sejam, o racismo (A1- 2ª parte). Referem-se ainda algumas ideias complementares, como o respeito e a amizade pelos alunos A11, A12 e A13. Surge ainda uma nova categoria que emerge do diálogo inter-pares: a questão da boa educação e “boas maneiras” (A11, A12- 4ª parte).

## **Intervenção 2 - O Sapo e o estranho**

*Síntese do conteúdo da história:*

Um estranho - o Rato - chega ao bosque e os amigos do Sapo ficam desconfiados; pensam que o Rato é pouco asseado e ladrão. O Sapo tem dúvidas e decide então descobrir quem é este Rato e torna-se amigo dele. Mas só quando o Rato ajuda os restantes animais em várias emergências é que os outros se apercebem de que o tinham condenado injustamente...

**Principais eixos problematizantes a analisar**

<b>Eventos na história</b>	<b>Categorias</b>
1. Diálogo entre o Porco, a Pata e o Sapo que põe em jogo duas atitudes face ao “estranho”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Preconceito</b> (porco e pata) <b>vs</b> valor da <b>tolerância</b> (sapo)</li> <li>- <b>Discriminação</b> (porco e pata) <b>vs</b> valor da <b>aceitação</b> (sapo)</li> <li>- Valor da <b>tolerância</b></li> </ul>
2. Diálogo entre o Sapo, a Pata e o Porco.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor da <b>aceitação da diferença</b>/valor da <b>tolerância</b> (sapo) <b>vs</b> <b>arrogância</b> (porco e pata)</li> </ul>
3. O Rato ajuda os outros animais em situações de perigo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor da <b>entreeajuda</b></li> <li>- Valor da <b>solidariedade</b></li> </ul>

No quadro seguinte descrevemos os passos seguidos e apresentamos as intervenções verbais mais significativas de acordo com as categorias estabelecidas.

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências com o grupo</b>
<p><b>Associação</b> espontânea entre esta história e a história anterior</p> <p><b>Racismo vs</b> Valor da</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura da história em voz alta pela professora (10 minutos). Os alunos iam vendo imagens, atentos com olhares presos na professora e respondiam a perguntas sobre a história durante a leitura da mesma.</li> <li>- Resumo da história e diálogo/reflexão sobre a mesma (total: 35 minutos):</li> </ul> <p>A13- “a galinha era tolerante”, devemos ser tolerantes...ser tolerante é uma pessoa que não cria só o seu, cria todos”.</p>

<p><b>aceitação;</b></p> <p><b>Preconceito</b> (porco e pata)  <b>vs</b> valor da <b>tolerância</b>  (sapo)</p>	<p>A1- “Não devemos ser racistas. Deviam ser amigos, era um bicho também”;</p> <p>A3- “pessoas que não gostam de pessoas assim meio pretas...”;</p> <p>A1- “são aquelas que não gostam das pessoas que não são das cores delas”;</p> <p>A10- “não gostar de pessoas que vêm de outros países”;</p> <p>A13- “às vezes não é por ser preto ou de outras cores...”;</p> <p>A11 – “o porco, a lebre e a pata eram racistas...”;</p> <p>A13 contrapõe, dizendo que não é bem assim, eles pensavam que o rato era mau mas aquele era diferente dos outros;</p> <p>A10 – “eles não gostavam do rato mas quando o rato os ajudou é que eles gostaram”;</p>
<p><b>Discriminação</b> (avaliação das personagens)</p> <p>Valor da <b>tolerância/aceitação</b></p>	<p>A12 - “achei mal atitude deles porque só gostaram dele depois de os ajudar, só o sapo é que gostou”;</p> <p>A13 – “devemos pensar e depois agir”;</p> <p>A13 – “as pessoas têm que ter pensamento positivo quando o rato se foi embora”;</p> <p>A1- “eles podiam ter sido amigos do rato a princípio porque ele é um bicho na mesma, ele é como eles”;</p> <p>A13 - “eu acho que nós somos diferentes mas somos iguais e somos amigos”;</p>
<p><b>Associação</b> com vida real</p>	<p>A16- “o rato tomava banho, não era sujo por isso podiam ser amigos dele”;</p> <p>A19- “o rato cheirava mal...”</p>

Nesta segunda intervenção surgiu um pormenor que julgamos curioso, pois o aluno A13 associou espontaneamente o valor da tolerância retratado nesta história com o da primeira intervenção – *Os ovos misteriosos*. Foi também interessante verificar que alguns alunos, ao definirem o conceito de racismo, não só se referiram à questão da cor da pele como também implicaram a ideia de nacionalidade/origem (A1, A3, A10 e A13). Por outro

lado, este conceito já tinha sido abordado pelos alunos na 1ª intervenção, mas de uma forma superficial, situação que não se verificou na sequência da exploração desta história. Concluimos assim que tal facto se deve ao conteúdo e à interpretação que os alunos fazem da própria história e também pelo facto do tema ter sido já abordado, permitindo-lhes agora, de certa forma, apresentar raciocínios mais “desenvolvidos”.

De referir ainda que, tendencialmente, os alunos fazem inúmeras associações com as suas vidas. A título de exemplo, o aluno A19 constatou que o rato cheirava mal e foi de imediato corrigido pelos colegas que disseram que ele apenas estava sujo. Concluimos assim que o aluno associou o facto de estar sujo à ideia de mau cheiro, o que muitas vezes se verifica no meio escolar sempre que há falta de higiene.

No final da história os alunos referiram ainda que é positivo aceitar pessoas novas no grupo.

### **Intervenção 3 - A ovelha ... negra**

*Síntese do conteúdo da história:*

Visto através dos olhos do narrador, um grupo de nuvens no céu parece tornar-se um rebanho de ovelhas brancas que suavemente se dirige a terra e começa a pastar num campo verde. De repente, uma ovelha negra faz a sua aterragem. As últimas palavras da história são “E depois?”. O autor convida-nos a imaginar o que poderá acontecer a seguir.

#### **Principais eixos problematizantes a analisar**

<b>Eixos problematizantes</b>	<b>Categorias</b>
1. A ovelha negra “aterra” no meio de um rebanho de ovelhas brancas.	- <b>Aceitação da diferença</b>

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências com o grupo</b>
<b>Reconhecimento da diferença</b>	- Leitura da história em voz alta pela professora que ia mostrando imagens da história.  A16- “Sim, porque é preta! Logo é diferente”.

Nesta história os alunos viram as imagens, responderam em simultâneo a perguntas de exploração sobre a mesma e fizeram a associação espontânea entre as histórias lidas anteriormente e esta, mencionando em particular, o tema da diferença, comum a todas as histórias. Em seguida, produziram um texto escrito, individualmente, sobre o eventual final da história e um desenho.

#### **Comentário global:**

Na sequência das histórias apresentadas verificamos que os alunos estabeleceram relações entre os elementos/situação vivida na história e suas vivências pessoais. Há fortes implicações entre a história e o diálogo subsequente, pois o facto do grupo ser heterogéneo, em termos de origem dos membros que o constituem, conduziu a uma reflexão sobre as formas de integração dos vários elementos.

Neste sentido, os valores levantados pelos textos continuam a ser referidos, mas já em relação à experiência individual de cada um que em diversos aspectos ultrapassa a questão da interculturalidade, centrando-se então na problemática da identidade e da auto-imagem. Questões como a aceitação do *outro*, a auto-estima e a rejeição momentânea são referidas por diversos alunos.

Enquanto o aluno A16 diz “quando eu cheguei aqui todos trataram-me bem”, há uma observação que é feita por outro colega (A13), apontando o facto de A16 chorar (“mas A16 tu chegaste aqui, a gente falava contigo e estavas sempre a chorar...”), descodificado não como uma questão de recusa do outro

por parte do grupo, mas sim como uma questão de isolamento inicial sentido por essa criança.

Outros indicadores surgiram, relacionados com a aceitação do outro, a servir de exemplo:

Prof. - Quando veio para esta escola alguém o pôs de parte como fizeram ao Rato?

A18 - Sim, o A17.

Prof. - O que dizia ele?

A18 - Dizia que eu não jogava porque vim de outra escola.

Prof. - Houve alguém que te defendesse?

A18 - Sim, o A16...

Prof. - Porque disseste isso?

A16 - Porque achei que ela devia brincar, somos todos amigos”.

No que diz respeito à auto-estima, o A13 refere: “A minha mãe quando eu sou muito chato diz que me põe no caixote do lixo... eu sou muito chato”; “Não devemos ser muito bons porque às vezes as pessoas tratam-nos mal, não se deve ser muito bom nem muito mau”. Já o A1 salienta: “...às vezes uma pessoa é tão boa mas tão boa que chega a ser chata...uma amiga minha...mora lá no apartamento...chega ao pé da gente...é tão boa mas tão boa...assim a conversar...ela às vezes chega a ser chata...aí fica muito melado”.

O A8 aparenta não se sentir completamente satisfeito de viver no seu país, justificando: “Eu gostava de ser Espanhol porque gosto mais daquele país, a minha mãe é espanhola e o meu pai é português”.

Em relação à rejeição momentânea, aparecem-nos dois relatos:

A16 - O meu pai já não se dá comigo, só nos meus anos é que fala.

A11- Se ele fizesse más acções depois é que os outros não ficavam mesmo amigos dele... se o A3 tivesse vontade e desatasse ao murro... em vez de provar que era bom como o rato fez... não era assim que iam ficar amigos dele.

Para além das ocorrências mencionadas anteriormente, destacamos um conjunto de aspectos que nos parecem particularmente significativos, relativamente às categorias resultantes dos diferentes momentos de todas as histórias, e que nos remetem para valores/atitudes relacionados com a sua vida no grupo social; para valores reveladores da satisfação pessoal ou rejeição causadas pelas vivências de cada um; e para uma associação com suas vidas na escola.

a) Aceitação da diferença:

Esta categoria tem uma presença muito marcante nas intervenções dos vários elementos do grupo.

A13 - Ele é Brasileiro e é o meu melhor amigo.

A3 - Só a língua é que é diferente.

A7 - Não gostávamos do A3 por ele ser Brasileiro... quando veio para cá a gente pôs o A3 de fora porque a gente pensava que ele era má pessoa só por causa de ele ser Brasileiro, só ao fim de uns meses é que deixámos ele brincar.

A1 - Aceitámos o A3 porque também somos Brasileiros... nós agimos como o porco, a lebre e a pata. Eu também senti isso um bocadinho ao princípio, foi para aí uns três dias, eu vos pedia para brincar e vocês diziam não que tu és Brasileiro.

A7 - A gente não te pôs de fora.

A9 - No segundo dia a gente desculpou-lhe....

A7 - Ó A9 não foi assim tão depressa.

A11 - Pedimos desculpa mas ainda não ficámos amigos dele.

A1 (falando do A17 também Brasileiro) - Eu não fazia mas tinha vontade...dava-lhe dois murros e quebrava-lhe os dentes todos porque fazia mal à gente mas eu não era capaz de fazer....

A3 - Também há maus brasileiros e Portugueses que não gostam de Brasileiros.

A16 - Eu gosto de Brasileiros.

A12 - Temos de respeitar, aceitar uns aos outros.

A6 - O A1 é brasileiro como o A3 a gente quando veio para cá não sabia coisas e eles ensinam a gente... eles podem-nos ensinar muitos jogos.

É interessante perceber que muitas destas crianças consideram o Português e o “Brasileiro” como sendo línguas completamente diferentes.

Muitas delas fizeram uma associação espontânea das suas vidas com as histórias.

Os meninos de nacionalidade brasileira revelaram inicialmente uma certa resistência em aceitar colegas da mesma nacionalidade. Porque seria? Temos assim uma questão interessante que poderia ser estudada e desenvolvida num futuro trabalho.

b) Tolerância:

Certamente, para reconhecer as diferenças entre iguais e para aprender a aceitar e a acolher a diversidade a intervenção da escola tem um papel muito importante na medida em que é neste espaço que as crianças tomam um maior contacto com esta diversidade.

Com efeito, os alunos revelaram ter conhecimento da diversidade existente na escola, mostrando-se tolerantes e respeitadores face à mesma. Atentemos a alguns exemplos das suas intervenções aquando do diálogo sobre as histórias.

A13 - Ele diz nomes mas eu continuo a ser amigo dele. Às vezes, quando eu deixava de jogar à bola com ele eu não me importava mas continuava a emprestar-lhe os lápis.

A13 - Devemos saber perdoar.

c) Entreajuda/ Solidariedade:

Estes valores surgiram com frequência ao longo do diálogo sobre as histórias sendo que, os alunos demonstraram na generalidade sentimentos de amizade e respeito.

A12 - ...devemos ajudar os outros.

A12 - ...devemos ser amigos.

A11 - ...devemos respeitar as outras pessoas.

A13 - Eu acho que nós somos diferentes mas somos iguais e somos amigos.

d) Preconceito/discriminação:

De um modo geral, os meninos brasileiros já sentiram preconceito quer por parte de outros meninos brasileiros quer por parte de meninos portugueses, o que nada contribui para a auto-estima e integração destas crianças.

Alguns mostraram-se reticentes em aceitar o *outro*, o diferente.

A1 - Eu já senti preconceito... no futebol disseram: - não jogas porque és Brasileiro... senti-me mal, só por causa de eu ser Brasileiro não é motivo.

A3 - A mim disseram: - tu és Brasileiro que faz aqui em Portugal?

A12 - Eu já... no 1.º dia de A.T.L. disseram que eu não podia brincar porque era Brasileiro.

A3 - O A7 disse-me: - tu és brasileiro não devia estar aqui nesta escola.

A10 - Não gostar de pessoas que vêm de outros países.

e) Boa educação:

Esta categoria surgiu nos alunos de forma espontânea.

A12 - Não devemos bater com a porta na cara a ninguém.

A11 - Não desligar o telemóvel na cara.

A16 - Quando fui a Espanha os senhores atiraram as coisas no café, não deram na mão.

f) Discriminação:

Esta categoria surgiu nos alunos também de forma espontânea.

A15 - Ele está sempre a chamar-me preta.

A17 - Estava nervoso e chamei ela de preta.

A15 - Quando o A17 me chamava preta, eu tinha de dizer ao meu pai.

Tinha vontade de bater logo com o pé assim (gesticula) e depois aleijo-lhe.

A3 - ...pessoas que não gostam de pessoas assim meio pretas....

A1 - São aqueles que não gostam das pessoas que não são das cores deles.

A13 - Às vezes não é por ser preto ou de outras cores.

A14 - Nós estávamos a jogar à apanhada e o A17 disse assim: - deixa estar, deixa a preta apanhar.

A15 - ...ele diz-me isso mas diz preta sem querer...fica nervoso.

Foi interessante ver que a aluna A15, de ascendência africana, apesar de sentir na pele a discriminação feita pelo A17, se prontifica a justificar e a desculpar o acto do colega ainda que este não tenha sido correcto para com ela.

Os alunos associam a discriminação à ideia de diferente nacionalidade, de diferente país de origem.

Nesta análise da aplicação do projecto verificámos que as intervenções realizadas pelo A3 ao longo das actividades reflectem a forma como ele assimilou os conteúdos sobre tolerância, preconceito, racismo e interculturalidade, que a professora tentou transmitir nas actividades com as histórias. Além de sentir orgulho em pertencer ao seu grupo de pertença, manifesta atitudes flexíveis e relativistas neste sentido, bem como tolerância para com o outro.

Perante esta análise depreende-se que para compatibilizar a igualdade de oportunidades com o direito à própria identidade cultural, é necessário que a escola adapte o modelo de interacção à diversidade dos alunos, ultrapassando barreiras que, de outra forma, conduziriam à discriminação e “garantindo que

todos obtenham um nível suficiente de protagonismo a partir da sua própria bagagem cultural” (Díaz-Aguado, 2000:167).

## **2.2. Análise dos textos produzidos pelos alunos**

Como sujeitos conhecedores da realidade em questão e por julgarmos que esta história permite o fluir natural da imaginação da criança, estimulando a recriação, solicitámos aos alunos que após o diálogo sobre a história “*A ovelha negra...*” redigissem uma composição com o objectivo de inventarem um final para a mesma. De referir que todos os alunos deram um título à sua história.

Nos quadros seguintes apresentamos as estruturas narrativas que caracterizam as histórias produzidas pelos alunos. Do total de 20 alunos, apenas retivemos os textos produzidos por 14, por serem aqueles que cumpriram a indicação dada, elaborando um texto narrativo que desse continuidade à história apresentada no livro de Cristina Malaquias.

<b>Estrutura 1</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>1.º momento</b> – o rebanho de ovelhas brancas não aceita a integração da ovelha negra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não a deixam brincar (A11).</li> <li>- Não a querem como amiga (A1, A7, A10).</li> <li>- Não a deixam pastar consigo (A2,A7).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>2.º momento</b> – momento/situação problemática vivida pelas ovelhas brancas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- em grupo</li> <li>- individualmente</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caem num poço (A2).</li> <li>- A casa das ovelhas arde (A11).</li> <li>- Houve incêndio/voltam a estar em apuros (A1).</li> <li>- Não tinham nada para pastar (A7).</li> <li>- Parte a pata (A10).</li> <li>- Cai ao rio (A11).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>3.º momento</b> – a ovelha negra auxilia a(s) ovelha(s) branca(s).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Arranjou a casa das ovelhas brancas” (A11).</li> <li>- “A ovelha negra salvou-as” (A1).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>4.º momento</b> – a ovelha negra é finalmente aceite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficaram com vergonha...pediram desculpa (A7).</li> <li>- Ficaram todas amigas (A1, A2, A7,A10,A11).</li> </ul>

<b>Estrutura 2</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>1.º momento</b> – a ovelha branca não aceita a integração da ovelha negra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não fazes parte do nosso grupo (A4).</li> <li>- Ficam com medo (A3).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>2.º momento</b> – a ovelha branca discute/argumenta com a ovelha negra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há um diálogo entre as ovelhas (A4).</li> <li>- Observam a ovelha negra (A3).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>3.º momento</b> – a ovelha negra é aceite (os seus argumentos são mais fortes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arrependem-se e pediram desculpa (A4).</li> <li>- “Se quiseres ir lá pastar connosco podes ir” (A3).</li> </ul>

<b>Estrutura 3</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>1.º momento</b> – a ovelha branca não aceita a integração da ovelha negra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi posta de lado (A6).</li> <li>- Não a querem como amiga (A8).</li> <li>- Não a aceitaram nem a deixaram pastar junto delas (A12,A13).</li> <li>- Mandam-na para outro sítio (A13).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>2.º momento</b> – a ovelha branca muda de opinião e aceita a ovelha negra sem que haja razão problemática que justifique o facto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ficaram amigos para sempre” (A12,A13).</li> <li>- “Fizeram uma festa e abanaram o capacete” (A12).</li> <li>- “As outras ovelhas pediram-lhe desculpa” (A4).</li> <li>- Convidaram-na para pastar com elas (A8).</li> <li>- “Mas era simpática...e ficaram todos amigos mesmo com as diferenças” (A6).</li> </ul>

<b>Estrutura 4</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>1.º momento</b> – as ovelhas brancas aceitam de imediato a ovelha negra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Bem-vinda! És a mais diferente que já conhecemos. E elas ficaram felizes e amigas” (A15).</li> <li>- Ninguém a deixou de parte e ficaram logo todas amigas (A5, A9).</li> </ul>

Após uma leitura das composições elaboradas pelos alunos, e sem pretensões de esgotarmos todas as dimensões que caracterizam esses textos, optámos por sujeitá-las também a uma análise de conteúdo, na medida em que surgiram alguns dados interessantes para o nosso estudo.

Na sequência da ideia proposta pela obra em causa, verificamos que os alunos seguiram estruturas narrativas bastante distintas, como podemos observar nos quadros anteriores. Cinco alunos optaram pela estrutura 1 (A1, A2, A7, A10, A11), a de maior complexidade, fantasiando e criando um enredo à volta da aceitação da diferença. Esta estrutura é a que está mais próxima da que caracteriza as duas histórias que os alunos tinham anteriormente ouvido

ler e debatido, em particular a história *O sapo e o estranho*. Nota-se assim uma relativa apropriação pelo grupo dessa estrutura narrativa, que marca de forma bastante acentuada a recusa inicial do Outro e que fundamenta a aceitação posterior a partir do comportamento solidário e prestativo da personagem que é marginalizada no início.

Na estrutura 2, registada em dois textos (A3, A4), ressalta a dimensão do discurso, uma vez que é através da palavra – da argumentação/ discussão entre as ovelhas – que a recusa inicial é ultrapassada. Este aspecto merece ser sublinhado uma vez que acentua o facto de que o diálogo pode permitir ultrapassar as diferenças.

Na estrutura 3, presente em quatro textos (A6, A8, A12, A13), a transição efectua-se sem razão aparente: embora a ovelha negra não seja aceite de imediato, recusando-se a sua integração no grupo, como as expressões citadas exemplificam, logo de seguida verifica-se uma mudança de opinião. São referidos dois elementos de socialização: a “festa” e o ir pastar em conjunto, como elemento facilitador da integração.

Apenas três alunos seguiram a estrutura 4 (A5, A9, A15), não problematizando a questão da diferença e optando logo por aceitar a ovelha negra.

Acreditamos como outros autores que a fantasia favorece o crescimento de uma personalidade harmoniosa na criança e que é imaginando que a criança completa a sua percepção do mundo que a rodeia, ao mesmo tempo que se desenvolve intelectualmente. Verificámos efectivamente que isto aconteceu com este grupo, dado que na sua maioria, as crianças associaram o enredo da história com as suas vivências pessoais, tendo muitas delas referido actividades que normalmente praticam no seu dia a dia, como a brincadeira e a interacção com amigos e colegas. De salientar, a situação do aluno A3 (brasileiro) que associou a história criada à sua própria história pessoal. Quando questionada sobre a sua origem, a ovelha negra refere que veio do Brasil, porque lá as “ervas secaram”. Este aluno aproveitou assim este momento para aliar o real/factual – a referência a um espaço concreto, o Brasil,

país de onde é oriundo – com o ficcional, pois podemos considerar que o motivo que a ovelha apresenta para ter deixado o seu “país” remete simbolicamente para as privações que certamente terão estado na origem da vinda da sua própria família para Portugal.

Houve, no entanto, dois alunos que simplesmente não problematizaram a questão da diferença, limitando-se a fazer uma breve descrição nos seus textos. Alguns deles (A4, A18) emitiram no final dos textos a sua opinião pessoal acerca da história.

Curiosamente, o aluno A9, que revelou sempre relutância em aceitar os colegas de nacionalidade brasileira, a julgar pelos dados recolhidos na sua entrevista e pelas suas intervenções orais com as histórias, no texto que produz recorre à estrutura 4, na qual as ovelhas brancas aceitam de imediato a ovelha negra, sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

Surgiram nos textos dos alunos algumas palavras/expressões que mereceram a nossa atenção. Em primeiro lugar, a manifestação de tristeza da ovelha negra, perante a sua marginalização: “ela ficou muito triste” (surge várias vezes). Em relação às ovelhas brancas há também que salientar o relato que é feito relativamente aos sentimentos que sentem no final. Neste sentido, surgem expressões como: “ficaram com vergonha porque já tinham dito tanta coisa má à ovelha”; “desprezaram”; “pediram desculpa”; “elas estavam arrependidas” (surge 2 vezes). O tipo de expressões utilizadas poderá estar intimamente ligado às suas vivências e sentimentos pessoais já experimentados e sentidos eventualmente pelos alunos. Há uma tendência frequente de recorrer a adjectivos para melhor descreverem as suas ideias e as suas sensações. Note-se também que a dimensão da “amizade” é igualmente um núcleo central e de grande importância, já que a maior parte dos textos termina com essa ideia.

Em jeito conclusivo, diríamos que a fantasia quando explorada facilita e favorece as interações e ajuda a criança a perceber os diferentes papéis sociais.

### **3. Relações entre entrevista e intervenções**

Após a análise das entrevistas e dos dados obtidos através das actividades com os livros, considerámos que seria importante cruzar as informações e as reacções dos alunos a determinados aspectos relativos às histórias.

Ao explorar os livros com as crianças, o professor oferece, entre outras coisas, a oportunidade de aprender certas maneiras de pensar acerca de outros seres humanos. Para a criança, as ilustrações e o texto combinam-se para criar pontos de vista específicos tanto sobre indivíduos como sobre grupos de pessoas - com mensagens sobre os modos de ser dessas mesmas pessoas. A criança pode ver contada e reflectida nos livros a sua própria vida e também pode ter a oportunidade de ver a vida de outra pessoa. Pode observar-se a si mesma nas histórias que ouve contar mas, à partida, pareceu-nos pouco provável que visse pessoas com antecedentes distintos dos seus.

Assim sendo, e como pudemos verificar, a literatura de carácter multicultural pode beneficiar todas as crianças, quer as pertencentes à cultura maioritária, quer as pertencentes ao grupo minoritário, neste caso, os meninos de nacionalidade brasileira e os de ascendência africana. Daí também a importância das histórias com características como as que foram trabalhadas para despoletar nas crianças a reflexão e o debate sobre a realidade.

De certa forma, as relações que identificámos permitem-nos validar a intervenção realizada, pois a partir do contacto e da leitura dessas histórias os alunos revelaram, de um modo geral, uma atenção mais viva face aos problemas que a educação intercultural pretende abordar.

Antes de mais, devemos referir que os alunos dos vários grupos/etnias construíram e têm uma representação da escola como sendo positiva, onde se aprende “a ler e a escrever” e onde se pode brincar e estabelecer relações sociais, cultivar amizades e onde se pode aprender a respeitar a diversidade dos outros, sendo que apenas um aluno de nacionalidade portuguesa se mostrou pouco ou nada receptivo a amizades com meninos de outras

nacionalidades, nomeadamente a brasileira, tendo uma opinião negativa dos mesmos e revelando ter sentimentos de preconceito e discriminação. O mesmo afirma: "...são um bocado lentos e mal-educados".

Relacionando as ocorrências relativas à questão da aceitação da diferença com os dados obtidos através da entrevista, anteriormente, foi interessante perceber que a maioria dos alunos revelou em praticamente todos os momentos uma percepção positiva face à diversidade e um certo reconhecimento do valor do *outro*, do *diferente* como uma mais valia e não como um obstáculo à sua efectiva comunicação.

Por outro lado, podemos também inferir que as crianças em causa têm plena e perfeita noção e consciência dos seus actos/atitudes passados, conseguindo discernir situações em que tiveram atitudes menos correctas para com os colegas/amigos.

Em termos culturais, pareceu-nos que nenhum aluno referiu ser tratado na escola pela sua evidência étnica ou pela sua nacionalidade, mas pelo seu nome ou alcunha. É de referir, no entanto, que a maioria dos brasileiros afirmou ter sentido, inicialmente, atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte de outros meninos.

Nas suas relações inter-pares a grande maioria sente-se agora respeitada pelos colegas e considera que todos são respeitados, independentemente da nacionalidade/país de origem. De mencionar apenas um aluno (A17) brasileiro que pelas suas atitudes e reacções se revela preconceituoso face a uma colega (de cor) portuguesa. Gostam mais de trabalhar em grupo e pedem ajuda aos colegas independentemente da origem ou nacionalidade dando mais importância à maneira de ser de cada um e aos conhecimentos adquiridos. Por vezes, quando têm de escolher um par para trabalhar não fazem questão de ter que ser alguém da mesma nacionalidade, factor esse, aparentemente, pouco relevante.

Continuando esta nossa reflexão podemos dizer que, de um modo geral, ninguém se sente excluído nem exclui ninguém em função da sua origem, sendo as vivências e conhecimentos dos alunos levados em consideração. Não

foi visível nas intervenções dos alunos com as histórias nenhum sentimento de “preconceito” e “discriminação”, no entanto, aquando das entrevistas sobressaíram algumas posições contraditórias. É o caso do A1 (brasileiro) que mencionou ter tido problemas com o A3 (brasileiro) e com o A17 (brasileiro) e que, no entanto, afirmou que quando o A3 veio para a escola o acolheu e o aceitou por este ser também brasileiro. Referiu ainda não gostar do A12 (brasileiro) apesar de considerar que todos merecem respeito e o mesmo tipo de tratamento. Podemos concluir daqui que o preconceito não tem que ver directamente com a questão da nacionalidade/país de origem, mas sim com outros factores como a maneira de ser, a personalidade de cada um e o nível de conhecimentos adquiridos. Parece, assim, prevalecer um sentimento de aceitação do outro e de respeito pela diversidade.

Como uma das limitações deste estudo, temos o facto de não podermos tirar grandes inferências das intervenções com as histórias na medida em que as crianças que mostraram atitudes menos positivas nas entrevistas não tiveram uma intervenção activa com as histórias, não se podendo concluir se, de facto, permanece uma certa coerência em relação a sentimentos e atitudes de preconceito e discriminação face aos outros. Todavia, no que se refere aos textos produzidos, verifica-se a aceitação da diferença, como oportunamente assinalamos.

Consideramos assim que seria também necessário desenvolver este tipo de intervenção durante um período mais longo, por forma, a extrairmos dados mais consistentes a este nível.

Relativamente ao nível de integração dos meninos brasileiros na escola e no país de acolhimento, a julgar pelos dados das entrevistas e pelas suas intervenções, podemos dizer que têm uma boa integração.

A percepção geral dos alunos face à diversidade é boa na medida em que a maioria não faz distinções entre portugueses e brasileiros ou outros, dizendo que têm coisas iguais, mas também algumas diferentes e revelando uma atitude de conhecimento e de respeito pelas diversidades existentes. É o caso da língua utilizada que consideram como diferente. Têm noção da

importância do valor da entreatajuda e da tolerância, estando dispostos a interagir com meninos de outros grupos/culturas.

## **Conclusões**

Chegámos ao fim de uma compensadora caminhada. Muito foi dito, no entanto, acreditamos que muito mais haveria a dizer. Contudo, estamos satisfeitas com o resultado final obtido e com tudo o que aprendemos enquanto o elaborámos.

Face às questões de partida que formulámos consideramos que o trabalho desenvolvido trouxe alguns contributos para uma análise do papel da literatura infantil no âmbito da educação intercultural.

Tentámos, em primeiro lugar, debruçar-nos sobre a problemática da educação intercultural, procurando dados que nos dessem algumas pistas sobre o assunto que nos ocupou.

Obtivemos informação muito diversa que tentámos compilar e sistematizar na fundamentação teórica. Depois na parte empírica do estudo, seguimos um percurso que nos permitisse alcançar algumas respostas para a nossa problematização inicial.

De facto, podemos concluir que a literatura infantil pode contribuir para uma reflexão sobre as relações interculturais, facilitando assim uma mudança de atitudes e valores face ao Outro. Permite, de certa forma, dar resposta às necessidades de uma educação intercultural e contribuir para a integração de comunidades linguísticas e culturalmente distintas, sendo um modo de as crianças poderem conhecer outras culturas, valorizando-as e transformando as suas atitudes e comportamentos face a essas mesmas culturas.

Para finalizar gostaríamos de referir alguns aspectos essenciais do nosso estudo. Um deles é que, de um modo geral, e corroborando aqui da opinião de Bastos (2005), sabemos muito pouco acerca das crianças enquanto seres individuais e que as suas respostas e atitudes perante as histórias, entre outros factores, dependem em grande parte dessa sua “individualidade”. O efeito do grupo, especialmente com crianças desta idade, é também um elemento a considerar. Uma resposta individual pode, por vezes, mudar

quando a criança está inserida num determinado grupo. É comum refazerem as suas opiniões consoante as respostas dos colegas.

Outra ideia que esta experiência nos revelou é a de que a interação entre as suas vidas e o que lhes é apresentado nas histórias é também um aspecto importante a considerar no tipo de respostas que dão e no tipo de posturas e atitudes que assumem, tendo assim uma visão muito pragmática da realidade.

Estamos, contudo, cientes de que apesar de a experiência ter sido enriquecedora para todos, quer para nós enquanto investigadoras quer para as crianças, a verdade é que se tratou apenas de uma situação única e pontual. Consideramos que apenas numa base regular e sistemática, trabalhando com este tipo de material para crianças, de carácter inter/multicultural, poderemos contribuir para uma maior harmonia e compreensão mútua na escola e na sociedade, transformando as diferenças num importante factor de união e partilha, contribuindo assim para um enriquecimento mútuo.

Podemos igualmente supor que práticas semelhantes noutros contextos poderão conduzir a resultados similares, promovendo uma efectiva educação intercultural.

A literatura para crianças, como meio de comunicação e, neste caso particular, a ficção, retrata, de certa forma, o modo como vivemos e o mundo em que vivemos. Entendemos, assim, o discurso literário como um discurso que tem uma dupla função, pois ao mesmo tempo que é usado para entreter, causar prazer, pode ser utilizado como instrumento pedagógico e formar não somente leitores mas também cidadãos conscientes. Julgamos pois que o professor deve trabalhar e recorrer ao livro de literatura infantil, sendo este um valioso instrumento pedagógico, como uma outra forma de educar.

A integração multicultural não é uma dinâmica exclusivamente escolar. No entanto, encontra nas escolas um espaço e um tempo privilegiados de desenvolvimento e nos PROFESSORES os elementos promotores de valores, de formação ética, moral e cívica, de entreaajuda, de respeito pelas diferenças e, sobretudo, de apoio aos grupos das minorias, quaisquer que elas sejam.

Compete aos professores promover, no âmbito dos objectivos e dos princípios orientadores do programa educativo, estratégias e actividades pedagógicas que visem a educação para os valores do respeito, do diálogo e da solidariedade entre crianças de diferentes culturas, na valorização e consideração do direito à diferença.

Assim sendo, a escola, e nós, enquanto professores, temos uma séria responsabilidade no desenvolvimento do carácter das crianças, sendo que o currículo escolar português aponta para a importância de uma educação para os valores. Poderemos assim recorrer à relação dinâmica que se estabelece entre o leitor/ouvinte e o texto/a história para discutir e promover tais valores que são cada vez mais importantes, mas também mais esquecidos na sociedade actual. Poderemos ainda sugerir que o sistema educativo contemple mais explicitamente a Educação Intercultural nos seus documentos oficiais, como sejam, a “Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo” e que as escolas se organizem em volta de projectos educativos que tenham como base a educação intercultural.

Cabe à escola actual a dupla tarefa de ensinar a aprender e de facilitar a formação de valores dos nossos alunos para que, pouco a pouco, vão construindo a sua personalidade. Personalidade, essa, que deve receber estímulos positivos do meio envolvente, no qual, sem dúvida a escola ocupa um lugar preponderante.

Nesta difícil tarefa, nós, enquanto professores, podemos escolher várias estratégias, mas não podemos evitar, de forma alguma, esta responsabilidade de combater a violência e a intolerância que podem ocorrer na vida dos nossos alunos.

A nossa missão consiste em criar um espaço de entendimento, de cooperação, de diálogo, de solidariedade e, acima de tudo, de aceitação do Outro. E como abordar então esta difícil tarefa? Uma das possíveis formas que sugerimos é, pois, através da literatura para crianças, trabalhando histórias, contos, fábulas, etc. onde as personagens manifestem atitudes de convivência que lhes permitam uma reflexão individual e em grupo.

Fazendo uma breve síntese, diríamos que a literatura infantil tem um papel importante na educação intercultural, sendo um possível caminho de integração, de diminuição de atitudes preconceituosas e tendo um papel crucial na formação da identidade da criança em idade escolar e na sua forma de olhar a(s) identidade(s) do Outro e a diversidade.

Como referimos, a dimensão intercultural da literatura infantil pode ser vista como um veículo de partilha e de troca de saberes e valores.

Em termos de eficácia do projecto desenvolvido, parece-nos que os seus objectivos se concretizaram numa verdadeira contribuição para a promoção do desenvolvimento intercultural das crianças. Recordamos que para aplicar na prática os objectivos previamente expostos, o projecto que desenvolvemos em contexto intercultural do 1.º ciclo incluiu dois aspectos essenciais:

- O trabalho cooperativo, em turma/grupo heterogéneo, desenvolvendo a capacidade de ajuda e colaboração, sendo utilizada literatura infantil.
- A reflexão conjunta sobre os conflitos/dilemas que conduzem à discriminação e à intolerância apresentados nas histórias lidas.

A utilização pedagógica de histórias deste tipo permite-nos delinear, de um modo geral, dois objectivos: favorecer a adopção de uma perspectiva intercultural nos alunos, sensibilizando para a existência de diferentes culturas; tentar que os mesmos ultrapassem sentimentos de intolerância e desrespeito e a tendência para excluir os outros, favorecendo uma adequada compreensão do outro e do diferente.

Estamos perante dados tanto mais relevantes quanto a análise da mudança de atitudes e valores é uma tarefa que se reveste de uma extrema complexidade.

Acreditamos que seria importante um reforço ao nível das estratégias educativas e pedagógicas, ao nível do desenvolvimento curricular no sentido de incluir e promover com maior regularidade a participação dos alunos neste tipo de actividades.

No entanto, estas medidas só serão eficazes se, paralelamente, todos os envolvidos unirem vontades e esforços na abordagem a esta problemática.

## **Bibliografia**

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986) “Pedagogie interculturelle: Bilan et perspectives”, In Claude Clanet (org.), *L’interculturelle en education et en sciences humaines*, vol.1, Toulouse: Universite deToulouse – Le Mirail, pp. 25-32.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

AIEX, N. K. (1989). *Literature as lessons on the diversity of culture*. Eric Digest (ED306602); disponível em <http://eric.ed.gov>.

AZEVEDO, M. (2004). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para estruturação da escrita* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.

BALANCHO, M. J., & COELHO, F. M. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e prática*. Lisboa: Texto Editora.

BANKS, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Seattle (University of Washington): Allyn and Bacon.

BANKS, J. A., & Banks, C. A. M. (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

BANKS, J. A., & BANKS, C. A. M. (Ed.). (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. USA, NY: McMillan Publishing.

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BASTOS, G. (2005). “Children’s literature in school libraries: cross-cultural approaches”. In *From Aesop to e-book, the story goes on....* Selected papers from the 33rd Annual Conference IASL, pp. 122-129.

BASTOS, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

BASTOS, J. G. P., & BASTOS, S. P. (1999). *Portugal Multicultural. Situação e estratégias identitárias das minorias étnicas*. Lisboa: Fim de Século.

BELL, J. (1998). *Como realizar um Projecto de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BLOCKEEL, F. (2001). *Literatura juvenil portuguesa contemporânea: identidade e alteridade*. Lisboa: Editorial Caminho.

CARDOSO, C. M. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

CARDOSO, C. M. (coord.). (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural, Ministério da Educação.

CARMO, H., & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CLANET, C. (1990). *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

COCHITO, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Lisboa: ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

CORDEIRO, A. P. (1997). “Intercultural education in Portugal”, In D. Woodrow *et al.* (ed.). *Intercultural Education: theories, policies and practice*. Aldershot: Ashgate Publishing Company.

CORTESÃO, L., & STOER, S. (1995). *Projectos, percursos, sinergias no campo da educação inter/multicultural*. (Relatório final). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

COTRIM, A. M., *et al.* (1995). *Educação intercultural: concepções e práticas em escolas portuguesas*. Lisboa: Sec. Coord. dos Programas de Educação Multicultural.

COTRIM, A. M. (Org.), *et al.* (1995). *Educação intercultural: abordagens e perspectivas*. Lisboa: Sec. Coord. dos Programas de Educação Multicultural.

COTRIM, A. M. (coord.) (1997). *Educação Intercultural: Relatos de experiências*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

COUCHE, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc.

Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais. 2001

- CURTO, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- D'AREZZO, W. M. S. (2003, March). Diversity in children's literature: not just a black and white issue, In *Children's literature in education*, vol. 34, nº 1.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- DUARTE, J. B. (2002). *Igualdade e Diferença numa escola para todos os contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- DUQUE, B. (2005). "Um livro... Uma história... INTERCULTURALS". Lisboa: Gabinete de Educação e Formação do ACIME/Entreculturas (coord.).
- ENCABO, Eduardo, LOPEZ, Amando, JEREZ, Isabel (s.d.). "Language, culture and communicative equity: how to teach with the spanish book collection" , In *The Barfie handbook of pedagogical and scientific approaches to children's books and intercultural education*, Castelo Branco: ESE/IPCB.
- ENTRECULTURAS. (s.d.). "Diálogo Entreculturas". Lisboa: Secretariado Entreculturas (nºs 1-8).
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FODDY, W. (1993). *Como perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FORMOZINHO, J. (1985). *Definição do insucesso escolar em face das funções da educação escolar* (policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- GIDDENS, A. (2000). *Sociologia*. Lisboa: FCG.
- GOMES, A. et al. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa* (vol.I-1.º nível). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GONÇALVES, M. (1995). *Educação intercultural: guia do professor, 1º ciclo*. Lisboa: Secretariado Coord. dos Programas de Educação Multicultural.

GONÇALVES, G. (1998). "Questionamento à volta de três noções: grande cultura, cultura popular e cultura de massas". Disponível em [www.bocc.ubi.pt/pag/goncalves-gisela-questionamento.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/goncalves-gisela-questionamento.pdf).

GUERRA, I. (1993). *A Educação Multicultural: em busca de novos caminhos, "Diálogo Entreculturas"*. Lisboa: Secretariado Entreculturas (5).

GUERRA, I. (1993). Contexto e enquadramento do Projecto de Educação Multicultural, In "*Forma*". Lisboa: Ministério da Educação.

GUERRA, I. *et al.* (1993). "Multiculturalismo", In *Forma*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

GUERRA, M. À. S. (2002). *Aprender a Conviver na Escola*. Coleção *Em Foco*. Lisboa: Edições ASA.

HOLLAND, M. M. (2005). "Using quilts and quilt Picture books to celebrate diversity with young children". *Early childhood education journal*, vol. 32, nº 4, (pp. 243-247).

JOLIBERT, J. (2003). *Formar Crianças Leitoras* (5ª ed.). Porto: Edições Asa.

LEITE, C. (1996). *Do Multiculturalismo Social à Educação Intercultural*. Vila Nova de Cerveira, 12-14 Abril.

LEITE, C., & RODRIGUES, M. de L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: IIE.

LEITE, C. M. F. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, J. M. A. (1996). "O papel de professor nas sociedades Contemporâneas", In *Educação, sociedade & Culturas*, nº6.

LIVINGSTON, K., & MORGADO, M. (2005). "Approaches to intercultural education: exploring children's cultural identity through fiction", Congresso

Internacional de Narrativa Oral e de Identidade Cultural, Angra/Terceira, 27/29 Junho (texto policopiado).

LU, Mei-Ju (1998). *Multicultural Children's Literature in the elementary classroom*. Eric Digest (ED 423552) disponível em <http://eric.ed.gov>.

LUDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: E.P.U..

MAALOUF, A. (2002). *As Identidades assassinas*. Algés: Difel – Difusão Editorial, S. A..

MALAQUIAS, C. (1988). *A ovelha... negra*. Lisboa: Texto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Insucesso e abandono escolar*. Lisboa: GEP, (Biblioteca de apoio à reforma do sistema educativo).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993). "Multiculturalismo", In *Forma*. Lisboa: DGEBS.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s.d.). *Projecto "A Escola na dimensão intercultural"*. Lisboa (policopiado).

MIRANDA, F. B. (2004). *Educação intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

MORAL, E. M. S., & MARTÍN-ALBO, C. V. (2003). "Educación en valores en una sociedad abierta y plural", In *Educación y Futuro*, nº 8.

MOURELLE, P. B. *et al.* (1998). *Educar para a igualdade através da literatura infantil*. Santiago de Compostela: Edicións Lea.

MULLET, E., & NETO, F. (1988). *Tomada de consciência dos determinantes das preferências profissionais: Teoria e método*. Lisboa: Universidade Aberta.

MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación Intercultural: teoria y practica*. Madrid: Edit. Escuela Española.

NETO, F. (1986). *A migração portuguesa vivida e representada. Contribuição para o estudo dos projectos migratórios*. Porto: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas, Centro de Estudos.

NETO, F. (1993). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

NETO, F. (1997). *Estudos de psicologia intercultural: Nós e outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

NETO, F. (1998). *Psicologia Social* (vol. 1). Lisboa: Universidade Aberta.

NETO, F. (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

OLIVEIRA, C. M. de (2005). “A literatura infantil” disponível em [www.URL:http://www.grandez.com.br/litinf/origens.htm](http://www.grandez.com.br/litinf/origens.htm).

OUELLET, F. (1991). *L'Éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Éditions Harmattan.

PATTERSON, L. J. (1982). “The role of the teacher in multi-ethnic literature”, *In Dorothy Mathews (ed.) Multi-ethnic literature: help for the English Teacher. Tips on Selecting and Teaching Works by: Jewish Americans, Chinese Americans, Native Americans and Black Americans*. Illinois: English Bulletin, 69 (3).

PEROTTI, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

PINHO, L. M. R. S. (1996). *Os alunos e as culturas: a escola entre as singularidades e a uniformização*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Lisboa: Universidade Aberta.

PINTO, V. F. et al. (1997). *Escola e sociedade Multicultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural – Ministério da Educação.

PIRES, L. (2002). *Práticas pedagógicas – reorganização curricular do ensino básico do 1.º ciclo*. Maia: Edições Nova Gaia.

PIRES, N. (1996), “Literatura infantil e educação multicultural”, *Inovação*, 9, 99-105.

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROCHA, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: ICALP, Biblioteca Breve.

ROCHA-TRINDADE, M. B. (1993). Migrações e Multiculturalismo, In “*Escola e Sociedade Multicultural*”. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

ROCHA-TRINDADE, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHA-TRINDADE, M. B., et al. (1997). “Educação Multi/intercultural”, In *Escola e Comunidade Local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.

ROQUE, M. de F. T. (2002). *Gestão Escolar e o Multiculturalismo*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Lisboa: Universidade Aberta.

RUTHERFORD, R. & LOPES, J.(1993). *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

SAMPAIO, D. (2002). A intimidade relacional na escola de hoje, in J.B. Duarte (org.). *Igualdade e diferença numa escola para todos – contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Lusófona (pp.125-142).

SALES CIGES, A., & GARCIA LÓPEZ, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, SA.

STOER, S., & CORTESÃO L. (1999). «*Levantando a pedra*». *Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

SOARES, L. D. (1994). *Os ovos misteriosos*. Porto: Ed. Afrontamento.

SOUSA, M. do R. (2002). *A educação intercultural através da música*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Porto: Universidade Aberta.

SOUTA, L. (1991). Educação Multicultural, In “*Inovação*”, vol.4, Lisboa: IIE (pp. 2-3).

SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.

STAKE, R. E. (1983). *Pesquisa qualitativa-naturalista – Problemas epistemológicos, Educação e Selecção*. Lisboa: Texto Editora.

STEPHENS, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London/New York: Longman.

VELTHUIJS, M. (1999). *O sapo e o estranho*. Lisboa: Editorial Caminho; trad. José Oliveira.

### **Endereços na Internet**

[www.imaginaria.com.ar/00/8/cuentos.htm](http://www.imaginaria.com.ar/00/8/cuentos.htm)

[www.Barfie.net/news.htm](http://www.Barfie.net/news.htm)

[www.acime.gov.pt](http://www.acime.gov.pt)

[www.presidencia.pt/?id\\_categoria=24&id\\_item=1743](http://www.presidencia.pt/?id_categoria=24&id_item=1743) - 14k

[www.ine.pt/prodserv/Indicadores/ultindic.asp](http://www.ine.pt/prodserv/Indicadores/ultindic.asp)

### **Legislação**

Assembleia Geral da ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de Novembro de 1959.

Assembleia Geral da ONU. Convenção dos Direitos da Criança, de 20 de Novembro de 1989.

Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976, com as alterações introduzidas pela VII revisão constitucional (2005).

Despacho nº170/ME/93, de 6 de Agosto.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro – Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

## **Anexos**

## **Anexo I**

### **Guião de entrevista ao aluno**

<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Observações/estratégias</b>
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1. Importas-te que utilize o gravador?	- Informar sobre objectivos do trabalho. - Pedir colaboração do aluno que é essencial para o êxito do trabalho. - Assegurar o carácter confidencial das informações.
Recolher dados relativos aos alunos e sobre o contacto entre eles que possam orientar observação	2. Gostas de andar nesta escola? Porquê? 3. E nesta turma? Porquê? 4. Achas que os meninos são amigos? 5. Dão-se bem? Porquê? 6. Quais são os teus melhores amigos? 7. Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? Porquê? 8. E com quem menos gostas de trabalhar? Porquê? 9. Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? Porquê?  10. Que achas do/a...?  11. Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o/a...? 12. Alguma vez tiveste um problema parecido com o/a...?  13. Imagina que o/a... se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? 14. Imagina que o/a... cai e se aleija. O que fazes?  15. Agora imagina que esse/a menino/a é o/a... O que farias?  16. Imagina que, um dia, o/a... levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? 17. O que é que o/a... podia fazer para que lhos devolvesse? 18. Achas que daria resultado? Porquê? 19. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o/a..., mas desta vez quem lhe tira os cromos é o/a...Porque é que lhos tirou?	Se mencionar alguma criança de outra nacionalidade, continua-se a entrevista, fazendo perguntas sobre ela(s). Se não menciona nenhuma pergunta-se a 10).  Nomeiam-se meninos de outra nacionalidade que não a sua. O objectivo é conhecer a sua compreensão das diferenças étnicas por meio de referentes concretos. Referir o nome de um aluno da mesma nacionalidade.  O objectivo é conseguir uma explicação para a sua conduta/reactão (referir aluno de nacionalidade diferente) .  Referir aluno/a da mesma nacionalidade.  Referir o nome de um aluno da turma do mesmo grupo/nacionalidade.  Referir nome de um menino da turma mas de um grupo/nacionalidade diferente.

Recolher elementos de carácter complementar.	<p><b>20.</b> O que é que o/a... podia fazer para que lhos devolvesse?</p> <p><b>21.</b> Achas que daria resultado? Porquê?</p> <p><b>22.</b> O que pensas dos Brasileiros/Portugueses/Africanos?</p> <p><b>23.</b> Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/Português?</p> <p><b>24.</b> Os meninos que não são Brasileiros/Portugueses são diferentes dos meninos Brasileiros/Portugueses ou também têm coisas iguais?</p> <p><b>25.</b> Gostarias de convidar para tua casa o/a...?</p> <p><b>26.</b> Há algo que queiras acrescentar?</p>	<p>Referir uma nacionalidade que não a sua.</p> <p>Perceber o grau de satisfação com o seu grupo de pertença, de acordo com a nacionalidade da criança.</p> <p>Perceber até que ponto estão dispostos a interagir com meninos de outros grupos.</p>
--	---	---

## **Anexo II**

### **Entrevistas aos alunos**

**Entrevistado: A1**, 9 anos, 3ºano, brasileiro

2. Gostas de andar nesta escola?

R1: Gosto.

Porquê?

R2: *Porque tenho aqui muitos amigos (hummm...) gosto muito deles e mais nada.*

3. E nesta turma?

R4: *Também.*

R5: *Porquê? Tenho lá muitos amigos espertos.*

4. Achas que os meninos são amigos? *Sim, mas tem um lá que às vezes... (faz gestos e sussurra nome baixinho primeiro) acrescenta-se uma coisa... ele se chama... (A9).*

5. Dão-se bem? *Mais ou menos.*

Porquê? *Porque ele às vezes anda sempre a bater na gente. E porque é que ele bate em vocês? Por alguma coisa que a gente não faz. É sempre no intervalo quando a gente está a jogar futebol.*

6. Quais são os teus melhores amigos? *Da minha turma? O A3, o A7 e o A8.*

Que achas do A7? E do A8? *O A8 porque é brincalhão, quando a gente o chama para brincar está sempre disposto e o A7 também é muito "gente boa", às vezes quando a gente está lá a jogar futebol ralha com os outros mas isso é normal.*

7. Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Com o A9.*

Porquê? *Pela mesma razão que eu disse há bocado, bate em nós. Porque...? Bate em nós. Bate em vocês por não fazerem aquilo que ele diz? Não. Então? Por causa que a gente...tipo...a gente está a jogar à bola, ele está com a bola no pé, a gente tira-lhe a bola e depois ele está a ralar com a gente por uma coisa que a gente não fez e depois chega e bate em nós.*

8. E com quem menos gostas de trabalhar? *Hummm...com o A10.*

Porquê? *Está sempre a falar com a gente, a balançar-nos quando a gente tá a pintar e essas coisas...*

9. Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho?

R9: *Em grupo.*

Porquê?

*Porque a gente tem mais pessoas para trabalhar e muitas mentes é melhor do que uma só.*

10. Que achas do/a...?

**11.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A3 ou com o A12 por exemplo? *Com o A3. Já tiveste algum problema com o A3? Sim. Uma vez quando o A8 tinha dito que...a gente, eu, o A8 e o A3 temos carros a telecomando e o A8 tinha dito ao A3 que ele ia dar uma peça para o carro andar mais rápido, tipo uma bateria e depois o A3...é que o A8 gosta da A14, mas não diga a ninguém, o A8 gosta da A14 e o A8 chegou ao pé dele e ele estava a conversar com a A14 e com o A12 e disse: o A8 gosta da A14. O A3? Sim. E depois o A8 disse que já não lhe dava a peça e dava a mim. E por isso o A3 viu que ele me dava a peça a mim e ficou com raiva de mim em vez de ficar com raiva com ele.*

**12.** Então e com o A7, alguma vez tiveste um problema parecido? É o teu melhor amigo não é? *Abana a cabeça negativamente...não nunca.*

**13.** Imagina que o A7 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Se ele pedir se faz favor eu dou-lhe e se eu tiver um de reserva.*

**14.** Então e se for por exemplo, o A3 ou o A12? Ou o A17? *O A17 não é assim muito...se fosse ele não ia muito confiante porque outra vez quando eu estudava cá de manhã que ele andava no 1ºano e eu andava no 2º, ele apanhou-me o lápis, pediu-mo emprestado e uma borracha depois já não me devolveu e disse que era dele. E como é que tu resolveste a situação? Disse para a mãe dele, ela conversou com ele cá na escola e ele devolveu.*

**15.** Imagina que um dos teus melhores amigos, o A7 ou o A8 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Chamo a professora e se ela por exemplo, tiver ocupada e a Manuela também não estiver cá, se eu souber mexer nos primeiros socorros pego e vou...*

Então e se for um menino com que tu te dês menos, o A9 ou o A17? Que fazes? A mesma coisa? *Pois, pode ser porque também são meus amigos, estão cá na escola e tem de ser.*

**16.** Agora imagina que esse/a menino/a é o/a... O que farias?

**17.** Imagina que, um dia, o A3 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Se tiraram... o A3 deve ter feito alguma coisa com eles ou fizeram de propósito para gozar.*

**18.** O que é que o A3 podia fazer para que lhos devolvesse? *Se ele tivesse, por exemplo, chamado a pessoa que lhe roubou os cromos, uma asneira ou tivesse dito uma palavra que eles não quisessem ia lá ao pé deles pedir desculpa e se calhar devolvia-lhe os cromos.*

19. Achas que daria resultado? Sim. Porquê?

20. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A8, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A3 ou o A12. Porque é que lhos tiraram? *Se for no caso do A3 não pode-se encaixar na história de há bocado que eu tinha dito da peça do carro. O A12 não gosto dele.*

21. O que é que o A8 podia fazer para que lhos devolvesse? *Isso já é um bocadinho complicado se ele disse que ia dar a mim nesse caso tinha de arranjar dois porque ele disse que dava, não vendia, certo? Então como ele tem um amigo que vende essas peças para os carros podia arranjar umas.*

22. Achas que daria resultado? Porquê?

23. O que pensas dos Brasileiros/**Portugueses**/Africanos, no geral, das pessoas? *Que eu conheço? O meu pai tem aqui amigos e às vezes tem problemas e... Que tipo de problemas? ... ai ... com o carro dele, tinha um português que lhe vendia carros e fez mau negócio e agora está na cadeia...o homem que vendia carro para ele. E qual é a tua opinião das pessoas, de um modo geral? De um modo geral, são muito “gente boa”, tem aqui algumas, por exemplo, às vezes a gente vai ao Sobral e tem um lugar que a gente não conhece... (tosse... pede perdão) a gente abre o vidro e pergunta a informação, ela finge que nem ouve, passa directo...essas pessoas portuguesas não são grande coisa. Mas, de um modo geral, achas que são boa gente? Sim, são. Gostas de cá viver? Gosto.*

24. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser **Brasileiro**/Português? *Não, porque no Brasil onde eu morava tinha lá muitas praias, tinha muitos amigos, às vezes, quando era no sábado ou domingo à noite eu saía para a praia, ai umas oito só voltava uma hora da manhã porque estava a jogar à bola e gostava muito. Então gostas de ser brasileiro? Sim. Sim.*

25. Os meninos que não são **Brasileiros**/Portugueses são diferentes dos meninos **Brasileiros**/ Portugueses ou também têm coisas iguais? Não, são seres humanos na mesma, só muda a língua.

26. Gostarias de convidar para tua casa o A8 ou o A10 ou o A9? *O A8 já convidei, mas tem certos tipos de dias que ele não tem tempo, o A10 também já lá foi e o A9 não era capaz de convidar. Porquê? Porque não são muito amigos? Pois. Porque é que achas que vocês não se dão? Por causa, pela mesma razão que ele faz com os outros e quando ele bate em alguém, por exemplo, em mim, ele inventa umas desculpas esfarrapadas para dizer que a culpa é minha ou de uma pessoa qualquer, ele bateu e*

*a gente não gosta nada disso, por exemplo, antes de ontem ele deu-me um pontapé na perna e depois levou vermelho por causa disso e toda a gente disse que a culpa era dele e disse que ele estava mal e ele ainda era chefe de turma.*

**27.** Há algo que queiras acrescentar? *Não. Tá tudo. Obrigada. Nada.*

**Entrevistado: A2**, 9 anos, 3ºano, português

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Gosto.*

Porquê? *Porque eu acho que é giro e vamos aprender muitas coisas no futuro.*

**3.** E nesta turma? *Sim, gosto.*

Porquê? *Tenho muitos amigos e eles ajudam-me quando eu precisar.*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *São, são.*

**5.** Dão-se bem? *Dão.*

Porquê? *Porque têm de ser todos uns amigos dos outros para se ajudarem uns aos outros.*

**6.** Quais são os teus melhores amigos? *Da minha turma? O A4 , o A7 e acho que é só. E o A8.*

**7.** Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Com o A11 e com o A1.*

Porquê? *O A11 está sempre a refilar com todos e o A1 também não se mete muito connosco.*

**8.** E com quem menos gostas de trabalhar? *Ah, gosto de trabalhar com todos.*

Porquê?

**9.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Mais sozinho... Porquê? Senão depois fazemos muito barulho e é uma confusão, muitas perguntas pelo ar.*

**10.** Que achas do A1? *Eu acho que ele é um pouco tímido e solitário, tá sempre sozinho. Achas que por alguma razão especial? Não sei.*

**11.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A1 por exemplo? *Não tive nenhum.*

**12.** Então e com o A9, o A11 ou o A7? *Não.*

**13.** Imagina que o A1 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Emprestava-o.*

**14.** Então e se for por exemplo, o A7, o A11 ou o A10? *Sim. Sim.*

**15.** Imagina que o A1 cai no chão e se aleija. O que fazes? *Vou levantá-los para cima para ver se eles estão bem.*

Então e se for outro menino qualquer? *Que fazes? É a mesma coisa.*

16. Imagina que, um dia, o A4 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque os quer e não quer que ele fique com eles.*
17. O que é que o A4 podia fazer para que lhos devolvesse? *Ir dizer à professora ou ir tirá-los, mas primeiro dizer à professora.*
18. Achas que daria resultado? *Talvez.*
19. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A1, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A4. Porque é que lhos tirou? *Porque os queria.*
20. O que é que o A1 podia fazer para que lhos devolvesse? *Ir dizer à professora.*
21. Achas que daria resultado? (Ri-se) *Talvez.*
22. O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *De um modo geral, acho que nós somos todos iguais.*
23. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Português**? *Não, gostava de ser português.*
24. Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos **Brasileiros/ Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Não. Têm coisas iguais. Por exemplo? Podem ter bom aspecto, roupas e isso...*
25. Gostarias de convidar para tua casa o A1, por exemplo? *Gostava (ri-se), se ele quisesse... Já convidei o A4, eu vou à dele, ele vai à minha.*
26. Há algo que queiras acrescentar? *Não.*

**Entrevistado: A3**, 9 anos, 3ºano, brasileiro

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Sim.*

Porquê? *Porque é bom, é bom para aprender assim, a ler e a escrever.*

**3.** E nesta turma? *Sim.*

Porquê? *Porque tem muitos colegas, a professora é boazinha, não sei mais...*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *Sim (meio baixinho). Esse sim foi meio duvidoso, não tens a certeza? Sim, tenho, não...eles são meus amigos.*

**5.** Dão-se bem? *Sim, não sei...*

Porquê? *Porque ninguém se bate, ninguém se briga eu não brigo com ninguém.*

**6.** Quais são os teus melhores amigos? *O A7, o A11 e o A5 e o A6 também.*

Que achas do A11? *O A11? Ah, acho que ele refila muito. E do A7? O Armindo é gente boa. E o A5 e o A6? Também são gente boa.*

**7.** Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Com o A1.*

Porquê? *Porque ele mente muito, só gosta de conversar ele e não deixa os outros conversar.*

**8.** E com quem menos gostas de trabalhar? *Que menos gosto? Com o Patrick também.*

Porquê? *Ele tira a atenção "da gente".*

**9.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Sozinho.*

Porquê? *Porque não tem ninguém a falar e a gente concentra melhor.*

**10.** Que achas do/a...?

**11.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A11? *Não. Só com o A1 porque eu dei um pontapé na perna dele e ele começou a chorar. Porque lhe deste o pontapé? Porque ele estava só a ralar com os outros e estava a incomodar.*

**12.** Imagina que o A1 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Não sei... empresto...ele já pediu emprestado a caneta aí eu falei: ó é a última vez que eu vou-te emprestar porque tem que pedir pra tua mãe comprar. Eu não empresto, ele só pede a mim, não pede aos outros. Porque achas que só pede a ti? Sei lá, porque quer gastar a caneta dos outros. Ele não pede a outros meninos? Ele não pede, pede só a mim, agora ele não pede mais, pede só à professora porque eu falei para ele comprar senão fica a gastar... Mas tu és amigo dele podes emprestar?! Sim, mas antes eu emprestava directo agora eu falei...a minha caneta já está ficando*

*fraca...eu quase nem usava quem usa mais é o A1. Algum outro menino te costuma pedir emprestado o lápis ou a caneta? Não, agora não peço mais porque já tenho, minha mãe já comprou...*

**13.** *Imagina que o A1 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? Chamo a professora. Então e se for o A11 ou o A7? Que fazes? Chamo a professora, a mesma coisa.*

**14.** *Imagina que, um dia, o A1 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? Eu pego... tirou? Eu acho que por causa que o A1 estava a dever alguma coisa pra ele.*

**15.** *O que é que o A1 podia fazer para que lhos devolvesse? Chamava a professora. E tu fazias alguma coisa metias-te no assunto? Não. De certeza? Sim.*

**16.** *Achas que daria resultado? Acho que sim. Porquê? A professora ia falar pra dar os outros cromos.*

**17.** *Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A11 ou o A7, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A1. Porque é que lhos tirou? Porque estava com raiva deles, ou por causa do intervalo ou às vezes o A7 pegou alguma coisa dele e ele quis pegar uma coisa dele pra pagar o preço.*

**18.** *O que é que o A11 podia fazer para que lhos devolvesse? Chamava-me a mim. A ti? Pois, eu lhe ajudava. Já não chamava a professora? Daí não precisa...porque eu ajudava ele. Resolvias o assunto? Claro!*

**19.** *Achas que daria resultado? Porquê?*

**20.** *O que pensas dos Brasileiros/Portugueses/Africanos, no geral, das pessoas? Até agora acho que são legais porque agora eu não conheço muitas pessoas e assim não gosto muito porque não conheço muitas pessoas...Não gostas muito? Sim, porque eu não conheço muitas pessoas, se eu conhecesse... sim mas eu gosto muito...eu gosto deles também. Gostas dos portugueses? Sim. Alguma razão especial? Não. Já alguma vez te trataram mal? Não.*

**21.** *Se voltasses a nascer, gostarias de não ser **Brasileiro**/Português? Eu acho que sim, queria ser... Querias ser o quê? Português, pode ser. Querias ser português? Porquê? Porque eu já estou aqui em Portugal, já é bom pra ficar aqui, já tá aqui, a gente pode ficar ilegal, pode ficar com visto e aí o nosso pai pode ficar com visto por causa de mim porque eu sou português. Tu não gostas muito de ser brasileiro? Gosto, gosto de ser brasileiro lá no Brasil. Em Portugal não? Gosto também.*

**22.** *Os meninos que não são **Brasileiros**/Portugueses são diferentes dos meninos **Brasileiros**/ Portugueses ou também têm coisas iguais? Tem algumas coisas.*

*Algumas palavras... assim... (repeti a pergunta.) Acho que sim. Porque é que eles são diferentes? A maneira deles comerem, de jogar à bola, assim brincar isso é diferente, a escrever as palavras, são diferentes. Achas que não têm coisas iguais? Acho... não sei, acho que sim. Como por exemplo? Não sei, acho que não tem não... Não tem quê? Coisas iguais.*

**23.** *Gostarias de convidar para tua casa o A11 ou o A7? Claro que sim. E o A9, por exemplo? Também.*

**24.** *Há algo que queiras acrescentar? Não.*

**Entrevistado: A4**, 9 anos, 3ºano, português

2. Gostas de andar nesta escola? *Sim.*

Porquê? *Gosto de aprender, tenho bons amigos e a professora explica bem.*

3. E nesta turma? *Sim.*

Porquê? *Há bons amigos, a professora explica bem as coisas, às vezes grita mas é com razão.*

4. Achas que os meninos são amigos? *Sim.*

5. Dão-se bem? *Sim.*

Porquê? *Porque damo-nos bem, somos amigos e brincamos.*

6. Quais são os teus melhores amigos? O A2, o A5, o A6 e o A8.

Que achas do A2? *Gosto porque ele tem boas brincadeiras mas estuda muito e tem tempo livre para brincar.*

7. Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Gosto de brincar com todos.*

Porquê?

8. E com quem menos gostas de trabalhar? *Também gosto de trabalhar com todos. Somos todos amigos.*

Porquê?

9. Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *É melhor em grupo.*

Porquê? *Porque ... (Pensativo) não sabemos se podemos dizer e depois escrever...*

10. Que achas do/a...?

11. Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A1 ou com o A3 por exemplo? *Não, por acaso não, nunca tive problemas com ele. Nem com outros meninos da turma? Não, que eu me lembre não.*

12. Imagina que o A1 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Que sim.*

13. Imagina que o A1 cai e se aleija. O que fazes? *Ajudo-o. Se for outro menino da turma fazes a mesma coisa? Hum, hum... (pensativo e calado) eu ajudava-o, trazia-o para dentro da sala.*

14. Agora imagina que esse/a menino/a é o/a é o A2. O que farias? *Ajudava-o, trazia-o para dentro da sala... A mesma coisa? Sim.*

15. Imagina que, um dia, o A2 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque também queria.*
16. O que é que o A2 podia fazer para que lhos devolvesse? (pensativo) ... *Dizia para dar os cromos de volta.*
17. Achas que daria resultado? *Não sei. Não sei... Porquê?*
18. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A1. Porque é que lhos tirou? *Porque também queria os cromos e fazia coleção.*
19. O que é que o A16 podia fazer para que lhos devolvesse? *Dizia-lhe para lhe dar os cromos, se quisesse cromos que comprasse.*
20. Achas que daria resultado? *Acho que sim. Não tenho a certeza. Porquê?*
21. O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *Acho que são divertidas. E por exemplo, os Africanos? Isso não sei. Não conheço.*
22. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Português**? *Gosto de ser português. Não gostavas de ser outra coisa? Não, gosto muito de ser português.*
23. Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Têm umas brincadeiras diferentes mas também têm coisas iguais...a fala é diferente. A maneira de ser também é um bocadinho diferente...têm mais poses... (pensativo). Têm umas coisas diferentes mas há coisas iguais, a fala é diferentes mas têm muitas...algumas coisas iguais. Como por exemplo? A fala dos brasileiros é um bocadinho parecida com a nossa e a espanhola também ...é mais ou menos...*
24. Gostarias de convidar para tua casa o A1 ou o A3? *Hum, hum...sim. E se fosse o A2 ou o A7? Sim.*
25. Há algo que queiras acrescentar? *Não.*

**Entrevistado: A5**, 11 anos, 3ºano, português

2. Gostas de andar nesta escola? *Sim.*

Porquê? *Tenho mais amigos, gosto da professora, ah, é fixe estar aqui.*

3. E nesta turma? *Gosto.*

Porquê? *Eles ajudam-me a fazer as coisas, eu também ajudo a fazer a eles e mais nada.*

4. Achas que os meninos são amigos? *Sim.*

5. Dão-se bem? *Sim.*

Porquê? *Porque são amigosl.*

6. Quais são os teus melhores amigos? *Daqui... daqui são... (pensativo) o A4, e um que não me lembro agora o nome...é um de camisola de manga curta cor de laranja...acho que é o A8. É o A8.*

7. Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Gosto de todos.*

Porquê? *São todos meus amigos, não me batem...*

8. E com quem menos gostas de trabalhar? *(pensativo) ... Do A1, acho que é, às vezes começa a ralar com a gente e isso...Porque achas que ele faz isso? Não sei.*

Porquê?

9. Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Em grupo.*

Porquê? *Assim eles podem-me ajudar, eu posso ajudar a eles...*

10. Que achas do A1?

Assim...a trabalhar...porta-se “uma beca” mal, assim a brincar...é fixe, não faz nada, não bate à gente.

11. Podes contar-me algum problema que tenhas tido com ele ou com alguém aqui? *Não.*

12. Imagina que o A8 ou o A4 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Sim, emprestava.* Então se fosse por exemplo, o A1? *Emprestava, eles às vezes também me emprestam coisas.*

13. Imagina que o A1 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *la chamar a professora.* E se esse menino fosse o A8 ou o A2 o que é que tu fazias? *la chamar a professora, ajudava-o.*

14. Agora imagina que esse/a menino/a é o/a... O que farias?

15. Imagina que, um dia, o A8 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque não é amigo dele...*
16. O que é que o A8 podia fazer para que lhos devolvesse? *Dizer à professora.*
17. Achas que daria resultado? *Dava. Porquê? A professora ia falar com ele.*
18. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A8, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A1. Porque é que lhos tirou? *Não sei... se calhar porque queria gozar com ele ou isso...*
19. O que é que o A8 podia fazer para que lhos devolvesse? *Ou ia dizer à professora ou então dizia-lhe para dar os cromos.*
20. Achas que daria resultado? *Acho que sim. Porquê?*
21. O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *Acho bem. Porque sim, não tenho nenhum mal contra eles, não são diferentes da gente.*
22. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Português**? *Gosto de ser português... Não gostavas de ser de outro país? Gostava. Qual? (pensativo) ... Espanha... Gostavas mais de ser espanhol ou português? Português.*
23. Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Têm coisas iguais e têm coisas diferentes. Por exemplo? Falam diferente da gente. Quem é que fala diferente? Ah... os espanhóis mais os brasileiros... E achas que têm coisas iguais? Têm. Por exemplo? A cor... e às vezes falam igual à gente...*
24. Gostarias de convidar para tua casa o A1 ou o A3? *Sim.*
25. Se fosse outro menino da turma, há algum que não gostasses de convidar? *Gostava de todos.*
26. Há algo que queiras acrescentar? *Não. Percebi tudo.*

**Entrevistado: A6**, 12 anos, 3ºano, português

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Sim.*

Porquê? *É mais sossegada que as outras, tem menos barulho, a professora é mais simpática... as duas...*

**3.** E nesta turma? *Sim.*

Porquê? *É mais sossegado, as outras eram muitos gritos, tinham mais meninos...*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *Sim, são.*

**5.** Dão-se bem? *Sim.*

Porquê? *São amigos, não fazem mal...portam-se bem.*

**6.** Quais são os teus melhores amigos? *É o A8.*

Que achas do A8? *Acho que ele é simpático, bom rapaz, é sossegado...*

**7.** Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Gosto de brincar com todos, não há nenhum que eu goste menos de brincar... E que gostes mais? É com o A8.*

**8.** E com quem menos gostas de trabalhar? *É com o A1.*

Porquê? *Como é que hei-de dizer... a gente fala com ele, ele diz assim deixa estar a gente quietos...ele é simpático...só que às vezes...quer dizer...a trabalhar é um bocadinho comichoso... Que queres dizer? A trabalhar a gente não pode falar com ele senão desconcentra-se logo.*

**9.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Em grupo.*

Porquê?

**10.** Que achas do/a...?

**11.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com ele? *Por enquanto ainda não tive nenhum. Por exemplo, com o A11 ou com o A7? Não, não tive nenhum.*

**12.** Imagina que o A1 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Emprestava sim. Conforme eu também podia-me esquecer ele também me emprestava.*

**13.** Então e se for por exemplo, o A8 ou o A7, fazias o mesmo? *Fazia.*

**14.** Imagina que o A1 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Ajudava-o.*

**15.** Agora imagina que esse menino é o A8 ou o A7? Que fazes? *Ajudava-o. Levantava-o...se ele não conseguisse levantar-se ia chamar a professora.*

16. Imagina que, um dia, o A8 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *(pensativo) agora assim não sou capaz de dizer...*
17. O que é que o A8 podia fazer para que lhos devolvesse? *Dizer à professora.*
18. Achas que daria resultado? *Acho que sim. Porquê? Então porque os alunos têm de respeitar a professora.*
19. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A1, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A8. Porque é que lhos tirou? *Não sei... (ri-se)*
20. O que é que o A1 podia fazer para que lhos devolvesse? *Dizer à professora para resolver tudo.*
21. O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *Eu não penso mal nenhum, são bons rapazes, são como a gente, só por dizer que são um bocadito de nada mais escuros... Porque será? Não sei...se calhar no Brasil está muito sol (ri-se).*
22. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Português**? *Não sei...Ou gostavas ou não gostavas? Gostas de ser português? Gosto. Gostavas de ser de outra nacionalidade? Não. Então quer dizer que se voltasses a nascer gostarias de ser português? Sim.*
23. Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Não, são iguais... a fala é um bocadinho diferente... a fala é diferente, a cor é um bocadinho mais escura, dos brasileiros...*
24. Gostarias de convidar para tua casa o A1 ou o A3? *Sim.*
25. Há algo que queiras acrescentar? *Não.*

**Entrevistado: A7**, 9 anos, 4ºano, português

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Gosto.*

*Porquê? Porque os colegas são bons, a professora explica bem e gosto dos colegas*

**3.** E nesta turma? *Sim.*

*Porquê? (pensativo) porque quando eu tenho dificuldades os meus colegas ajudam-me e quando eles têm dificuldades eu também os ajudo.*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *Sim.*

**5.** Dão-se bem? *Sim.*

*Porquê? Porque eu não faço mal a eles nem eles fazem à gente por isso a gente dá-se bem.*

**6.** Quais são os teus melhores amigos? *Gosto de todos, gosto de todos.*

**7.** Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *O A9 e o A10.*

*Porquê? Porque eles às vezes...porque o A9 às vezes tenta bater e chamar nomes e o A10 ...eu às vezes mando-o apanhar o lápis, eu peço se faz favor e ele nunca me apanha.*

**8.** E com quem menos gostas de trabalhar? *Com o A9.*

*Porquê? Porque ele quer fazer tudo e quer sempre mandar em tudo.*

**9.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Em grupo.*

*Porquê? Porque assim podemos... assim é mais ideias porque somos dois.*

**10.** Que achas do A9? Ou do A10? *O A9 às vezes bate em mim e mais em dois ou três colegas...é por isso que eu não gosto lá muito dele e o Diogo também às vezes a gente quer que ele brinque com a gente e nos faça um favor e ele nunca faz, diz vai lá tu, é sempre assim...*

*Porque achas que eles fazem isso? Não sei, de certeza não gostam de mim ou qualquer coisa.*

**11.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A1 ou o A3 por exemplo?

*Com o A3 não tenho tido nenhum mas com o A1 ele às vezes também começa-me a provocar e eu depois também o provoco um bocadinho. Porque achas que ele faz isso? Não sei...porque eu às vezes também chamo alguns nomes e eles ficam um bocadinho chateados.*

**12.** Então e com o A10, alguma vez tiveste um problema parecido? *Não.*

13. Imagina que o A1 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *(pensativo) eu empresto o lápis se eu tiver um a mais eu empresto.*

14. Imagina que ele cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Eu venho logo chamar a professora.*

Então imagina que em vez de ser o A1 esse menino é o A4 ou o A10? Que fazes? *(pensativo) dizia a um colega meu para vir chamar a professora e eu ficava lá a dizer se ele estava bem e isso...*

15. Imagina que, um dia, o A8 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Sei lá, de certeza não tinha nenhum e tinha ideias de o ter e de tirá-los.*

16. O que é que o A8 podia fazer para que lhos devolvesse? *Falar com ele ou então dizer à professora.*

17. Achas que daria resultado? *Sim.*

Porquê? *(pensativo) Porque eu acho que é o mais correcto.*

18. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A1, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A8. Porque é que lhos tirou? *Porque de certeza não gostava do A1 ou qualquer coisa...*

19. O que é que o A1 podia fazer para que lhos devolvesse? *(pensativo) podia falar com ele e dizer para devolver.*

20. Achas que daria resultado? Porquê?

21. O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *Penso que são pessoas normais...há brasileiros bons e brasileiros maus, eu dou-me bem com os brasileiros e acho...pelo menos a mim não me incomodam...só às vezes o A1 é que me chama alguns nomes. Porque achas que ele faz isso? (pensativo) Não sei...ele de certeza que às vezes chama alguns nomes e eu de certeza não gosto ou qualquer coisa...eu depois também chamo alguns...? Eu lhe chamar nomes? Não. Mas ele também me provoca porque eu...quando nós estamos a jogar futebol, se eu mando a bola para o lado ou para cima ele começa logo a dizer, ele começa logo a provocar.*

22. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Português**? *Ahh, eu gostaria de ser português. Porque cá em Portugal vive-se bem.*

23. Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Ahh, em alguns aspectos, assim a escrever, assim a brincar... Achas que têm coisas iguais? Alguns. Assim a*

*jogar à bola, sim a jogar à bola são parecidos, a explicar aos colegas, assim às vezes a explicar explicam bem e a jogar com os colegas mas quando há um jogo lá da terra deles depois a gente não consegue lá muito bem jogar...fazem coisas diferentes mas eu acho que a pessoa é dif... é igual.*

**24.** Gostarias de convidar para tua casa o A1 ou o A3? *Gostaria.*

**25.** Há algo que queiras acrescentar? *Não.*

**Entrevistado: A8**, 10 anos, 4ºano, português

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Gosto.*

Porquê? *Os amigos são sinceros, gosto de brincar com eles e gosto das professoras.*

**3.** E nesta turma? *Gosto...*

Porquê? *Dos meus amigos...e...gosto também de estar nesta turma por ser repetente ...ainda vejo os meus amigos.*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *Acho.*

**5.** Dão-se bem? *Sim.*

Porquê? *Porque não andamos aí à porrada...*

**6.** Quais são os teus melhores amigos? *O A7, o A4, o A2, o A10...são todos.*

**7.** Que achas do A7? *Do A7? Gosto muito de estar com ele, dá para falar com ele... E do A2? Do A2... gosto de estar com ele por causa que é muito brincalhão. O A4 parece que ele é meu irmão, gostamos de fazer as mesmas coisas, jogos de computador...*

Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Às vezes é o A9 por causa que ele anda sempre à porrada com o A1. Porque achas que isso acontece? Não sei...*

**8.** E com quem menos gostas de trabalhar? *Hummm...gosto de trabalhar com todos (ri-se).*

**9.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Grupo.*

Porquê? *Porque fica um trabalho melhor.*

**10.** Que achas do A1? *Ele para rir... (ri-se)*

**11.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A1 ou com o A3 por exemplo? *Não. Com o A3 nunca tive, nunca brinquei com ele quando ele veio para a escola. Nunca brincas com o A3? Sim, nós até vamos fazer um cartaz que eu tenho aí, vamos fazer um que é de um lado raparigas e de outro rapazes...Com o A1 acho que nunca tive nenhum problema com ele. E com algum outro menino já tiveste? Tive já uma vez com o A7 porque começou só a chamar nomes e isso...Porque achas que ele chama nomes, provocaste? Não sei... (ri-se).*

**12.** Imagina que o A1 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Sim.*

**13.** Imagina que o A1 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Ajudo-o.*

**14.** Agora imagina que esse menino é o A7? Que fazes? *Também o ajudava.*

15. Imagina que, um dia, o A1 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque o A1 fez alguma coisa de mal.*
16. O que é que o A1 podia fazer para que lhos devolvesse? *Pedir-lhe desculpas.*
17. Achas que daria resultado? *Se fosse sincero daria.* Porque? *Porque uma pessoa sincera consegue...*
18. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A7, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A1. Porque é que lhos tirou? *Porque se calhar o A7 empurrou-lhe, bateu-lhe, fez qualquer coisa de mal...*
19. O que é que o A7 podia fazer para que lhos devolvesse? *Pedia-lhe desculpas e o A1 também devia pedir...*
20. Achas que daria resultado? *Sim.* Porque? *Porque amigos conseguem sempre tudo.*
21. O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *Penso que são amigos...*
22. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Português**? *Não, gosto de ser português.*
23. Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Têm tudo igual só a linguagem e as diferenças... ahh... eu posso gostar de uma coisa e o outro menino não pode...por exemplo, o A3 não gosta muito de jogar basket e eu gosto...*
24. Gostarias de convidar para tua casa o A1 ou o A3?...*Sim... (ri-se) é mais o A3 que o A1 está sempre a mexer nas coisas, já foi lá à minha casa começou só a mexer nos jogos...o A3 nunca foi mas penso que ele é calmo.*
25. Há algo que queiras acrescentar? *Não... (ri-se)*

**Entrevistado: A9**, 13 anos, 4ºano, português

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Sim.*

Porquê? *A escola é boa, tem bons alunos e a professora dá boas aulas...e é só.*

**3.** E nesta turma? *Sim....*

Porquê? *...Os colegas são simpáticos, também não andam sempre a bater...não andam sempre a ralar... (pensativo) mais nada.*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *Sim.*

**5.** Dão-se bem? *Sim.*

Porquê? *Ehhh...então... são simpáticos... dão-se bem os colegas...*

**6.** Quais são os teus melhores amigos? *São todos.*

**7.** Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Ehh...A1.*

Porquê? *Ele, às vezes, provoca um bocado depois começa a gozar depois começa-me a bater... Porque achas que ele faz isso? Não sei...*

**8.** E com quem menos gostas de trabalhar? *Hummm...não sei...com o A1 porque...ai quer dizer...ai...ehh...o A1 é um pouquinho lento, tá sempre...pergunto-lhe uma coisa, ele não responde...*

**9.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Em grupo.*

Porquê? *Tenho ajuda, ajudo os meus colegas e ... e é só...*

**10.** Que achas do A1? *Ehh...não estou a conseguir falar... E por exemplo do A3? Ah, o A3 é boa pessoa, não bate aos colegas... e o A1 começa a gozar, a bater, a ralar... Porque achas que ele faz isso? Não sei.*

**11.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A8 ou com o A11 ou com o A7, por exemplo? *Não. E por exemplo com o A1 ou com o A3? Só com o A1...a bater-lhe ele começa a gozar depois chama-me nomes e não respeita depois fico enervado e dou-lhe...o A1 não me respeita... E tu respeitas o A1? Sim.*

**12.** Imagina que o A1 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *...Ehh...digo...ehh...sim.*

**13.** Imagina que o A1 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Ajudo-o.*

Então e se for o A7? Que fazes? *Ajudava-o. A mesma coisa? Sim.*

**14.** Imagina que, um dia, o A7 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Não sei....*

15. O que é que o A7 podia fazer para que lhos devolvesse? *Não sei. O que daria resultado? Ir falar com o pai ou com a mãe para dar os cromos...Achas que dava resultado? Sim. Porquê? Porque a mãe obrigava-o a dar os cromos...*

16. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A1, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A7. Porque é que lhos tirou? *Ah...porque da outra vez o A1 deu-lhe os cromos e desta vez o A7...os cromos... (baralhou-se)*

17. *Então imagina que em vez de ser o A1 e o A7 era por exemplo, o A3 e o A11.*

18. O que é que o A3 podia fazer para que lhos devolvesse? *Falar com ele, convencê-lo a lhe dar os cromos...*

19. Achas que daria resultado? *Sim. Porquê? Ehh, acho que depois o A11 compreendia e dava-lhe os cromos.*

20. O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *Ehh...são um bocado lentos, mal-educados...se calhar... Achas que é assim com todos? Sim.*

21. Os meninos que não são **Brasileiros/Portugueses** são diferentes dos meninos **Brasileiros/ Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Os outros meninos devem ser melhores...como os franceses...as pessoas...Quais? Repeti a pergunta 23). Resposta: Sim. Porquê? ...os portugueses são mais simpáticos, são mais alegres... E os brasileiros? Os brasileiros são um bocadinho mal-educados, tratam mal as pessoas...*

Achas que têm coisas iguais ou não? *Não. São diferentes? Sim. Os portugueses são melhores...*

22. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Português**? *Não...Gostas de ser português? Sim. Não querias ser outra coisa? Não.*

23. Gostarias de convidar para tua casa o A1? *Humm... se fosse uma festa ou uma coisa assim...convidava... Só assim? Sim. Para fazer os trabalhos de casa...*

24. Há algo que queiras acrescentar? *Não.*

**Entrevistado: A10**, 9 anos, 4ºano, português

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Gosto.*

*Porquê? Porque eu gosto das professoras e gosto de andar cá.*

**3.** E nesta turma? *Sim.*

*Porquê? Porque ehh...como hei-de explicar ... porque às vezes posso ajudar os meus colegas...eles ajudam-me a mim e gosto da minha turma.*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *Acho...quer dizer alguns...há aqui que é o A9 que já deu um pontapé ao A1 e não sei em quem ele bateu mais mas eu acho que bateu mais em alguém...o A9 já bateu no A1, a gente estava a jogar à bola, o A1 ia fazer uma rasteira, acertou-lhe aqui num pé mas foi sem querer, o A9 depois chega ao pé do A1 e dá-lhe um pontapé...alguns...eu dou-me bem com todos mas acho que o A9 não dá muito bem com o A1. Porque achas que isso acontece? Porque acho que eles não são amigos...*

**5.** Quais são os teus melhores amigos? *Os meus melhores amigos são todos.*

**6.** Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Com nenhum, gosto brincar com todos.*

**7.** E com quem menos gostas de trabalhar? ... *Com o A9 gosto de trabalhar...eu gosto trabalhar com todos, não há ninguém que eu não goste de trabalhar...*

**8.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Ehhh... sozinho.*

*Porquê? Isso é difícil responder... (pensativo) ... assim nunca dá para distrair com os meus colegas e isso...*

**9.** Que achas do A1? *O que é que eu acho dele? Então...acho que ele é um rapaz simpático, nunca bateu em ninguém... E por exemplo do A3? Ah... é a mesma coisa...ele já bateu uma vez no A1 mas não sei...*

**10.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A7, por exemplo? *Não tive problemas com ninguém aqui da escola. Nem com ninguém? Ninguém, ninguém. Nunca tive problemas.*

**11.** Imagina que o A1 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *...Ehh...eu respondo se eu tiver dois lápis empresto um a ele se eu tiver um não posso emprestar porque só tenho aquele lápis.*

**12.** Imagina que o A1 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Vou ajudá-lo a trazê-lo para escola para a professora ver.*

Então e se for o A4 ou o A2? Que fazes? *Faço a mesma coisa, venho aqui trazê-lo.*

13. Imagina que, um dia, o A8 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque...porque ele queria ter os cromos e não tinha nada que fazer por isso inventou uma asneira daquelas...*

14. O que é que o A8 podia fazer para que lhos devolvesse? *Pedir a ele que lhos devolvesse. Achas que dava resultado? Se não desse resultado a professora chamava ele e tinha que dar os cromos ao A8.*

15. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A1, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A8. Porque é que lhos tirou? *Isso aí é difícil... porque se calhar não gostava do A1 e quis roubar os cromos... E porque achas que ele não gostava do A1? Não sei... isso já não sei...*

16. O que é que o A1 podia fazer para que lhos devolvesse? *Chamava a professora para ir ter com o A8 para a professora dizer a ele para lhe dar os cromos...*

17. Achas que daria resultado? *Acho que dava. Porquê? (Ri-se) ... isso é difícil...*

18. O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *São como os portugueses, o que muda é a língua. E os Africanos? Os Africanos é a mesma coisa...não tenho nada contra ninguém...*

19. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Português**? *...Eu gostaria de ser português ...*

20. Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Muitos que não são portugueses há uma diferença... é a língua de falar, o resto tem tudo igual...*

21. Gostarias de convidar para tua casa o A1? *... sim ... ou A1 ou o A8... sim gostaria.*

22. Há algo que queiras acrescentar? *Não.*

**Entrevistado: A11**, 8 anos, 3ºano, português

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Eu gosto.*

Porquê? *Porque gosto dos meus colegas, são meus amigos e gosto da professora.*

**3.** E nesta turma? *A minha turma gosto dela.*

Porquê? *Porque os meus colegas são amigos e eu gosto de estar na minha turma.*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *Sim.*

**5.** Dão-se bem? *Eu dou-me bem com todos. Acho que sim.*

**6.** Quais são os teus melhores amigos? *Os meus melhores amigos são o A8 e o A3.*

Que achas do A8? *O A8... eu acho que ele...gosto dele, é bom amigo e acho que é o meu melhor amigo. E o A3? Ele também brinca comigo e gosto dele.*

**7.** Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Eu é o A1 e o A9.*

Porquê? *Porque o A1 está sempre a ralar e é muito batoteiro. O A9 ralha, bate e faz batota.*

**8.** E com quem menos gostas de trabalhar? *É com o A4e o A10.*

Porquê? *Porque o A10 está sempre a falar e o A4 depois também começa... ai não é assim...*

**9.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Em grupo.*

Porquê? *Porque é melhor...dá mais ideias.*

**10.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A4 ou com o A10 por exemplo? *Não. E com o A1? Ah, às vezes ralho um bocadinho com ele...quando ele faz batota às vezes eu ralho um bocadinho. Na sala de aula não.*

**11.** Imagina que o A1 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Eu respondo que empresto.*

**12.** Imagina que o A1cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Eu vou lá e digo: então meu, estás bom?*

Então e se for o A4? *Digo também. Se tivesse a deitar um bocadinho de sangue dizia à professora.*

**13.** Imagina que, um dia, o A4 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque se calhar queria ficar com todos.*

**14.** O que é que o A4 podia fazer para que lhos devolvesse? *Dizer à professora para a professora dizer para dar ao A4.*

15. Achas que daria resultado? *Eu acho que sim. Porquê? Porque se ele não desse a professora mandava um recado para a mãe.*
16. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A1, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A4. Porque é que lhos tirou? *Porque se calhar não gosta do A1...*
17. O que é que o A1 podia fazer para que lhos devolvesse? Podia dizer à professora ou então obrigá-lo a dar. Como é que ele obrigava a dar? *Pedia para ele dar aquilo. Porque achas que não gostava do A1? Porque o A1 às vezes também ralha com ele...*
18. Achas que daria resultado? *Eu acho que sim. Porquê? Porque podia ser que ele o desculpasse.*
19. O que pensas dos Brasileiros/**Portugueses**/Africanos, no geral, das pessoas? *Penso que são bons rapazes... os Africanos não sei que não conheço... (ri-se)*
20. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Português**? *Eu gosto de ser português.*
21. Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Não... só muda a cor... Achas que também têm coisas iguais? Sim...por exemplo em sentimentos, têm tudo igual só muda é a cor...a língua também, a fala muda um bocadinho.*
22. Gostarias de convidar para tua casa o A3 ou o A1? *Sim.*
23. Há algo que queiras acrescentar? *Não.*

**Entrevistado: A12**, 11 anos, 3ºano, brasileiro

2. Gostas de andar nesta escola? *Gosto.*

Porquê? *Porque aqui é muito bom e sossegado.*

3. E nesta turma? *Também.*

Porquê? *Porque é boa... boa e ...não sei como explicar... boa pessoa...gosto de estar nesta escola... a A14 e os outros colegas...a A15...*

4. Achas que os meninos são amigos? *São.*

5. Dão-se bem? *Às vezes dão... o A17 não...às vezes não...porque ele só fica me chamando de brazuca e eu não gosto...porque não gosto que me chamem de brazuca eu tenho o meu nome. Porque achas que ele te chama de “brazuca” se ele também é brasileiro? Pois isso eu não sei...acho mal.*

6. Quais são os teus melhores amigos? *A A14, o A16, a A15, o A3 e o A1.*

Que achas da A14? *Ela é boa pessoa. E o A1? O A1 também, nós já brincámos juntos, às vezes quando eu estava sozinho ele me chamava para brincar. E o A16? Ah, ele é boa pessoa porque nós sempre jogamos à bola, às vezes é engraçado...às vezes eu implico com ele e às vezes não. Porque implicas com o A16? Porque tem vezes, que é chato, quer ser da minha turma, quer ser do meu team...E o A3? O A3...aquele ali é boa pessoa porque nós só ficamos...no dia que ele veio para aqui eu que apresentei ele perguntou se a professora era boa ou má...aí eu...disse sim...às vezes é boa às vezes é um pouquinho stressada...porque quando nós gritamos ela vai e fica a ralar...*

7. Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Com o A17.*

Porquê? *Porque ele é um chato, só fica a atrapalhar... quando eu ia jogar à bola ele fica correndo no campo...*

8. E com quem menos gostas de trabalhar? *Ai, isso daí é complicado, com nenhuns...gosto com todos...*

9. Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Em grupo.*

Porquê? *Porque assim é mais um pouquinho...cada um fala uma palavra...*

10. Que achas da A15? Da A15? *Ah, ela é fixe, boa...porque às vezes nós se chateamos mas às vezes nós brincamos.*

11. Podes contar-me algum problema que tenhas tido com a A15 ou com outro menino qualquer? *Ah, com o A17 eu tinha muitos...porque ele só fica a atrapalhar. Porque*

achas que ele faz isso? *Eu acho que é por causa de inveja porque os outros não chamam ele para brincar. E porque achas que os outros não chamam ele para brincar? Porque ele é chato às vezes... (ri-se) Porque achas que ele é chato? Isso aí é um pouco complicado de falar... porque ele só fica a atrapalhar os outros...*

**12.** Imagina que o A17 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Respondo sim.*

**13.** Imagina que o A17 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Vou lá para ajudar ele a levantar...*

Então e se for o A13 ou o A16? Que fazes? *Também ia a correr ajudar.*

**14.** Imagina que, um dia, o A17 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque não gosta do A17...*

**15.** O que é que o A17 podia fazer para que lhos devolvesse? *la chamar a professora.*

**16.** Achas que daria resultado? *Sim. Porquê? Porque a professora é mais velha e maior...*

**17.** Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A16, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A17. Porque é que lhos tirou? *Porque... com inveja...*

**18.** O que é que o A16 podia fazer para que lhos devolvesse? *Chamar a professora...*

**19.** Achas que daria resultado? *Dava. Porquê? Porque a professora é maior e mais velha.*

**20.** O que pensas dos Brasileiros/Portugueses/Africanos, no geral, das pessoas? *Bom. Porquê? Porque é bom demais... leva tudo na brincadeira... E por exemplo dos Africanos? Os Africanos... bom (ri-se) mas às vezes... eu não estou a falar da senhora não mas às vezes os africanos que tinha lá no Brasil eram um pouquinho malucos... porque... isso daí eu não sei professora...*

**21.** Se voltasses a nascer, gostarias de não ser **Brasileiro**/Português? (Abana cabeça afirmativamente) *Gostaria de ser português.* Não gostavas de ser brasileiro? (Abana cabeça negativamente) *Não... gostava de ser português... porque o português é “mais bons” porque levam tudo na brincadeira... E os Brasileiros não levam tudo na brincadeira? Não... tipo alguém ficar chateado de brincadeira, chega lá e vai “caçar encrenca”. Então se nascesses outra vez gostavas de ser...? Português.*

**22.** Os meninos que não são **Brasileiros**/Portugueses são diferentes dos meninos **Brasileiros**/Portugueses ou também têm coisas iguais? *Não... não tem coisas iguais mas não sei... tipo os ingleses... eles não falam a mesma língua que nós, dos*

outros...Então uma coisa diferente é a língua...e achas que há coisas que são iguais?  
*Sim...sim... O que pode ser igual? O Cabelo... a idade e o tamanho... E a maneira de ser? Ah, a maneira de ser é diferente...porque eles falam outros nomes e os outros falam outros...*

**23.** Gostarias de convidar para tua casa o A16? *Não. Porquê? Porque... isso é complicado professora...Então pensa lá... (pausa) eu gostava... Então dizias que não? Ah, não, porque minha mãe chateia-se...tem que pedir primeiro...marcar o dia... Então e se em vez do A16 fosse por exemplo, o A17? O A17? Também se chateava. Mas gostavas de o convidar ou não? Havia algum menino que tu não convidavas? Não... todos...*

**24.** Há algo que queiras acrescentar? *Não.*

**Entrevistado: A13**, 9 anos, 2ºano, português (Ascendência africana)

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Gosto.*

Porquê? *Porque tenho muitos colegas, posso brincar com eles...tenho muitos amigos nesta escola, já fiz muitos amigos e esta escola... está bem organizada e eu gosto de brincar lá fora.*

**3.** E nesta turma? *Gosto.*

Porquê? *Porque... gosto da companhia do A12, que o A12 fique ali na escola, gosto também da companhia da A14, gosto também da companhia da A18, gosto da companhia de todos.*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *Acho.*

**5.** Dão-se bem? *Sim.*

Porquê? *Porque ...hummm...não têm nada com que se estar a meter um com os outros...*

**6.** Quais são os teus melhores amigos? *O A12, a A14, o A11, o A9, o A7...*

Que achas do A12? *Eh... (ri-se) gosto dele, ele é bom rapaz, brinca sempre com os outros e está sempre onde é preciso. E do A7? Acho que é um rapaz bom...eh...é bom rapaz e gosto de brincar com ele.*

**7.** Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Com o A17 porque ele está sempre a ...pensa que é o mais esperto, pensa que sabe tudo... é por causa disso que eu não gosto de brincar. E porque achas que ele faz isso? Não sei... parece sentir... talvez ... que é o maior.*

**8.** E com quem menos gostas de trabalhar? *Com a A15...eu acho que...se eu fiz alguma coisa mal ela começa logo a chatear-se comigo. Porque achas que se chateia contigo? Porque...eu faço as coisas e às vezes engano-me e ela... Gosta de tudo certo? Sim.*

**9.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Grupo.*

Porquê? *Porque tenho companhia com quem eu possa trabalhar...eu possa discutir as ideias e eu possa...falar do trabalho.*

**10.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A17, por exemplo? Ou com o A12? *Posso. Com o A17 eu já tive que...ele é muito egoísta, ele às vezes é egoísta e não pensa nos outros. E que problema é que tu já tiveste com o A17? Eh...emprestar os lápis e ele não mos emprestar a mim...*

11. Então e com o A16, alguma vez tiveste um problema parecido? Ou com a Andreia ou outro menino qualquer? *Não... (ri-se).*
12. Imagina que o Weliton se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Pode ser.*
13. Imagina que o A17 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Vou ao pé dele, digo se ele está bem e vou chamar a Nela e a professora Mónica.*
14. Agora imagina que esse menino é o A16. O que farias? *Fazia o mesmo.*
15. Imagina que, um dia, o A17 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque o A17 está sempre a armar em bom e depois começa a irritar-nos.*
16. O que é que o A17 podia fazer para que lhos devolvesse? *Pedir desculpa por tudo o que ele fez...e parar de fazer aquilo. Podia tentar pedir desculpa e talvez” tivesse-os de volta”*
17. Achas que daria resultado? *Sim. Porquê? Porque o A17 tem de aprender que não pode tratar os alunos assim...as outras pessoas. Como é que o A17 trata as pessoas? Trata mal e outras vezes quando precisa das coisas trata bem. E achas que há mais gente assim? Não. Só se for a A20...porque ela quando a A19 lhe emprestou o lápis ela não lhe devolveu e quando foi da minha cola ela gastou-a toda.*
18. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A16, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A17 ou o A12. Porque é que lhos tirou? *Porque o A16 às vezes também acha que é o maior nas corridas e acha que joga melhor à bola. Achas que isso é razão? Acho. Porque o A16 se continuar-se a armar em bom vai ter também problemas.*
19. O que é que o João podia fazer para que lhos devolvesse? *Podia pedir desculpa e também podia dizer que nunca mais voltava a fazer aquilo.*
20. Achas que daria resultado? *Acho. Porquê? Porque uma pessoa quando faz umas promessas tem de cumprir.*
21. O que pensas dos **Brasileiros**/Portugueses/Africanos, no geral, das pessoas? *Penso bem acho que as pessoas só por ser brasileiras não são diferentes dos outros, são iguais... E por exemplo dos Africanos, que achas? Acho bem. Acho que eles são tal como nós, têm sentimentos, têm... Tens alguém africano na família? Não. A mãe nasceu onde? Em Angola. Então é Africana. São diferentes. E dos portugueses? São diferentes.*

**22.** Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Português**? *Gostaria de ser português.*

**23.** Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Acho que não. Têm coisas iguais como por exemplo, têm sentimentos, têm coração, as pessoas portuguesas são boas pessoas e também podem ser más tal como lá...Têm coisas diferentes e iguais? Sim. O que têm de diferente? Eh, tem diferente... a cor...*

**24.** Gostarias de convidar para tua casa o A17? *Gostaria.* Havia algum menino que tu não gostasses de convidar? *A A19. Porquê? Porque ela às vezes...primeiro começa a... porque ela... (pensativo) porque ela às vezes... quando...ainda não devolveu o lápis à A15 disse que perdeu...podia perder alguma coisa...podia tirá-la depois mexer nela e depois perdê-la. Ela pode mexer nalguma coisa.*

**25.** Há algo que queiras acrescentar? *Não.*

**Entrevistado: A14**, 7 anos, 2ºano, portuguesa

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Gosto.*

Porquê? *Porque é boa.*

**3.** E nesta turma? *Também.*

Porquê? *Porque gosto muito dos meus colegas.*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *Sim.*

**5.** Dão-se bem? *Sim.*

Porquê? *Porque eu gosto muito deles e a A15 é a melhor que eu gosto...a A15 gosto muito dela por ser minha amiga.*

**6.** Quais são os teus melhores amigos? *A A15, a A19, o A13, o A17, a A20 e o A16.*

Que achas da A15? *Acho que é boa porque...às vezes ela...o A12 às vezes quando...ela está assim...cala-te A12 e ela depois fica chateada mas depois passa-lhe. Acho que ela é boa.*

**7.** Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Com o Pedro.*

Porquê? *Porque nós dizemos assim: eu quero jogar e ele: não jogas e nós: porquê... porque eu é que estou a mandar no jogo... mas nós jogamos e mais nada e depois ele...já não brinco...fica chateado e depois vai brincar com os outros.*

**8.** E com quem menos gostas de trabalhar? *Hummm...estudo do meio... ai...com o A17...*

Porquê? *Porque ele está sempre...A14, A14, olha aqui, olha aqui...e depois eu não sou capaz de me concentrar...*

**9.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Às vezes em grupo, às vezes sozinha.*

Porquê? *Porque em grupo...eu vejo eles todos... em grupo eu estou sozinha... e depois eu não tenho uma ideia depois só sobre eu, a A18 e o A16 e nós só temos uma mesa...mas não estamos numa mesa cada... gosto mais de estar sozinha...porque concentro-me mais e já não me estão a chatear.*

**10.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A16 ou com o Pedro por exemplo? *Com o A16 e com o A13 também. Então o que se passou? O A16 é porque é a mesma coisa nos fazemos bem e ele: é batota, é batota...quando nós estamos a jogar ao lençinho ele quer ser sempre o número 4... E com o Pedro é que nós queremos jogar e ele não deixa...depois começamos a dar pontapés na bola e diz já não jogo elas estão a atrapalhar... elas e eles...depois eu também fico chateada mas*

*continuo e eles vão brincar com outra coisa...mas eu continuo a jogar com a A15, com a A18 e com isso... E porque achas que eles fazem isso? Não sei, porque eles não gostam muito de mim para serem amigos. Porquê? Não sei, quando eu peço para jogar eles dizem sempre que não...*

**11.** Imagina que o A17 ou o A12 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Respondo que sim...empresto mas depois quando vocês acabarem de escrever a data dão-me.*

**12.** Imagina que o A17 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Ajudo-o a levantar-se...*

Então e se for o A16 ou o A13? Que fazes? *Ai isso já não sei...isso ia dizer à professora porque eles quando nós estamos a jogar à bola estão fartos de esperar...por isso eu às vezes não os ajudo...quando eu estou em dia não, não os ajudo quando estou em dia sim ajudo.*

**13.** Imagina que, um dia, o A16 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque queria brincar com eles.*

**14.** O que é que o A16 podia fazer para que lhos devolvesse? *Pedir assim: dá-me os cromos se faz favor...*

**15.** Achas que daria resultado? *Não sei ... eu acho que não mas se não fosse assim ele ia dizer à professora.*

**16.** Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A17, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o Pedro. Porque é que lhos tirou? *Porque ... porque...porque...ai estou a pensar professora...porque eu acho que o A17 podia dizer assim: não brinques e depois o Pedro dizia assim: não brinco porquê... porque tu és mau para nós...e depois ele a pensar que não ia dizer à professora tirava os cromos...*

**17.** O que é que o A17 podia fazer para que lhos devolvesse? *Pedir desculpa pelo que fez ou então ir chamar a professora.*

**18.** Achas que daria resultado? *Acho que sim. Porquê? Porque a professora ou o punha de castigo ou então não... não o deixava ir ao intervalo.*

**19.** O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *Acho que são... são iguais às outras pessoas mas só que são de outra língua...*

**20.** Os meninos que não são **Brasileiros/Portugueses** são diferentes dos meninos **Brasileiros/ Portugueses** ou também têm coisas iguais? *São diferentes. Porquê, em*

quê? *Na língua, na cara e na pele... Achas que têm coisas iguais? Não. Podem ter as mãos ou os pés... (ri-se)*

**21.** *Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileira/Portuguesa? Gostava de ser portuguesa.*

**22.** *Quem gostarias de convidar para tua casa? A A15, a A18, a A20 e a Carolina que é uma menina do ATL...a Mariana, a Ana Sofia, a Mónica e a A19. Havia algum que não convidasses? O A16 e o A12... porque o meu pai não quer meninos lá em casa...o A12...porque eles depois estão sempre a dizer mal das coisas que eu tenho... e depois há uns que dizem: ai o teu computador é muito fixe e tal... Mas quem diz mal das coisas que tu tens? O A12... do meu gameboy que comprei nos chineses...custou 50 euros ou o que foi...ele disse que não prestava. Porquê? Não sei, isso já não sei professora...*

**23.** *Há algo que queiras acrescentar? Não.*

**Entrevistado: A15**, 8 anos, 2ºano, portuguesa (ascendência africana)

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Sim.*

Porquê? *Porque tenho muitos amigos...eh...ai não me lembro... (ri-se)*

**3.** E nesta turma? *Nesta turma também gosto...*

Porquê? *Eh... às vezes sou boa na leitura mas tenho dificuldade na matemática.*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *Eh...mais ou menos.*

**5.** Dão-se bem? *Eh...um bocado...*

Porquê? *Porque às vezes chateio-me com os amigos depois no outro dia, somos amigos outra vez.*

**6.** Quais são os teus melhores amigos? *A A18... o A12... o A13 e a A14.*

**7.** Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Eh... com o A13 e o A16.*

Porquê? *Porque às vezes a A20 está a brincar comigo depois a A19 depois do lanche vai logo brincar com ela... o A13 e o A16 às vezes costumam jogar à bola mas eu não gosto muito.*

**8.** E com quem menos gostas de trabalhar? *Eh... com o A16.*

Porquê? *Porque às vezes... eh... eh... nas datas ele demora muito e eu sou mais rápida do que ele... ele e a A14 às vezes costumam discutir depois costumam dizer-se nomes uns aos outros e eu não gosto nada que digam isso uns aos outros.*

**9.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Em grupo.*

Porquê? *Porque quando faço sozinha às vezes tenho algumas dúvidas e depois preciso de alguém que me ajude.*

**10.** Que achas do A17? *Do A17 gosto mais ou menos às... um dia no intervalo estávamos a brincar aos super heróis quando ele era o mau e eu era boa... no poço estavam pedras e eu aleijei-me nas costas porque me empurrou... não me lembro de mais nada...quando chama nomes eu fico furiosa... às vezes apetece-me dizer coisas que me vão na cabeça para ele... Que coisas? Bem... por exemplo... queria dizer a ele se ele me continuar a dizer nomes acontece uma coisa má para ele... Que nomes chama? Ele só me chama às vezes de preta mas só sou castanha...*

*Porque achas que ele faz isso? Bem... (pensativa, coça cabeça) acho que ele diz isso porque... às vezes... também quando estou com a A14... um dia eles estavam amigos... estavam chateados comigo e chamaram-me preta e agora o A17 está acostumado a isso...*

11. Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A17, por exemplo? *Eh... o problema que tinha tido com ele é quando eu estava a sentar-me depois ele disse que gostava de mim mas eu não ligava... porque às vezes não gostava muito dele... a A14 dizia preta a brincar e o A17 dizia preta de verdade.*
12. Então e com o A12, alguma vez tiveste um problema parecido? ... *O A12 não me dá problemas nem me diz nomes mas cada vez que estou a estudar está sempre ao meu lado e não me deixa concentrar.*
13. Imagina que o A17 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Bem... eh... respondo que empresto a ele mas que me devolva se não precisar mais dele.*
14. Imagina que o A17 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? ... *Bem... chamo a professora ou ajudo ele a levantar-se, por exemplo, já aconteceu o mesmo com o A12... o A17 tinha empurrado ele... depois ajudei o A12 a levantar-se...*  
Então e se for o A13? Que fazes? *Bem... se fosse o A13 ajudava logo a levantar-se... porque ele é meu amigo... tenho sempre de ajudá-lo...*
15. Agora imagina que esse/a menino/a é o/a... O que farias?
16. Imagina que, um dia, o A17 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Bem... acho porque ele não tem cromos mas também devia pedir a ele...*
17. O que é que o A17 podia fazer para que lhos devolvesse? *Bem... podia dizer a ele para ser mais cuidadoso, para pedir as coisas aos outros, não é para tirar logo.*
18. Achas que daria resultado? *Bem... não acho muito... o A17 podia dizer as coisas que quisesse ao menino que lhe tirou os cromos mas também ele podia dizer a ele para dar os cromos, ele contava à professora e assim ela castigava-o.*
19. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A13, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A17. Porque é que lhos tirou? *Por isso que o A13 tem muitos cromos, o A17 podia não ter nenhum... por isso que às vezes me chama nomes... podia tirar os cromos a ele e depois se eu visse contava tudo à professora... também podia dizer se faz favor... eles são tão amigos...*
20. O que é que o A13 podia fazer para que lhos devolvesse? *Bem... podia contar à professora ou aos seus pais, podia ser castigado, ficar 5 dias sem ir ao intervalo.*
21. Achas que daria resultado? *Sim. Porquê? Porque não se pode desobedecer aos adultos porque assim se desobedecermos também ficamos de castigo.*

**22.** O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *Bem... o que eu penso... bem... penso que eles... são como se fossem meus amigos mas também são... acho eles simpáticos, a minha mãe costuma rir com eles e eu também às vezes...*

**23.** Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Portuguesa**? *Não, gostaria de ser portuguesa como sou porque gosto muito desta língua e também se não falasse não gostava muito...*

**24.** Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? Também têm coisas iguais porque eu conheço um brasileiro que fala mais ou menos português.

**25.** Gostarias de convidar para tua casa o A17? *Bem... já convidei montões de vezes mas agora ele não pode porque mora noutra sítio...*

**26.** Há algo que queiras acrescentar? *Não.*

**Entrevistado: A16**, 8 anos, 2ºano, português

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Sim.*

Porquê? *Porque acho que é engraçado, porque tenho amigos do ATL e os outros são muito amigos do 2º ano.*

**3.** E nesta turma? *Gosto.*

Porquê? *Porque temos mais intervalo e às vezes não temos... é mais matemática ou estudo do meio do que língua portuguesa...*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *São.*

**5.** Dão-se bem? *Damos.*

Porquê? *Eles são amigáveis. Porque já são amigos há muito tempo.*

**6.** Quais são os teus melhores amigos? *O A12, o A13, a A14... mais a A20.*

**7.** Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Com a A19, o A17. Brinco com o A17 mas não é muitas vezes.*

Porquê? *Porque acho que eles não gostam muito das minhas brincadeiras, eu gosto mais de jogar à bola, gosto mais de brincar com os meus amigos.*

**8.** E com quem menos gostas de trabalhar? *Hummm... (pensativo) não há ninguém.*

**9.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Às vezes em grupo, às vezes sozinho.*

Porquê? *Porque às vezes eu tenho dificuldades e às vezes não tenho.*

**10.** Que achas do A17? *É bom amigo.*

**11.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com algum menino? *Eu não tenho agora nenhum problema com os amigos mas às vezes nós chateamo-nos.*

**12.** Imagina que o A17 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Digo que empresto.*

**13.** Imagina que o A17 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Vou dizer à Nela.*

**14.** Então e se for a A20? Que fazes? *A A20? Também fazia as mesmas coisas.*

**15.** Imagina que, um dia, o A17 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque queria-os e o A17 não emprestava.*

**17.** O que é que o A17 podia fazer para que lhos devolvesse? *Pedia-me a mim para tirar os cromos ou então ao A12.*

**18.** Achas que daria resultado? *Acho que sim. Porquê? Porque nós não batíamos, só dizíamos: "dá os cromos ao A17, mais nada".*

19. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A13, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A16. Porque é que lhos tirou? ...*(pensativo)* ... *Porque queria brincar com eles.*

20. O que é que o A13 podia fazer para que lhos devolvesse? *la tirar ao Quico ou então pedia aos colegas como o Quico não é muito forte como nós, nós falávamos com ele, agarrávamos as mãos dele e tirávamos com pouca força senão ele aleijava-se.*

21. Achas que daria resultado? *Acho. Porquê? Porque nós não fazíamos muita força e não batíamos.*

22. O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *É uma língua diferente, nunca os portugueses ouviram, só na televisão... os brasileiros têm coisas diferentes das nossas... os brasileiros são bons mas alguns são vingativos para as pessoas... os portugueses também são assim, mas... se eu fosse para o Brasil eles não me deixavam jogar à bola e se fosse ao contrário também era igual.*

23. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Português**? *Não, eu gostava de ser espanhol... porque gosto... como eles falam... e depois se voltasse a nascer queria ser inglês... essas duas línguas são giras. Queria ser inglês porque tenho um nome inglês... mas não sei muito bem...*

24. Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Não são diferentes porque têm olhos, boca, podem ser surdos ou cegos ou então não têm voz mas são todos iguais, são todos como nós... menos a língua... que é diferente... também pode ser a cor. A A15 nasceu em Lisboa mas é preta... é portuguesa só tem uma coisa, o “texto” ela diz “têxto”, às vezes eu digo a ela chocolate mas é só por brincadeira.*

E dos ciganos, o que pensas? *Acho que são iguais a nós, têm boca, olhos mas gritam, que eu já tive montes de ciganos no prédio onde eu morava, eles são normais. Eu não me importava se tivesse na sala porque são normais mas gritam... mais nada.*

25. Gostarias de convidar para tua casa o A17 ou o A12? *O A12 sim... ele é amigo; o A17... também convidava mas não posso convidar, a casa é pequena e tenho um bebé a chorar.*

26. Há algo que queiras acrescentar? *Não. São as coisas que eu acho e que eu sei.*

**Entrevistado: A17**, 7 anos, 2ºano, brasileiro

2. Gostas de andar nesta escola? *Sim.*

Porquê? *Porque é bom de estudar, de aprender e a ler...*

3. E nesta turma? *Gosto.*

Porquê? *Porque gosto muito de ficar aqui na escola, de a aprender e quero andar nesta escola.*

4. Achas que os meninos são amigos? *Sim.*

5. Dão-se bem? *Porque são bem respeitados.*

6. Quais são os teus melhores amigos? *A 20, a A19, o A13, a A14 e o A16.*

7. Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? (Silêncio) *Com o A12 porque ele empurra, às vezes sem querer e eu fico chateado.*

8. E com quem menos gostas de trabalhar? *Hummm...com a A19.*

Porquê? *Porque ela não sabe ler e tem dificuldade em ler.*

9. Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Em grupo.*

Porquê? *Porque assim a gente tem ajuda.*

10. Que achas da A15? *Acho ela...acho ela...bonita...pronto e gosto de brincar com ela.*

11. Podes contar-me algum problema que tenhas tido com a A15, por exemplo? *Às vezes... quando...um dia, eu chamei preta a ela...*

12. Então e com a A18, alguma vez tiveste um problema parecido? *Não.*

13. Imagina que a A15 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Que empresto.*

14. Imagina que a A15 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Vou ajudá--la.*

15. Agora imagina que essa menina é a A18? Que fazes? *Ajudo a se levantar.*

16. Imagina que, um dia, a A15 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque roubou... é feio...ou ele devolve senão depois aí eu ia dizer à professora e depois a professora dizia para dar à A15.*

17. O que é que a A15 podia fazer para que lhos devolvesse? *...podia dizer que isso não se fazia.*

18. Achas que daria resultado? *Dava. Por exemplo, a A15 fez...bateu...ele pegou e tirou o cromo... se eles não parassem eu ia chamar a professora.*

19. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A16, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A12. Porque é que lhos tirou? *Porque*

*o A16 fez alguma coisa de mal e o A12 pensou em tirar aquilo a ele e depois ele ia ficar chateado...*

**20.** *O que é que o A16 podia fazer para que lhos devolvesse? Pedir desculpa, se o A12 também perdoasse ele...*

**21.** *Achas que daria resultado? Por mim...acho que podia. Porquê? Porque o A16 pediu desculpa.*

**22.** *O que pensas dos Brasileiros/Portugueses/Africanos, no geral, das pessoas? Penso... penso que eles falam certo, falam certo e ajudam o brasileiro a falar português.*

**23.** *Se voltasses a nascer, gostarias de não ser **Brasileiro**/Português? Gostava de ser Brasileiro.*

**24.** *Os meninos que não são **Brasileiros**/Portugueses são diferentes dos meninos **Brasileiros**/ Portugueses ou também têm coisas iguais? São. Têm coisas iguais e outras que não...por exemplo... não... não têm coisas iguais... são diferentes...*

**25.** *Gostarias de convidar para tua casa a A15? Gostava.*

**26.** *Há algo que queiras acrescentar? Não.*

**Entrevistado: A18**, 8 anos, 2ºano, portuguesa

2. Gostas de andar nesta escola? *Gosto.*

Porquê? *Porque aprendemos muitas coisas e brincamos e estudamos muito.*

3. E nesta turma? *É boa.*

Porquê? *Porque tenho muitos bons colegas.*

4. Achas que os meninos são amigos? *Sim.*

5. Dão-se bem? *Às vezes.*

Porquê? *Porque às vezes zangamo-nos uns com os outros e começamos a bater.*

6. Quais são os teus melhores amigos? *A A14, a A15, o A13, o A16 e a A20.*

7. Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Com a A19.*

Porquê? *Porque ela brinca muito pouco e eu não gosto muito de brincar com ela.*

8. E com quem menos gostas de trabalhar? *Com o A13.*

Porquê? *Porque ele diz muitas coisas certas e outras erradas só que depois não consigo perceber.*

9. Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Em grupo.*

Porquê? *Porque nós fazemos muitas coisas juntos e fica tudo bem.*

10. Que achas do A17? *Eu acho que o A17 é bom amigo e às vezes faz coisas bem só que às vezes brinca mal.*

11. Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A17 por exemplo? *Sim.*

*Foi, eu quando entrei para a escola o A17 chamava-me sempre nomes e depois eu ficava triste só que depois daqui para a frente eu já comecei a ser amiga dele.*

12. Então e com o A16, alguma vez tiveste um problema parecido? *Não.*

13. Imagina que o A17 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Sim.*

14. Imagina que o A17 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Chamo a professora.*

Então e se fosse o João? Que fazias? *Eu dizia ao A16 se ele estava bem e depois se ele não tivesse chamava a Nela ou a professora.*

15. Imagina que, um dia, o A17 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque o amigo, o outro menino quis brincar com os cromos só quer depois o A17 não deu e depois ele tirou.*

16. O que é que o A17 podia fazer para que lhos devolvesse? ... *Podia dizer a ele que aquilo não era dele e então dizia à mãe dele.*

17. Achas que daria resultado? *Sim. Porquê? Porque as coisas não são dos outros meninos e as mães sabem que não se deve.*
18. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A16, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A17. Porque é que lhos tirou? *Porque o A16 disse assim: não mexas e ele mexeu, depois o A16 viu que ele mexeu muitas vezes, depois quando veio à sala, quando foi lá para fora já não estava nada.*
19. O que é que o A16 podia fazer para que lhos devolvesse? *Dizer a ele que aquilo não era dele e dizer á mãe dele que os cromos não estavam lá.*
20. Achas que daria resultado? *Sim. Porquê? Porque as mães sabem que os filhos têm de ter muito cuidado mas eles não têm...dão as coisas a todos depois desaparecem.*
21. O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *São um bocado “descomplicados” porque eu não percebo a língua deles... não percebo.*
22. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Portuguesa**? *Eu gostaria de ser portuguesa.*
23. Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Têm coisas diferentes... a língua, a fala e também têm muitas coisas diferentes...e também aprendem outras coisas.*
24. Gostarias de convidar para tua casa o A17? *Sim.*
25. Há algo que queiras acrescentar? *Não.*

**Entrevistado: A19**, 8 anos, 2ºano, portuguesa

2. Gostas de andar nesta escola? *Sim.*

Porquê? *Porque ... porque é bom porque as professoras não são más e os colegas são bons.*

3. E nesta turma? *Gosto.*

Porquê? *Porque aprendo a ler e a escrever.*

4. Achas que os meninos são amigos? *São.*

5. Dão-se bem? *Sim.*

Porquê? *Porque... são amigos porque não batemos uns aos outros, se batermos assim não somos amigos.*

6. Quais são os teus melhores amigos? *A A14, a A20, o A13... e mais ninguém.*

7. Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? *Ehhh...a A20 não gosto muito... porque ela de vez em quando...a gente está a brincar ela vai brincar para outro sítio depois a gente não sabe onde é que ela está.*

8. E com quem menos gostas de trabalhar? *Com a A18.*

Porquê? *Porque ela... eu...eu hoje...há bocado estava a brincar...eu não a empurrei, ela disse que caiu para o lado e caiu...porque ela...de vez em quando está sempre a falar alto... e mais nada.*

9. Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Em grupo.*

Porquê? *Porque se tivermos alguma coisa mal a gente tem de corrigir no quadro.*

10. Que achas do A17? *Ehhh...é bom amigo. E o A12? Também.*

11. Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A17 por exemplo? *Não.*

12. Alguma vez tiveste um problema com algum? *Não.*

13. Imagina que o A17 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Sim.*

14. Imagina que o A17 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Vou dizer à professora.*

15. Então e se for a A18? Que fazes? *Ajudo-a.*

16. Imagina que, um dia, o A17 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? *Porque também queria brincar.*

17. O que é que o A17 podia fazer para que lhos devolvesse? *Ehhh... ia dizer à professora.*

18. Achas que daria resultado? *Não. Porquê? ...Porque... então ia dizer à professora.*

19. Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com a A18, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A17. Porque é que lhos tirou? *Porque queria brincar.*
20. O que é que a A18 podia fazer para que lhos devolvesse? *Podia dizer à professora se podia falar com o menino.*
21. Achas que daria resultado? *Sim.* Porquê? *Porque... o A17 assim já dava porque estava a falar com a professora.*
22. O que pensas dos **Brasileiros/Portugueses/Africanos**, no geral, das pessoas? *Bem.*
23. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Portuguesa**? ... *Não, gosto de ser portuguesa.*
24. Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Têm algumas coisas iguais...* Por exemplo? *Ehhh...podem ter o cabelo igual, os olhos, os dentes e mais nada. Na maneira de ser são diferentes... na fala... um é português outro é brasileiro...*
25. Gostarias de convidar para tua casa o A17? *Sim.* E o A12? *Também.* Há alguém que não convidasses? *A A18... Porque ela está sempre a ralar comigo...eu estou sempre a errar...*
26. Há algo que queiras acrescentar? *Não. Está tudo.*

**Entrevistado: A20**, 6 anos, 1ºano, portuguesa

**2.** Gostas de andar nesta escola? *Gosto.*

Porquê? *Porque gosto de aprender e gosto da minha professora.*

**3.** E nesta turma? *Também.*

Porquê? *Porque gosto deles e são muito meus amigos.*

**4.** Achas que os meninos são amigos? *Sim.*

**5.** Dão-se bem? *Sim.*

Porquê? *Porque eles não me batem.*

**6.** Quais são os teus melhores amigos? *São todos da minha turma.*

**7.** Quais os meninos da turma com quem menos gostas de brincar? ... *com ninguém, gosto de todos..*

Porquê? *Porque ela pensa que manda em tudo lá na minha casa.*

**8.** E com quem menos gostas de trabalhar? *Hummm... (grande silêncio) gosto de trabalhar com todos.*

**9.** Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho? *Em grupo.*

Porquê? *Porque gosto de estar ao pé de alguém.*

**10.** Que achas do A17? *Ele é bom...bom amigo.*

**11.** Podes contar-me algum problema que tenhas tido com o A17 por exemplo? *Não.*

**12.** Então alguma vez tiveste algum problema com alguém? ... *não.*

**13.** Imagina que o A17 se esqueceu do lápis e te pede emprestado. O que respondes? *Não.*

Porquê? *Porque o lápis é meu.*

**14.** Imagina que o A17 cai no intervalo e se aleija. O que fazes? *Vou dizer à professora.*

**15.** Então e se esse menino for o A12? ... *la dizer que ele caiu.*

**16.** Imagina que, um dia, o A12 levou uns cromos para a escola e outro menino da turma lhos tirou. Porque é que lhos tirou? ...*Porque foi mau...*

**17.** O que é que o A12 podia fazer para que lhos devolvesse? ...*tinha de ir dizer.*

**18.** Achas que daria resultado? *Sim.* Porquê? ...*Porque diziam para dar ao A12.*

**19.** Vamos agora imaginar uma história parecida com a anterior: passou-se com o A17, mas desta vez quem lhe tira os cromos é o A12. Porque é que lhos tirou? *Porque... é mau.*

**20.** O que é que o A17 podia fazer para que lhos devolvesse? *la dizer.*

21. Achas que daria resultado? *Sim. Porquê? Porque eles diziam para dar ao A17.*
22. O que pensas dos meninos **Brasileiros**/Portugueses/Africanos? ...*São bonitos.*
23. Se voltasses a nascer, gostarias de não ser Brasileiro/**Portuguesa**? *Gostava de ser portuguesa.,*
24. Os meninos que não são Brasileiros/**Portugueses** são diferentes dos meninos Brasileiros/ **Portugueses** ou também têm coisas iguais? *Não. Não são diferentes. Têm coisas iguais? Não. São diferentes. A falar.*
25. Gostarias de convidar para tua casa o A17? *Sim.*
26. Há algo que queiras acrescentar? *Não.*

## **Anexo III**

### **Composições dos alunos – alguns exemplos**

13 Junho 2006

Nome: A1 \_\_\_\_\_

Composição

"A ovelha negra..."

A ovelha caída do céu

De repente eu vi uma ovelha negra e cinza, e, quando ela caiu ela também começou a falar com as outras ovelhas e uma disse:

- O que é que estás a fazer aqui?, perguntou uma ovelha.

- Eu não estou a fazer a mesma coisa que vocês!, disse a ovelha negra a

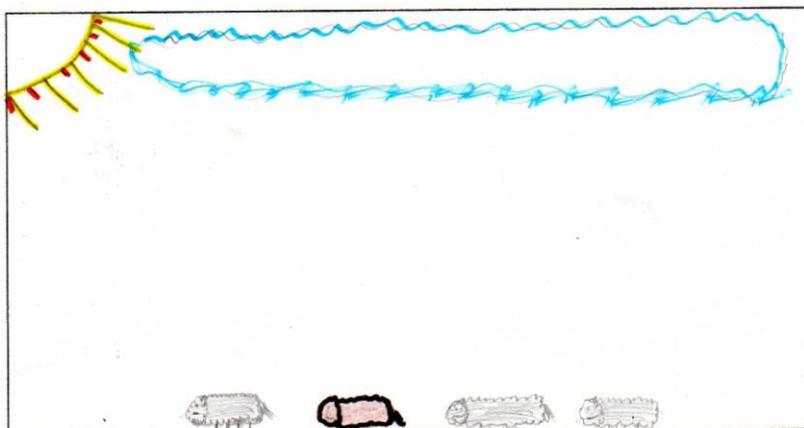
outras, tu és negra, e nós somos brancas, por isso não podes estar aqui, disse a outra ovelha.

- Mas eu também sou uma ovelha por isso é que eu estou aqui com vocês! Não sabem que todos nós podemos ser amigos?

- Tu és negra e nós somos brancas, por isso é que não podemos ser amigos!

- Está bem, mas não digas a ninguém.

De repente, houve um incêndio onde elas estavam.



E a orielha negra salvou-as. Passaram-se 2 dias e as  
orielhas saltaram a estar em apuros e foi novamente a orielha  
negra (que) que as salvou.  
E, no entanto, ficaram) ficaram todas elas amigas para  
sempre!



13 Junho 2006

Nome: A2

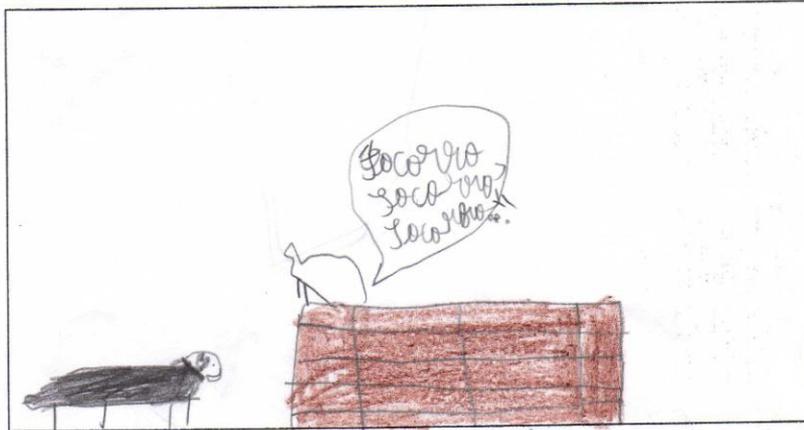
73.1612.006

Composição

"A ovelha negra..."

A ovelha negra

A ovelha negra sempre gostou a ovelha negra  
- Vi-te embora - tu baba - tu já não és!  
A ovelha sentiu-se e foi para o outro lado.  
Mas o pastor estava lá e acabou a ovelha  
deixando um rasto  
deixando um rasto como se fosse um fruto:  
- Socorro, Socorro, Socorro...  
- Quem sabe?  
Com as ovelhas brancas que ficam num lado mas  
a ovelha foi ajuntar-se e conseguiu escapar  
e a partir daí não tem mais amigos.



13 Junho 2006

Nome:     A3

Composição

"A ovelha negra..."

"A ovelha negra"

Depois de verem as ovelhas brancas, alguns minutos depois, veio uma ovelha negra! As outras espantaram-se com o que estavam a ver. Então as ovelhas pararam de pastar e disse:

- "Ora lá! agora não são as ovelhas de todos os dias? Daqui a pouco não são as ovelhas aguis! Outra ovelha também parou de pastar e disse:
  - "Também novidade, também novidade! exclamou a ovelha que se chamava Tita.
  - "Também novidade com ela, ela pode ser má!"
- Os fazendeiros ficaram muito medos. Fizeram selados. No dia seguinte a ovelha Tita foi lá ver e que ela estava a fazer. Quando lá a ovelha Tita viu a ovelha negra a fazer uma barraca. No outro dia, outra ovelha foi lá



ver a que ela estava a fazer e ela estava a fazer  
a mesma coisa que a outra e a outra mesma  
perguntou: dentro aqui? perguntou a outra mesma.  
- antes de responder a outra mesma.  
- A outra mesma disse:  
- De onde vem?  
- Vem de Brasil.  
- Porque tu vieste para aqui?  
- Eu vim para aqui, porque há no Brasil os carros  
destruídos.  
- Há perigo?  
- Há um tanto de perigo... até hoje. Ah! Se quiseres ir lá  
podes sempre perder ir.  
Teófilo, 10 anos



13 Junho 2006

Nome:      <sup>A4</sup> \_\_\_\_\_

Composição

"A ovelha negra..."

Ovelha negra a cair do céu

Ti a ovelha negra a cair e depois, a ovelha negra começou a comer a erva do prado e as ovelhas acharam estranho uma ovelha negra, mas eu acho que só há ovelhas brancas, como nós.

- Ei, tu não fazes parte do nosso grupo!

- Porquê?

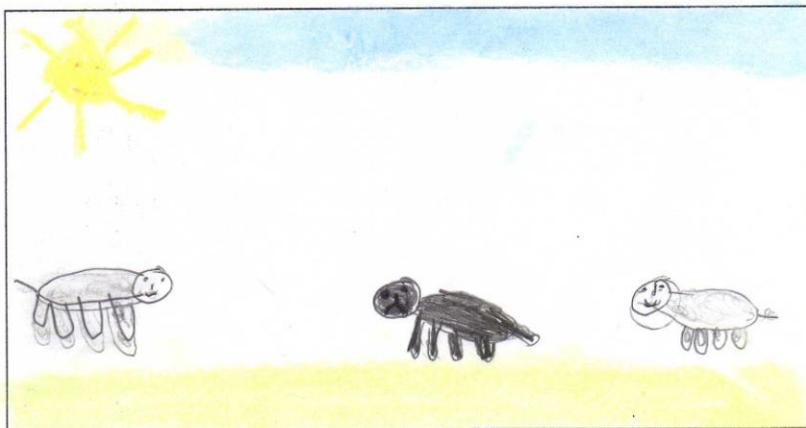
- Porque tu és negra!

A ovelha negra ficou triste com as outras ovelhas.

As ovelhas brancas depois arrependeram-se.

Um dia, a ovelha negra foi para um prado e as outras ovelhas pediram-lhe desculpa.

\* E gostei muito da história!



13 Junho 2006

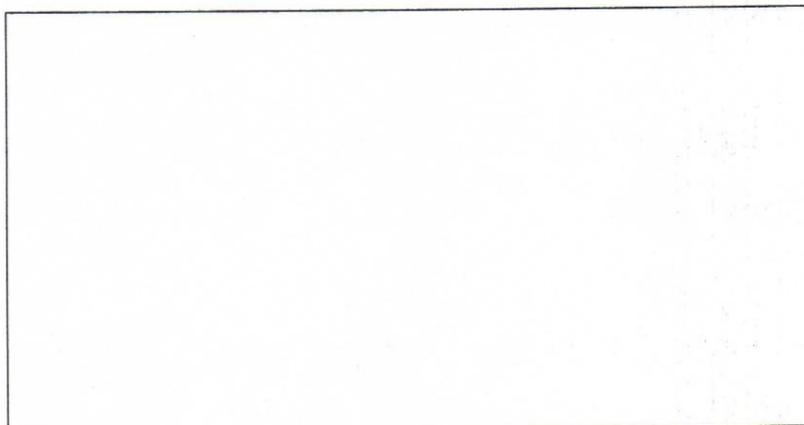
nome: AS \_\_\_\_\_

Composição

"A ovelha negra..."

"A ovelha negra..."

As ovelhas estavam a pastar  
até ao dia que, e de repente  
ficou a ser uma ovelha  
negra.  
Ficaram a lago as todas as ovelhas.



13 Junho 2006

Nome: \_\_\_A6\_\_\_\_\_

Composição

"A ovelha negra..."

"A ovelha negra..."

Uma vez aparece em pastor, ficou com a rejeição dos  
ovelhas e a senhor ficou espantada porque não a ovelhas  
a falar como as outras e depois ficou espantada porque não

a casmeira negra.

Foi pastor de lã porque ela era negra mas era simpática e  
foram para as montanhas com a lã fresca e  
fizeram todos amigos mesmo com as diferenças.



13 Junho 2006

Nome: A7

Composição

"A ovelha negra..."

A ovelha negra

É finalmente a ovelha negra caiu e as ovelhas  
branquinhas ficaram contentas.

Uma ovelha disse:

Deus ovelha negra! É feia.

Outra ovelha disse:

Éi que vou desmaiá!

É a ovelha negra disse:

Tenham calma, eu não sou má, eu só vim para  
pastar um pouco porque tenho fome.

- Vaité embora, isto é só para nós, tu não podes  
pastar porque és feia e nós tu só queres que  
nos acordemos em ti mas nunca nos acordamos.

Uma dia as ovelhas não tinham nada para pastar  
e a ovelha negra sabia onde havia muito para  
pastar e a ovelha negra disse:



devessem partas comigo?

As ovelhas branquinhas ficaram com vergonha porque já tinham dito tanta coisa má à ovelha negra, mas mesmo assim a ovelha negra ainda convidou as outras.

As outras ovelhas pediram desculpa à ovelha negra e a negra

desculpou-as porque elas estavam arrependidas.

E foram amigos para sempre.



A7

13 Junho 2006

Nome: AS

Composição

"A ovelha negra..."

A ovelha negra

... De repente ... saiu uma ovelha,

- Ah, eu sou a ovelha,

- Que lá estás a fazer!

- Eu não te fiz mal!

- Vamos fazer uma saída!

- Como também sair?

- Podes, mas não ao pé de mim,

- Podes sair para junto de mim,

- Vamos

- Estamos em perigo,

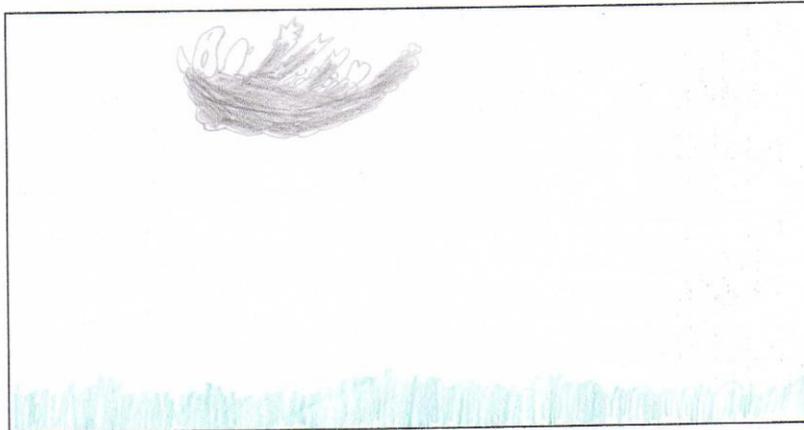
- Ai, ai, ai, ai ...!

- Espeto, vamos apodá-lo,

- Obrigado!

- Queles é o pastor,ominge e tem os meus olhos?

- Sim!



13 Junho 2006

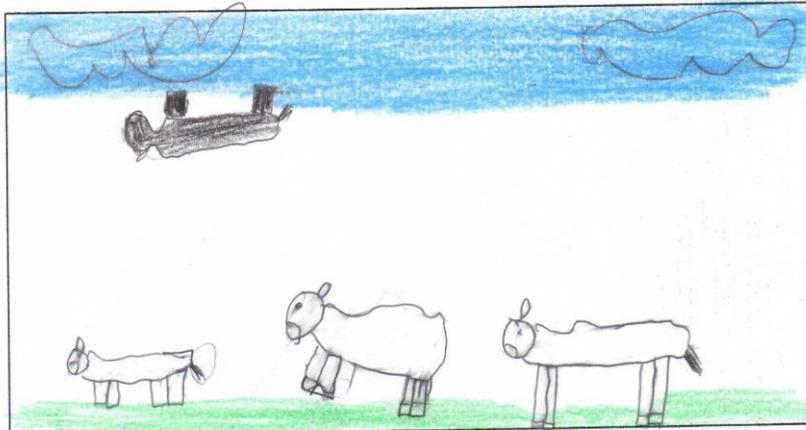
Nome: A9

Composição

"A ovelha negra..."

"A ovelha negra..."

De repente as ovelhas caíram e começaram a pastar e depois caiu a ovelha preta. Começaram muito até ao dia seguinte e só no dia seguinte repararam na grande diferença da ovelha negra. Mas, ninguém a deixou de parte e foram sempre amigas.

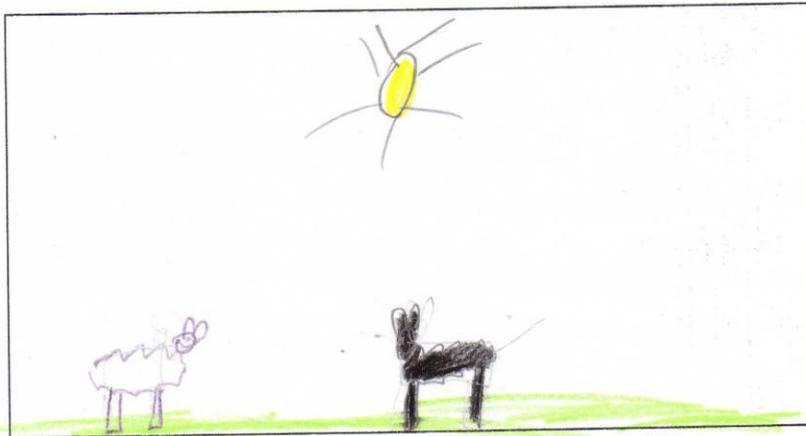


13 Junho 2006

Nome: A10

Composição  
"A ovelha negra..."

A ovelha negra caiu e disse à outra ovelha:  
- Queres ser minha amiga?  
- Não, tu és preta e eu não gosto de ti queres dizer,  
nós não gostamos de pretas, por isso, acabou!  
É a ovelha triste, foi-se embora.  
No dia seguinte, uma ovelha caiu e pediu, uma  
preta e a ovelha negra foi a única a ajudá-la e então  
placaram todas amigas da ovelha negra.



13 Junho 2006

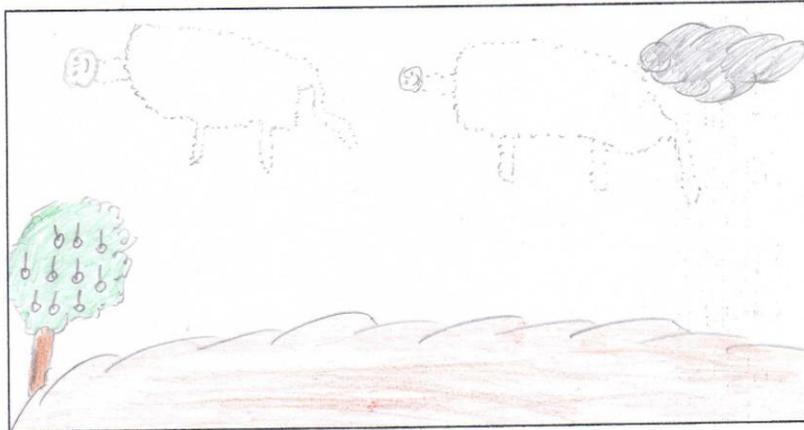
Nome:     A11    

Composição

"A ovelha negra..."

A ovelha pronta para ajudar

Numa grande barulheira vi eu a ovelha negra a cair  
Quando a ovelha caiu, começou a pastar e a querer brincar  
mas as ovelhas brancas não a deixaram brincar, porque ela  
é negra e ela ficou muito triste.  
No dia seguinte a casa das ovelhas brancas ardeu e quem  
combateu o fogo foi a ovelha negra. No mesmo dia, caiu  
uma ovelha branca ao rio e ela disse:  
- Socorro, socorro! Lá vai a ovelha negra para a salvar.  
Depois disto arrojou a casa das ovelhas brancas.  
Elas viram que a ovelha negra não era má e ficaram amigas  
dela.



13 Junho 2006

Nome: \_\_\_A12\_\_\_\_\_

Composição

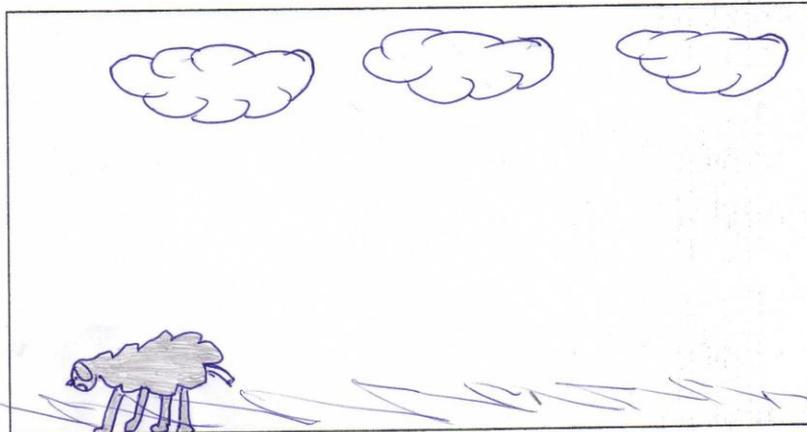
"A ovelha negra..."

A ovelha negra...

A ovelha negra caiu como as outras ovelhas mas as outras ovelhas não aceitaram a ovelha negra.

A ovelha ficou triste porque ninguém gostou dela já um dia, quando as ovelhas a chamaram. Tiveram uma festa e dançaram o ceia. Até dia elas ficaram amigas para sempre nunca mais se zangaram.

3im





13 Junho 2006

Nome:      A15     

Composição

"A ovelha negra..."

A ovelha negra

Num grande bosque caiu do céu uma ovelha negra que  
estava numa nuvem branca e caiu. Mas um relâmpago  
deu a queimar e ele ficou negro, muito muito negro e  
caiu no meio do bosque, e a ovelha branca disse: ~~o que é~~  
- O que é que é? O que é tu? - Perguntou a ovelha branca  
Sorridente.  
- Foi de uma nuvem branca mas acidentalmente e  
queimou = me e, por isso, eu que sou negro e chamo-me  
Jiló.  
Bem ainda! És a mais diferente que já conheci!  
E eles tiveram filhos e amigos!

