

O ENSINO DE LITERATURA EM PORTUGUÊS EM CONTEXTO PLURILINGUE E PLURICULTURAL: PROPOSTAS LITERÁRIAS EM MACAU

THE TEACHING OF LITERATURE IN PORTUGUESE IN A PLURILINGUAL AND PLURICULTURAL CONTEXT: LITERARY PROPOSALS IN MACAO

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN PORTUGUÉS EN UN CONTEXTO PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL: PROPUESTAS LITERARIAS EN MACAO

Pedro d'Alte¹

Lia d'Alte²

Resumo: O presente trabalho intenta discutir, transversalmente, as potencialidades da educação literária, em contextos de ensino formais, plurilingues e pluriculturais, na promoção de indivíduos mais aptos a lidar com a diferença étnica. Para cumprir o intuito, o exercício intelectual debruça-se, primeiramente, sobre conceitos amplamente imbricados com a temática: a identidade, a alteridade e a interculturalidade. Num segundo momento, é partilhada, criticamente, uma experiência pedagógica autêntica, em Macau, num ambiente linguístico de PLNM e onde se promoveu a leitura literária de livros densos no tratamento de temas como a guerra e a deslocação forçada de migrantes. O foco exploratório incidiu, exclusivamente, na alusão ao outro como potencializador de situações favoráveis para a comunidade que o acolhe.

Palavras-Chave: Educação literária. Educação intercultural. Identidade. Alteridade. Literatura para a infância e juventude.

Abstract: The present work intends to discuss, transversally, the potentialities of literary education, in formal, plurilingual and pluricultural teaching contexts. This is to promote individuals who are better at dealing with ethnic differences. The intellectual exercise aims to fulfill the purpose by concentrating on concepts that are closely related to the theme: identity, otherness, and intercultural relations. In a second moment, it is shared an authentic pedagogical experience that took place in Macau, in a linguistic environment of PLNM and where the literary reading of dense books was promoted in the treatment of themes such as war and the forced displacement of migrants. We examined the allusion to the other as a potentiator of favorable conditions for the community that welcomes him.

¹ Pós-doutorando em Estudos Portugueses, na Universidade Aberta, Portugal onde desenvolve estudos sobre a representação feminina nas literaturas em português e a Oriente. Doutor em Literatura Infantil na Universidade do Minho, Portugal. Membro do Centro de Estudos Globais (CEG-UAb), Literaturas Globais e Hipermedia. Colabora, atualmente, com a Universidade Politécnica de Macau e com a Escola Portuguesa de Macau. ORCID: 0000-0001-7264-9106.

² Mestranda em Estudos de Língua Portuguesa, na Universidade Aberta, Portugal. Pós-graduada em Ciências da Educação – Promoção e Mediação da Leitura, na Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal. Colabora, atualmente, com a Escola Portuguesa de Macau. ORCID: 0009-0007-4015-9293.

Keywords: Literature-based education. Intercultural education. Identity. Alterity. Literature for children and youth.

Resumen: El presente trabajo pretende discutir, transversalmente, las potencialidades de la educación literaria, en contextos de enseñanza formal, plurilingüe y pluricultural. Esto es para promover a las personas que son mejores para lidiar con las diferencias étnicas. El ejercicio intelectual pretende cumplir el propósito concentrándose en conceptos que están íntimamente relacionados con el tema: identidad, alteridad y relaciones interculturales. En un segundo momento, se comparte una auténtica experiencia pedagógica que tuvo lugar en Macao, en un ambiente lingüístico del PLNM y donde se promovió la lectura literaria de libros densos en el tratamiento de temas como la guerra y el desplazamiento forzado de migrantes. Examinamos la alusión al otro como potenciador de condiciones favorables para la comunidad que lo acoge.

Palabras clave: Educación desde la literatura. Educación intercultural. Identidad. Alteridad. Literatura infantil y juvenil.

Introdução

Uma crescente lógica de mobilidade global tem vindo a colocar as mais periféricas zonas do globo em contacto e a diversificar e a intensificar fluxos migratórios de pessoas, de bens ou de serviços. Daqui, advêm desafios para as sociedades que têm de lidar com mosaicos etnoculturais emergentes, seja em contactos físicos ou virtuais, em balizas temporais de maior ou de menor duração.

Implicada neste contexto, à escola é pedido que assuma o seu papel de acolhimento e de ensino. A partir deste exercício, a instituição consubstancia-se o espaço onde mais se experiencia a pluralidade cultural e onde se potenciam dinâmicas interativas nas quais o signo da alteridade e da diferença se fazem sentir. De facto, pode perspetivar-se e antecipar-se o conflito, o jogo de forças entre a história e a cultura de origem e a história e a cultura de chegada; entre imigrante e autóctone, adivinhando-se o hiato como sendo menor entre culturas semelhantes.

A copresença de diferentes discursos, culturas e atores solicita à escola e aos seus agentes mediadores e educativos, competências de comunicação intercultural³ (Abdallah-Preteuille, 2006). Neste panorama, assumindo-se a escola como espaço privilegiado para o contacto e para a comunicação entre elementos com patrimónios culturais distintos, importa refletir sobre as estratégias de como concretizar uma mediação positiva.

³ Nas palavras da investigadora, existe comunicação intercultural sempre que um dos interlocutores se percebe como representante de uma cultura diferente.

É de crer que a literatura possa desempenhar um papel de destaque neste domínio. De facto, segundo Fernando Azevedo (2012), a literatura para a infância e juventude permite-se constituir como antecâmara da experiência humana. Dito de outra forma, o leitor pode experienciar outros universos possíveis sem qualquer perigo para a sua integridade e, inclusivamente, chegar a outros entendimentos. Tal como adianta Ceia, o “real também se representa pelo sonho, pela força magnética, pelo privilégio de podermos corrigir fantasticamente o mundo” (Ceia, 2007, p. 39). Sumariamente, é, pois, reconhecido que a educação literária⁴ permite o desenvolvimento do pensamento crítico; a abertura a novos mundos e horizontes e um olhar mais integrador em relação ao Outro; enquanto incrementa as potencialidades da língua (Silva *et al.*, 2014, p. 313). Morgado sumaria: “estudos comprovam o potencial educativo da literatura infantil para a promoção do diálogo intercultural, para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e para a promoção educativa tanto da tolerância em relação aos que são percebidos como diferentes como de solidariedade para com os que sofrem qualquer tipo de marginalização ou esquecimento nas sociedades contemporâneas” (Morgado, 2010, p. 18). Assim, imbricando a educação literária e a mediação intercultural, intenta-se refletir, neste artigo, sobre possíveis papéis para a educação literária em ambientes pluriculturais, buscando, neste seguimento, problematizar as seguintes linhas orientadoras: (i) os processos de (re)negociação identitários e fundamentação teórica correlata; (ii) a pertinência da educação literária na infância como promotora de uma comunicação intercultural positiva; (iii) a função do professor como promotor equilibrado das diferentes culturas envolvidas; (iv) as estratégias de formação de um leitor competente entre culturas.

Para atender a tal propósito, estabelece-se a estrutura expositiva que se passa a apresentar. No início do trabalho, é concretizada uma breve reflexão sobre conceitos teóricos relevantes: *identidade* e *alteridade*, educação *intercultural* e educação *multicultural*. De seguida, é feita

⁴ Em d’Alte (2021, p. 11), procede-se à seguinte sistematização sobre o conceito: “no que tange a escansão do conceito de educação literária, é possível construir um importante referencial teórico recorrendo a diversos autores. Roig-Rechou (2013) e Cerrillo (2007) assinalam que a educação literária pretende dotar o leitor de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o ajudem a aumentar a sua competência literária e intertextual, mas, também, a ampliar a sua competência enciclopédica. Ramos (2013, p. 53) refere que a Educação Literária tem como objetivo fulcral a formação de leitores capazes de interagir de forma eficaz com o texto literário, ativando as suas múltiplas potencialidades de leitura. Por sua vez, Azevedo e Balça (2016, p. 2) entendem o termo da seguinte forma: “a educação literária visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como convenções, temas e estilemas literários de modo a que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma casa comum”. A estes recortes, importa acrescentar o contributo de Colomer que, explicitamente, distingue “ensino de literatura” de “educação literária”. Segundo a autora, a educação literária renova o interesse pelo leitor que recupera o seu papel de destaque. Centra-se nos processos de compreensão, no gosto pessoal do leitor, na adequabilidade das práticas literárias à sua idade; no valor epistemológico da literatura e na sua capacidade de contribuir para a interpretação da realidade (Colomer, 2010)”.

uma contextualização do ensino de Português e da educação literária na Escola Portuguesa de Macau (EPM). Num terceiro momento, problematiza-se a pertinência da literatura para a infância e juventude como espaço plurilingue e pluricultural. Na última parte, o trabalho centra-se na mediação intercultural do professor no ensino de português, apresentando-se, a par da sustentação teórica, algumas sugestões de obras e de roteiros literários exemplificadores dos princípios teóricos elencados nesta reflexão⁵.

1. Culturas do Eu e do Outro

1.1 Processos de identificação identitários

Para identificar qualquer objecto é necessário: 1) distingui-lo de qualquer outro objecto; 2) atribuir-lhe um significado; 3) conferir-lhe um valor. (Mattoso, 2008, p. 4).

Tem-se assistido, ainda que assimetricamente, a grandes movimentos migratórios – caracterizados pela livre circulação de bens, de pessoas e de serviços – que favorecem a interação de diferenciados grupos étnico-culturais. O emergente *pluralismo cultural* conduziu a novas relações de encontro e de comunicação e pontenciou a tomada de consciência do *alter*, de outros povos e de outras culturas. Ora, na lição de Levinas (1969), a conceptualização da alteridade implica o conhecimento do Outro, assim como a aceitação das diferenças que implicam a existência do Eu:

To be I is, above and beyond any individuation that can be derived from a system of references, to have identity as one's content. The I is not a being that always remains the same, but is the being whose existing consists in identifying itself, in recovering its identity throughout all that happens to him. He is the primal identity, the primordial work of identification. The I is identical in its very alteration. He represents them to himself and thinks them. (Levinas 1969, p. 36).

Este inevitável e inesgotável confronto entre Eu e Outro conduz a constantes reformulações na noção de *identidade* pessoal e, eventualmente, coletiva - forçando a revisitação e a problematização de coordenadas relativamente estáveis em relação à História e à Cultura da etnia dominante presente naquele espaço. Se a “identificação de culturas

⁵ A proposta emerge da própria experiência docente, em particular, a advinda da leção numa escola portuguesa no estrangeiro: a Escola Portuguesa de Macau (EPM) que integra cerca de dezoito nacionalidades. Urge, neste espaço, incrementar práticas pedagógicas em linha com a grande diversidade cultural da escola. Neste sentido, o presente trabalho procura promover atitudes culturais positivas em relação ao *Outro*, nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB).

particulares como modos de vida ou de identidade que são baseadas numa noção histórica de origem ou de destino comum quer este seja mítico ou ‘real’” permite a ideia de etnicidade (Anthias, 1990, p. 20), a inexistência de traços partilhados adensa a imagem de origem externa do Outro, destituído, desta forma, das valorizadas características do grupo dominante.

Neste quadro relacional, adivinha-se uma dimensão conflituosa e de contornos etnocentristas, um fenómeno cujas “attitudes include seeing one’s own group (the in-group) as virtuous and superior, one’s own standards of value as universal, and out-groups as contemptible and inferior. Behaviors associated with ethnocentrism include cooperative relations within the group and the absence of cooperative relations with out-groups” (Hammond, 2006, p. 926). Aliás, o próprio conceito de *identidade* surge em contraste à *diversidade* e contemplou, inicialmente e durante muito tempo, a totalidade e o monólogo. Tal entendimento, voltado para a unicidade, legitima eventos discriminatórios, de exclusão, de racismo, de desrespeito pelo(s) *outro(s)*, pelas comunidades minoritárias.

A identificação identitária é um processo altamente complexo e, por inúmeras vezes, revestido de conflito⁶. No entanto, não tem de ser tido como negativo. É, justamente, neste sentido que se revisita o conceito de *alteridade* à luz do entendimento de Lévinas. Para o filósofo, “o Outro é aquele que eu não sou. Não pelo seu carácter, pela sua fisionomia ou a sua psicologia, mas em razão da sua alteridade mesma” (Lévinas, 2003, p. 127). Esta premissa permite um posicionamento crítico e ético em relação ao Outro, mas que forçosamente se deve traduzir em diálogo sob pena de se colocar em guerra tudo o que é externo ao Eu cognitivo⁷. Segundo Grzibowski, a *alteridade* legitima a interioridade, não a anula, respeita-a, porém, implica um olhar recetivo sobre o Outro, a nossa identidade constrói-se a partir do

⁶ Para equilibrar a fundamentação teórica em torno dos conceitos de ‘identidade’ ou de ‘alteridade’, opta-se pela dimensão mais pertinente para o artigo: a comparação entre as culturas autóctones e as emigrantes. Não se pretende construir a ideia de que a caracterização identitária é polarizada e dicotómica. Antes, recupera-se a lição de João André que relembra que a identidade não tem que ver com um foco de tensão dicotómico, uma querela entre uma “identidade resistência” e uma “identidade-projeto”, mas antes com uma conceção dialógica que implica conflitualidades, disfuncionamentos e desfasamentos em constante reconfiguração e renegociação (André, 2005, pp. 22-24). Aliás, “a identidade como conceito é muito mais complexa do que aparenta à primeira vista; ao ocultar a sua complexidade numa noção que parece autoevidente e apriorística ela pode enganar facilmente. A identidade não pode nunca ser um factor explicativo da história humana ou das atitudes humanas, quando muito fornecerá a moldura para outras explicações (...). No sentido mais corrente, a identidade sustenta processos de autoidentificação, os quais são eles próprios sujeitos a factores e circunstâncias muito complexos e variáveis. A identidade não tem a ver com um dado lugar de si mesmo, mas sim com o seu próprio posicionamento, imposto ou escolhido” (Leersen & Beller, 2007, p. 340).

⁷ A noção de ‘estrangeiro’ não se dissocia do fenómeno da alteridade no qual a perceção surge como primeiro passo para o acesso ao universo da experiência. Neste sentido, pela perceção, o ser ontológico acede ao meio em que vive, tentando e visando a criação de um repertório de relações definidas, localizadas, racionalizadas e, desse modo e para esse sujeito, visíveis e inteligíveis (Merleau-Ponty, 2011; Romdenh-Romluc, 2011). Admitindo que o ser típico possui a habilidade dual - da consciência e da fisicalidade corporal-, para compreender o seu mundo, é inegável, também, que o faz a partir de uma perpetuamente renovável varanda de si mesmo, na qual os estímulos externos se (re)processam e se (re)atualizam no espaço interior e individual que corresponde ao *saber* do próprio sujeito (Gil, 1993, p. 10).

respeito pela *alteridade*: “o Outro é um rosto, o rosto é expressão por excelência. Seria como antes de abrir a boca, ou mesmo antes de emitir um som, o rosto. O rosto, inegável proximidade do Outro que propriamente fala e não me olha, mas de repente me olha” (Grzibowski, 2010, pp. 76-84).

É de crer que esta cosmovisão positiva sobre a imagem do *Outro* beneficie de uma educação intercultural onde a literatura para a infância e a juventude se constitua como eixo estruturador do diálogo e do (re)posicionamento crítico.

1.2 Educação intercultural e multicultural: breve reflexão acerca dos conceitos

A *pluriculturalidade* das sociedades espelha-se, conforme se adiantou, nas escolas e relança a reflexão sobre como devem ser abordadas e trabalhadas as interações entre culturas abertas à *alteridade*. Nos discursos educativos que almejam a melhor convivência entre grupos étnicos distintos, surgem, com frequência, termos como ‘multiculturalidade’ e ‘interculturalidade’.

Segundo Miranda (2004, p. 20), multicultural pressupõe a coexistência de grupos com culturas diferentes num determinado contexto e é o termo mais comumente utilizado por autores anglo-saxónicos e aplicado, essencialmente, nas áreas da ciência política e da sociologia. Isabelle Marques (2019, p. 344) critica este conceito, pois não abarca as dimensões política e identitária, opondo, meramente, uma cultura de origem e uma cultura de chegada. Por seu turno, o afixo “inter” do vocábulo *intercultural* fornece pistas quanto ao seu conceito uma vez que este compreende interação, reciprocidade e solidariedade⁸. Com efeito, este termo é mais abordado no espaço educativo por compreender a troca de saberes e a interação comunicativa entre diferentes atores socioculturais (Pedro, Pires & González, 2007, pp. 233-235). E consubstancia, também, a perspectiva adotada no trabalho literário concretizado com os alunos.

Ainda na esfera educativa, importa salientar que a língua é, inúmeras vezes, ela mesma um fator de exclusão dada a assimetria da competência linguística e da incapacidade de dominar códigos culturais relevantes pelo falante estrangeiro (Bizarro, 2012; Ramón, 2017)⁹. Um exemplo clássico pode ser visto na utilização de uma *língua franca* entre dois falantes que

⁸ Segundo Abdallah-Preitel, a interculturalidade respeita a diversidade cultural promovendo a interação, a reciprocidade, a solidariedade na aceção da palavra (Abdallah-Preitel, 1992, pp. 36-37).

⁹ Sobre a centralidade da competência comunicativa em língua portuguesa e a necessidade da adaptação linguística aos códigos e às convenções, ler Micaela Ramón: “O binómio língua-cultura no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira” (2017).

intentam equilibrar os desequilíbrios comunicativos e chegar a um entendimento comunicacional. Porém, esta estratégia de negociação de um idioma favorável para concretizar interações linguísticas não tende a ocorrer nas aulas de língua portuguesa, na medida em que esta é a língua de veiculação e de construção de conhecimento e não tende a partilhar, formalmente, a presença com outras línguas, em contexto de sala de aula. Face ao problematizado, não é de estranhar que a educação intercultural tenha vindo a ser um tema acolhido, também, na esfera das didáticas das línguas estrangeiras (Byram, 2009)¹⁰.

Em todo o caso, independentemente do ramo de estudos, a educação intercultural intenta-se inclusiva pois não contempla os grupos étnicos como grupos isolados, preconiza, antes, a educação de seres que se movam habilmente entre culturas, sabendo respeitar e utilizar os códigos de cada uma. Este tipo de educação orienta-se para igualdade de oportunidades, para a democratização e para o desenvolvimento cultural, abrangendo, assim, a educação a todos os alunos. Recuperando o artigo 2 da *Declaração Universal sobre a diversidade cultural* da UNESCO, partilha-se o seguinte:

Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas, assim como a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos, garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz”. (UNESCO na *Declaração Universal sobre a diversidade cultural*, art.2. (2001).

Ora, para que a “participação de todos os cidadãos” aconteça, é necessário acomodar o convívio com o diferente (o *outro*), reconhecendo-se, implicitamente, a partilha de direitos comuns, gerando-se, na mesma proporção, deveres e responsabilidades - ingredientes fulcrais de uma cidadania plena. A EPM, pauta-se pelos mesmos valores.

2. O ensino do português na Escola Portuguesa de Macau: dos documentos às práticas

¹⁰ Segundo Byram, a *educação intercultural* é um pressuposto que tem evoluído na esfera da didática das línguas estrangeiras (2009). O ensino de línguas estrangeiras deve transpor o mero ensino da competência linguística, deve permitir o contacto entre diferentes realidades culturais facilitando, assim, o conhecimento de outras manifestações culturais e agilizando a compreensão e a interação de todos os intervenientes¹⁰. Desta forma, foi introduzida, no campo do ensino de línguas estrangeiras, a *competência intercultural* ou *competência comunicativa intercultural*. Segundo o autor, a *competência comunicativa intercultural* (CCI) correlaciona-se com outras três competências: a linguística, a sociolinguística e a discursiva. Ainda o mesmo autor considera que a CCI envolve cinco *Saberes* os *Savoirs* de Byram: *Savoir*, *Savoir Comprendre*, *Savoir S’engager*, *Savoir Apprendre/Faire* e *Savoir Être* (Byram, 2009, pp. 321-323).

Macau, um território administrado por Portugal até 1999, assume a peculiaridade caricata de ter como línguas oficiais o mandarim e o português, contudo, o cantonense é o idioma mais falado pela população.

Segundo os relatórios efetuados pela Escola Portuguesa de Macau, dos alunos matriculados no ensino básico e secundário, a nacionalidade portuguesa tinha uma maior representação, com cerca de quinhentos alunos matriculados no ano letivo 2020/2021. De seguida, destaca-se a nacionalidade chinesa com quase duzentos alunos, apresentando-se, em menor número, os alunos de outras nacionalidades como a brasileira, angolana, italiana, cabo-verdiana, entre outras. Apesar destas evidências, o número de alunos cuja primeira língua não é o português tem vindo a aumentar e corresponde, hoje, a cerca de metade dos alunos da escola¹¹. Para alguns, cujo contexto familiar de imersão linguística e cultural difere do ambiente escolar, o contacto formal com a língua portuguesa acontece, pela primeira vez, quando ingressam na escola no 1CEB. Por esse motivo, as matrizes curriculares dos três ciclos do EB contemplam a disciplina de Português/PLNM. Contudo, os manuais adotados correspondem àqueles que são comercializados em Portugal - o que constitui um grande desafio para o professor de português e PLNM. Conforme se dá a conhecer, é necessário delinear estratégias para fazer face às exigências deste currículo¹².

2.1 A educação literária em língua estrangeira na EPM: perspetivas e desafios

Na Escola Portuguesa de Macau é disponibilizada a disciplina de Leitura Orientada (LO) aos alunos do 1.º ciclo. Esta oferta educativa da escola, de componente não curricular, é lecionada por um técnico especializado. A disciplina de LO tem como objetivos dinamizar a literatura, a leitura e a escrita e promover mais oportunidades de contacto com o livro. A seleção dos livros para as sessões desta disciplina (que decorre uma vez por semana) caracteriza-se por ser flexível pois segue algumas das sugestões elencadas no Plano Nacional de Leitura (PNL), mas também considera os temas que interessam aos alunos e/ou ao professor dinamizador, respeitando, sempre, o perfil sociolinguístico e a faixa etária dos

¹¹ O projeto educativo da EPM pode ser consultado no endereço: <https://www.epmacau.edu.mo/wp-content/uploads/2021/01/ProjetoEducativo.pdf> [consultado em 2 de fevereiro de 2023].

¹² Na EPM é feita a distinção curricular entre os alunos capazes de terem o ensino normal em Português e outros que necessitam de um “reforço”, o chamado programa de “Português Língua Não Materna” (PLNM). Os alunos do PLNM, a partir do 2.º ciclo de escolaridade, têm um currículo que lhes permite ter mais aulas semanais e, posteriormente, terem exames nacionais adaptados. Estes dados são retirados dos boletins de matrícula, mas a constatação dos professores é de que há mais alunos a necessitarem de frequentar o PLNM do que aquilo que está registado nestes boletins.

alunos. Geralmente, a exploração assenta na mediação leitora e na oralidade. Tende a ser pedido, aos alunos, a resposta a questões ou o esclarecimento da sua perspetiva pessoal em relação a dado momento da narrativa.

Nos restantes ciclos escolares, são promovidos concursos no âmbito da promoção da literatura e da leitura, como: “Concurso Literário – Prémio José Saramago”; “Concurso de Declamação de Poesia” ou participações no “Prémio Nacional do Conto Filosófico”. A escola possui, ainda, uma biblioteca escolar que funciona como um centro dinâmico de atividades pedagógicas disponibilizando, para além dos livros, um conjunto diversificado de materiais e recursos.

Apesar de todas as iniciativas propostas pela escola, o ensino da literatura, especialmente nos dois primeiros anos escolares, continua a exibir inúmeras preocupações e desafios. De facto, o aumento dos tempos dedicados à literatura nem sempre se traduz numa melhoria das práticas didáticas. Importa assinalar uma certa instrumentalização do texto literário e a vinculação do seu estudo a práticas de avaliação, impedindo-se a livre fruição estética e a subjetividade textual (d’Alte, 2021). A banda desenhada convocada na *figura 1*, questiona a qualidade da experiência e do contacto da literatura que as escolas, por vezes, proporcionam.



Figura 1. Tira “Literatura” de “A escola de passarinhos”. Fonte: Escola de passarinhos (2001, documento eletrónico).

Com efeito, devido, inúmeras vezes, a uma genuína preocupação com as competências linguísticas dos alunos, o contacto com o livro e a leitura resvalam, frequentemente, para um carácter superficial e mecânico, mais voltado para o cumprimento de certas metas de leitura, projetos e situações avaliativas do que para a promoção de práticas partilhadas de construção de sentidos e de leituras literárias¹³. Uma maneira de contornar tal insuficiência foi encontrada na criação de um clube de leitura onde se promove, mais plenamente, a leitura de obras literárias integrais, sem supressões, e em articulação com a própria disciplina de Língua Portuguesa. Este clube acrescentou quarenta minutos à carga horária semanal do aluno. No

¹³ O domínio da língua portuguesa, nas escolas de programa curricular português, assume um papel fundamental na aquisição de aprendizagens e no processo de integração dos alunos, em geral, e dos alunos de PLN, em particular. As práticas do professor de PLN do 1ºEB, em contextos *pluriculturais*, deverão visar as necessidades específicas dos seus alunos, seja a nível linguístico, curricular ou de integração.

próximo ponto, partilham-se propostas de trabalho orientadas exclusivamente para a dimensão da alteridade.

2.2 Perspetivando o *Outro* na literatura para a infância e juventude.

Algumas propostas

Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas (QECR, 2001, p. 89).

As relações humanas ultrapassam as paredes das casas e os muros das cidades e são fundamentais para interagir com os outros, respeitar os animais e a natureza, criar amigos, e para o nosso desenvolvimento como pessoas atentas ao outro e ao mundo. Estes livros poderão ser, pela ligação afetiva e emocional que estabelecem com os leitores, uma boa fonte de conversa e reflexão, ajudando os mais jovens a crescer e a compreender a realidade à sua volta. (PNL, 2023)

O fenómeno das migrações como consequência de crises políticas, sociais, económicas e ambientais, tem obtido bastante atenção nos média internacionais e nas sociedades contemporâneas. As migrações potenciam o choque cultural, a emergência de estereótipos e uma certa intolerância à diferença - fatores evidentes nas cada vez mais presentes ideologias nacionalistas e em comportamentos xenófobos mais explícitos. Conforme se foi destacando, cabe à escola, permeável a esta realidade pluricultural, desenvolver, nas crianças, competências interculturais.

O fenómeno literário, altamente inspirado pelo universo da experiência, representa, artisticamente o drama destes conflitos e permite vislumbrar outros universos possíveis¹⁴. Este é, pois, um dos critérios preponderantes na definição do *corpus* literário: o tratamento do fenómeno bélico e das migrações daqui decorrentes¹⁵. Uma outra dimensão a que se procurou atender foi a dimensão de *cross-cultural literature* que, no entendimento de Cai (2002, pp. 25-28), são obras literárias que representam diferentes culturas e que, geralmente, fazem contrastar diferentes modos de ser e de estar - o que resulta numa tensão ou conflito interétnico. Sincronicamente, procurou atender-se à comunicabilidade da obra, selecionando-se, neste âmbito, obras cujo

¹⁴ Em boa verdade, o QECR destaca as atividades estéticas, de uso artístico e criativo, da língua, onde se insere a literatura, como fundamentais do ponto de vista educativo (QECR, 2001).

¹⁵ O tema surgiu a partir de um comentário em aula: “Os homens maus atacaram a Ucrânia”.

diálogo entre texto e imagem permitissem suprir determinadas fragilidades interpretativas dos alunos. Em alguns dos textos, a presença hipermédia do mesmo permite extravasar as fronteiras do livro e tornar a mensagem mais plástica e inteligível.

Apesar de se entender este como um *corpus* literário relevante, com autores tidos como idóneos na esfera literária, nem sempre estes títulos surgem consagrados no *Plano Nacional de Leitura*. Porém, segundo Morgado (2010), as nossas práticas não se esgotam no PNL, antes o professor deve servir-se dele como documento regulador e orientador no exercício da função de professor de leitura/literatura. Em linha com os pressupostos da *interculturalidade*, Morgado considera que a literatura para a infância deve: i) corresponder a uma representação estética da realidade, ii) ser sensível à realidade multicultural das nossas sociedades, iii) promover, junto dos mais jovens, um olhar reflexivo e um espírito crítico, aberto ao questionamento (Morgado, 2010, p. 32). Tais considerações serviram como mote às seguintes propostas.

2.2.1 *O lagarto* de José Saramago (3.º e 4.º anos de escolaridade)

Sinopse: Um enorme lagarto surgiu no meio do Chiado em Lisboa. De início, causou medo e desconforto aos transeuntes. Apesar da sua passividade, as pessoas sentiram-se ameaçadas e, levadas pelo preconceito, investiram contra o lagarto. Nesse momento, o lagarto revelou a sua verdadeira natureza.

Justificação da escolha: Saramago apresenta-nos uma história que é desconcertante pela narrativa rica em alegorias e recursos imagéticos. De assinalar, também, as ilustrações em jeito de xilogravuras de José Borges. Uma obra provocadora que nos impele a refletir sobre os juízos preconceituosos que fazemos dos *outros*.

Objetivo cultural: levantamento e desconstrução de estereótipos sobre o Outro.

Linha de leitura:

1. Qual a atitude do lagarto quando apareceu pela primeira vez, no Chiado?
2. Inicialmente, como é que reagiram as pessoas ao lagarto?
3. Em que momento mudaram as pessoas de atitude? E o lagarto? Como respondeu?
4. Que palavras ou expressões foram utilizadas para caracterizar o lagarto?
5. As pessoas puderam constatar a veracidade dessas considerações? Porquê?

6. Pesquisa “preconceito” no dicionário. Consideras que as pessoas foram **preconceituosas** com o lagarto?
7. Como é que acreditas que as pessoas deveriam ter atuado?
8. Se tu fosses o lagarto o que farias?
9. Reflete, em pequenos grupos, sobre as questões **6 e 7**. Apresentem a vossa reflexão por escrito, dando outro final para a história e para o lagarto.

2.2.2 *O meu amigo extraterrestre* de Rocio Bonilla (1.º e 2.º anos de escolaridade)

Sinopse: Um rapaz (personagem principal), recebe a visita de um amigo. Ele é tão “diferente” que se assemelha, fisicamente, a um extraterrestre. Enquanto se relacionam, o ET questiona o amigo acerca dos seus comportamentos que lhe parecem pouco adequados. O rapaz, incomodado com tantas questões, admite fazer o que faz “porque os outros também” fazem.

Justificação da escolha: O texto apresenta-se curto e de compreensão perceptível a um público de pequenos leitores. Destaca-se a parte final da história que propõe “revisitar” as situações/acontecimentos ocorridos. É feito, desta forma, um apelo à reflexão e ao espírito crítico do leitor.

Objetivo cultural: confrontação de comportamentos padronizados (na comunidade), valorização do espírito crítico.

Procedimento a seguir pelo aprendente:

1. Observa a imagem (Figura 1)¹⁶.
 - a) Indica o meio de transporte utilizado pelo amigo do menino.
 - b) Quem é que te faz lembrar o novo amigo do rapaz?
2. Que opinião tinha o rapaz sobre o amigo?
 - 2.1 Sublinha na frase, os adjetivos que ele utilizou: “Imaginei que ele fosse um pouco estranho, mas afinal até é bastante simpático.”

¹⁶ Ilustrações partilhadas pelo blogue de promoção de leitura *pekeke*. Ilustrações disponíveis em: <https://pekeke.es/libros/mi-amigo-extraterrestre-de-rocio-bonilla/> [consultado a 1 de fevereiro de 2023]. Ilustração partilhada em anexo.

3. A dada altura, o extraterrestre pergunta ao amigo por que é que uma menina não brinca com eles. Ao que o amigo lhe diz: “Porque somos rapazes!” (Cf. anexo 1).
- 3.1 Concordas com a resposta do rapaz? Porquê?
4. O menino acha que o amigo faz muitas perguntas. Concordas com ele? Porquê?
5. Por fim, o amigo extraterrestre vai embora. O comportamento do menino mudou depois disso? Dá dois exemplos.

2.2.3 *A guerra do pão com manteiga* de Dr. Seuss (3.º e 4.º anos de escolaridade)

Sinopse: Os Azuis e os Laranjas são dois povos muito parecidos, porém discordam do método de colocar a manteiga no pão. Este desacordo dá origem a conflitos: emergem muros e vivem sob a ameaça de uma guerra iminente. O clima de “guerra fria” está instalado.

Justificação/contextualização da escolha: Apesar de ter sido publicado em 1984, inspirado pela Guerra Fria, o livro traz à discussão um tema atual acerca dos conflitos (bélicos) e a forma de se lidar com estes sustentada na força e na intimidação. O livro foi abordado nas nossas aulas a propósito da guerra entre a Rússia e a Ucrânia. Interrogações como: “O que é a guerra?”, “Por que é que os dois países estão em guerra?”, “Os russos são maus?”, entre outras, surgiram na nossa turma do 1.º ano do 1CEB. Apesar de ter sido feita uma abordagem ao livro com essa turma e considerar que é um tema transversal a todos os anos, pretendo deixar aqui uma proposta para os 3.º e 4.º anos

Objetivo cultural: aceitação de perspetivas diferentes e o apelo à criação de consensos

Procedimento a seguir pelo aprendiz:

1. Identifica os dois povos. O que os distingue?¹⁷ (cf. anexo 1).
2. O que origina o conflito?
3. Os dois povos envolvem-se numa guerra. O que os motiva a construir armas cada vez maiores?

¹⁷ Ilustrações retiradas a partir do seguinte blogue: <https://coisas-da-lara.blogspot.com/2018/03/resenha-guerra-do-pao-com-manteiga.html> [consultado a 2 de fevereiro de 2023]. Ilustração partilhada em anexo.

4. Depois de perderem uma batalha e de recorrerem a diferentes armas, os Azuis criam uma “superbomba”. Apesar de pequena, tem uma enorme capacidade destrutiva. Já ouviste falar de uma arma parecida? Qual?

5. Observa as ilustrações dos dois povos. Achas que são muito diferentes? Por que é que achas que o ilustrador escolheu desenhá-los muito parecidos (à exceção da cor das roupas deles)? (cf. anexo 1).

6. As armas são criadas pelo povo ou são-lhes dadas? Por que razão achas que assim acontece?

7. No final, não se percebe quem lança a “superbomba”. Achas que existem vencedores e perdedores? Inventa um final para a história.

2.2.4 *Migrantes* de Issa Watanabe (4.º ano de escolaridade – inserido no PNL)

Sinopse: O livro, sem texto, recorre a imagens para descrever a migração de um grupo de animais. Estes, acompanhados pela personagem da Morte, permanecem em silêncio durante toda a sua jornada.

Justificação da escolha: O livro, através de ilustrações, explica os dramas das migrações forçadas. Utiliza animais como personagens destituídos de qualquer elemento que permita relacioná-los com uma cultura ou atribuir-lhes uma origem geográfica.

Objetivo cultural: sensibilizar para: i) a noção de território/de pertença; ii) a consciência identitária; iii) o drama das migrações forçadas.

Procedimento a seguir pelo aprendente:

1. Por que é que os animais são obrigados a viajar?
2. O que achas que levam nas malas?
3. Se fizesses uma viagem e não pudesses nunca mais regressar à tua casa, o que levarias?
4. Observa o comportamento dos animais ao longo de toda a história (Figura 4).
Realizam todas as ações em conjunto. Dá alguns exemplos.
5. A dado momento, acontece uma tragédia. Identifica-a (Figura 5).
 - 5.1 Quais são as consequências dessa tragédia?

- 5.2 Como reagem os restantes animais?
- 5.3 Na Figura 6, a personagem com cara de caveira, abraça-o. O que achas que isso significa?
6. Na ilustração final do livro, a cor das árvores muda. Porquê?

Considerações Finais

A consciência da alteridade representa um papel fundamental nas nossas relações pessoais. Cabe à sociedade, à família e às escolas fomentar atitudes e comportamentos que premeiam a sensibilização positiva face à diferença (o outro). No que tange à escola, palco de receção de crianças oriundas de diferentes estratos sociais e culturais, esta assume-se como um espaço que duplamente potencia o conflito, mas que, por outro lado, permite trabalhar as diferenças de forma conciliadora.

Neste contexto, e pela leitura, o leitor pode experienciar universos possíveis em diferido, lendo mundos que, eventualmente, o inquietam, mas que lhe propõem soluções e diferentes perspetivas. É o caso das leituras permitidas pelos livros sugeridos neste estudo e que oferecem metáforas do mundo, assim como janelas para uma educação intercultural como defendem as lições de Martins Abdallah-Pretceille. Segundo a autora, alguns livros possuem uma dimensão de comunicação intercultural na medida em que nos permitem construir conhecimento sobre a cultura do outro (1992). Mais do que permear a narrativa com vocábulos exóticos, os textos mais ricos permitem-nos aceder a aspetos do folclore, dos mitos, da cosmovisão e da identidade de um povo, conforme nos diz Carlos Reis (2008), fazendo valer a ideia de que o combate à ignorância resulta num melhor entendimento do Outro.

O estudo em sala de aula destas narrativas permite começar a construir, desde tenra idade, ideais de empatia pelo Outro que, nas situações evidenciadas, se veem privados de muitos bens essenciais. Nestes cenários, as personagens evidenciam traços de “polybridity” na medida em que, segundo Bennett (2005, pp. 9-10), terão que construir a sua identidade num viés transcultural que se constitui pela interrelação entre passado e presente e em vários espaços culturais. Paralelamente, pela leitura e trabalho a partir de textos semelhantes se pode permitir, no futuro, que os espaços de chegada não se tornem como “não-lugares” para a comunidade migrante (Augé, 2012, p. 73)¹⁸. Neste sentido, “o lugar e o não lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos

¹⁸ Entende-se um não-lugar como um espaço que não funciona, para o imigrante, como espaço identitário, relacional ou histórico (Augé, 2012, p. 73).

em que se reinscreve, sem cessar, o jogo embaralhado da identidade e da relação” (idem, p. 74).

O sentimento descrito é comumente encontrado em comunidades imigrantes e possui os traços genéricos descritos por Bornstein que se relacionam com os processos de aculturação psicológica: “Migration and acculturation are inherently individual experiences that precipitate thoroughgoing changes of social identity and self. Immigrants must negotiate new cultures and learn to navigate new systems. (...) Immigrants face multiple challenges in acculturating to a new society – including deciding which cognitions or practices to retain from their culture of origin and which to adopt from their culture of destination” (Bornstein, 2013, p. 40). As dificuldades encontradas por estes povos, por estas pessoas devem ser atenuadas, não pela uniformização cultural, mas sobretudo, pela aceitação da convivência multiétnica. É neste sentido, que a áxis do trabalho se insere e ganha preponderância. Se o mundo não está isento da vontade tirânica de um punhado de seres, então que se formem melhores cidadãos para condenarem tais atos e acolherem os deslocados dos conflitos.

Referências bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. **Intercultural Education**, 17, 5, 475-483, 2006.
- Abdallah-Pretceille M. **Quelle école pour quelle intégration ?**, Paris, CNDP/Hachette, 1992.
- André, J. M. **Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização**. Coimbra: Ariadne, 2005.
- Augé, M. **Não lugares**. Campinas: Papirus, 2012.
- Azevedo, F. **Metodologia da língua portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2012.
- Azevedo, F. & Balça, A. Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (Org.). **Leitura e educação literária** (pp. 1-13). Lisboa: Pactor, 2013.
- Bennett, D. Getting beyond binaries: Polybridity in contemporary Canadian literature. In C. Kanaganayakam (Ed.), **Movable margins: The shifting spaces of Canadian Literature** (pp. 9–25). Toronto: Tsar Publications, 2005.
- Bonilla, R. **O meu amigo extraterrestre**. Lisboa: Booksmile, 2019.
- Bornstein, M. Psychological acculturation: Perspectives, principles, processes and prospects. In S. Gold & S. Nawyn (Eds.). **Routledge international handbook of migration studies** (pp. 38–51). New York: Routledge, 2013.
- Bizarro, R. Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. **Lingvarvm Arena**, 3, 117-131, 2012.
- Byram, M. Intercultural Competence in Foreign Languages – The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education in Deardoff, Darla K. (ed.) **The SAGE Handbook of Intercultural Competence**, Los Angeles: Sage Publications, 2009.
- Cai, M. **Multicultural literature for children and young adults: reflections on critical issues**. Westport: Greenwood Press, 2006.
- Ceia, C. **A construção do romance – ensaios de literature comparada no campo dos estudos anglo-portugueses**. Coimbra: Almedina, 2007.

- Cerrillo, P. **Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura.** Barcelona: Octaedro, 2007.
- Colomer, T. **La evolución de la enseñanza literária.** Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010.
- d'Alte, P. A educação literária em Portugal: dos documentos às práticas docentes. **Revista debates insubmissos.** 4,4, 10-30, 2021.
- Dr. Seuss. (2018). **A guerra do pão com manteiga.** São Paulo: Companhia das letrinhas.
- Gil, J. **O espaço interior.** Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- Grzibowski, S. **Transcendência e Ética. Um estudo a partir de Emmanuel Lévinas.** São Leopoldo: Oikos, 2010.
- Hammond, R. A. The evolution of ethnocentrism. **Journal of conflict resolution,** 50, 6, 926-936. <https://10.1177/0022002706293470>, 2006.
- Leersen, J. & Beller, M. **Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters.** Amsterdam: Rodopi, 2007.
- Lévinas, E. **Totality and Infinity: an essay on Exteriority.** Pittsburgh: Duquesne University Press, 1969.
- Marques, I. S. Navegando pelas línguas: interculturalidade e plurilinguismo literário. In: Ferreira, A. M.; Morais, C.; Brasete, M. F. & Coimbra, R. L. (orgs). **Pelos mares da língua portuguesa IV,** (pp. 329-336). Aveiro: UA Editora, 2019.
- Mattoso, J. **A identidade nacional.** Lisboa: Gradiva, 2008.
- Merleau-Ponty, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- Miranda, F. **Educação Intercultural e Formação de Professores.** Porto: Porto Editora, 2004.
- Morgado, M. Literatura Infantil e Interculturalidade: “Preparar os Leitores para a Vida”. **Educareducere,** 14, 17-36, 2010.
- Pedro, A; Pires, L. & González, R. Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada- Portugal e Espanha. **Revista Antropológicas,** 10, 227-255, 2007.
- Ramos, A. M. **Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude.** Porto: Tropelias e Companhia, 2013.
- Roig-Rechou, B. **Educação literária e literatura infantojuvenil.** Porto: Editora: Tropelias & Companhia, 2013.
- Romdenh-Romluc, K. **Merleau-Ponty and phenomenology of perception.** New York: Routledge, 2011.
- Saramago, J. & Borges, J. **O lagarto.** Porto: Porto Editora, 2016.
- Silva, L.; Lira, F.; Rego, C. & Sampaio, P.. Contos Tradicionais: Pré-Escolar. In L. Barros (Coord.), **A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CE,** (pp. 313-326). Lisboa: Tropelias & Companhia, 2014.
- Watanabe, I. **Migrantes.** Lisboa: Orfeu Negro, 2021.

Recebido em: 3/3/2023

Aprovado em: 25/5/2023

Anexos

