



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

TESIS DOCTORAL

O Príncipezinho, de Antoine de Saint-Exupéry, como recurso didático numa educação intercultural

Autora: Olga Maria dos Santos Gordino
Director: Dr. José María Hernandez Díaz

Salamanca, 2015

Com todo o meu reconhecimento e a minha gratidão,

Em primeiro lugar a Deus e à minha família, da qual destacarei especialmente os meus pais, o meu irmão e, como membro mais recente, o meu sobrinho, por me acompanharem e fazerem parte, inevitavelmente, deste longo percurso de aprendizagem.

Aos meus professores que me transmitiram o saber, me mostraram o valor do esforço e do rigor, e despertaram em mim o gosto pela procura constante de conhecimento como forma de enriquecimento profissional e pessoal.

Aos amigos, aos conhecidos e às pessoas com quem me fui cruzando no caminho da vida e que, de uma forma ou de outra, me ensinaram algo.

Bem-haja a todos pelo apoio, pela ajuda e pelo contributo.

Introdução	1
I. Situação atual e identificação do problema	11
I.1. Imigração e aprendizagem de crianças em Portugal.....	18
I.1.1. Dados gerais sobre a imigração em Portugal.....	18
I.1.2. Integração na sociedade de acolhimento	19
I.1.3. Políticas de integração de aprendizagem para os filhos de imigrantes	26
I.1.4. Relatório PISA- estado da educação e políticas educativas em vários	34
países	
I.1.5. Dificuldades de aprendizagem das crianças imigrantes em Portugal	46
I.1.6. O multiculturalismo e as políticas de multiculturalismo.....	50
I.2. Definição de conceitos.....	54
I.2.1. Educação Multicultural.....	55
I.2.2. Educação intercultural e a variante multi.....	58
I.2.3. Literatura infantil- conceito, características e funções	67
I.2.3.1. Papel da Literatura Infantil para a promoção da Educação	
Intercultural	74
I.3. Revisão de Projetos Europeus que recorrem à literatura infantil numa	
abordagem à educação intercultural.....	81
I.3.1. A amostra.....	82
I.3.2. Apresentação e Descrição dos Projetos	85
I.3.2.1. A comparative analysis of folk tales: a multicultural perspective	
(Uma análise comparativa de contos populares: uma perspetiva	
multicultural).....	88
I.3.2.2. “Ajkuk, la petite grenouille” (Ajkuk , a pequena rã).....	89
I.3.2.3. BARFIE- Books and Reading for Intercultural Education	
(BARFIE – Livros e Leitura para a Educação Intercultural)	90
I.3.2.4. Défi-lecture Européen (Desafio-Leitura Europeu).....	92
I.3.2.5. Die Arbeit mit dem Jugendbuch im Dienste Europäischen	
Zusammenwachsens (O Trabalho com o Livro Juvenil para o Crescimento	
em Conjunto dos Europeus).....	95
I.3.2.6. Échange d’expériences et d’idées dans le domaine de la littérature	
de jeunesse.(partilha de experiências e de ideias na área da literatura infantil)	
96	
I.3.2.7. European Picture Book Collection: a European School Education	
Training Course (Coleção Europeia de Livros de Imagens: Um Curso de	
Formação Escolar Europeu).....	97
I.3.2.8. Exploring Cross-currents in European Literature: In-service	
Provision for Cultural Heritage (Como explorar “cross-currents” (correntes	
cruzadas) na literatura europeia: formação contínua para o património	
cultural) 99	
I.3.2.9. IMAGO2010.....	101

I.3.2.10.	In-service training programs European Children’s literature on war and peace (Programas de Formação Contínua sobre a Literatura Infantil Europeia sobre Guerra e Paz).....	103
I.3.2.11.	Intercompetency and dialogue through literature (Intercompetência e diálogo por intermédio da literatura)	105
I.3.2.12.	INTERREAD- Intercultural Reading Project (INTERREAD – Projeto de Leitura Intercultural)	106
I.3.2.13.	Only connect- Using New Translations of Children’s Books to Foster Inter-European Understanding (Basta Ligar – Usar Novas Traduções de Livros Infantis para Promover a Intercompreensão Europeia).....	107
I.3.2.14.	School as a Cultural center. (A escola enquanto centro cultural)	110
I.3.3.	Projetos que envolvem a criação de bibliotecas (inter/multi)culturais	112
I.3.3.1.	Apriti Sésamo-Biblioteca multiculturale itinerante-(Abre-te sésamo- biblioteca multicultural itinerante)	112
I.3.3.2.	BCD+E- Bibliothèque Centre Documentaire en Europe (BCD+E- Biblioteca centro documental na Europa)	114
I.3.3.3.	Biblioteca del Mediterrâneo-(Biblioteca do Mediterrâneo).....	114
I.3.3.4.	Conoscersi con il libri - Acronimo : Colibrì (conhecer-se com os livros- acrónimo: Colibrì).....	115
I.3.3.5.	I paesi del Mediterrâneo-(os países do Mediterrâneo).....	116
I.3.4.	Reflexão integradora	116
I.3.5.	Como é que a teoria se articula com a prática	118
I.3.6.	As conclusões	122
I.4.	O exemplo de <i>O Principezinho</i> , de Antoine de Saint-Exupéry.....	125
II. <i>O Principezinho</i> - recurso didático numa pedagogia do intercultural.....		127
II.1.	A relação com a diversidade em <i>O Principezinho</i>	135
II.2.	<i>O Principezinho</i> : apresentação e contextualização	139
II.2.1.	O autor, a obra	139
II.2.2.	Fontes literárias e biográficas da obra	142
II.2.3.	O Principezinho, um conto para crianças ou um mito para adultos?	148
II.2.4.	A obra física: traduções e adaptações	155
II.3.	A pedagogia do intercultural e a sua abordagem no recurso à literatura infantil : <i>O Principezinho</i> – modos de ler.....	160
II.3.1.	Os campos temáticos geradores de uma pedagogia do encontro intercultural.....	172
II.3.1.1.	Dicotomia criança vs. adulto – relações de poder e tensão - dois mundos, duas realidades complementares ou o encontro com o <i>eu</i>	176
II.3.1.1.1.	Características criança vs. adulto – relações de tensão e de poder	177
II.3.1.1.2.	O espelho de si próprio e o reconhecer-se no <i>outro</i> : paralelismo entre Saint-Exupéry e a personagem do Principezinho.	198
II.3.1.2.	A construção da relação.....	214

II.3.1.2.1.	Criar laços ou a construção da relação na diferença.....	214
II.3.1.2.2.	Olhar para além do que os olhos veem	225
II.3.1.2.3.	Estereótipos e preconceitos.....	231
II.3.1.2.4.	O choque cultural e a visão etnocentrista.....	236
II.3.1.2.5.	Conhecer para compreender melhor	245
III.	Desenho de um projeto online em desenvolvimento - exploração pedagógica do encontro intercultural.....	252
III.1.	O site do projeto.....	253
III.2.	As secções do projeto.....	258
III.2.1.	Secção: <i>O projeto</i>	259
III.2.2.	Secção: <i>Contactos</i>	262
III.2.3.	Secção: <i>Ler o livro</i>	263
III.2.4.	Secção: <i>Atividades por capítulo</i>	264
III.2.5.	Secção: <i>Temas</i>	269
III.2.6.	Secção: <i>Plataforma interativa</i>	272
III.2.6.1.	Plataforma interativa: <i>blog</i>	273
III.2.6.2.	Plataforma interativa: <i>chat!</i>	275
III.2.6.3.	Plataforma interativa: <i>fórum</i>	276
III.3.	A página Facebook de divulgação do projeto	277
	Conclusão	279
	Apêndice.....	289
	Bibliografia	292

Índice de imagens

imagem 1 - Voo dos pássaros (Francis Godwin)	143
imagem 2 - Voo dos pássaros (Saint-Exupéry).....	143
imagem 3 - Página de acesso ao Projeto online	255
imagem 4 - Ícones de seleção da língua do projeto.....	255
imagem 5 - Página de validação de credenciais de acesso	256
imagem 6 - página inicial (home page) do projeto	258
imagem 7 - hiperligação para a secção <i>O projeto</i>	260
imagem 8 - secção <i>projeto</i>	260
imagem 9 - Questionário inicial.....	261
imagem 10 - ícone de hiperligação à secção <i>Contactos</i>	262
imagem 11 - ícone de hiperligação à secção <i>Ler o livro</i>	263
imagem 12 – Versões do livro (PT, ES,FR,IN)	264
imagem 13 - ícone de hiperligação à secção <i>Atividades por capítulos</i>	264
imagem 14- Atividades por capítulos (seleção).....	265
imagem 15 - Seleção do capítulo	266
imagem 16 - Atividades por capítulo (exemplo)	267
imagem 17 – Caixa de comentários	268
imagem 18 - botão de intertextualidade	268
imagem 19 - ícone de hiperligação à secção <i>Temas</i>	269
imagem 20 - temas	270
imagem 21 - exemplo de atividades da secção "Temas"	270
imagem 22 - atividade de descoberta com o rato.....	271
imagem 23 - exemplo de imagem do "banco de imagens"	272
imagem 24 - ícone de hiperligação à secção <i>Plataforma interativa</i> ..	272

imagem 25 - O <i>Blog</i>	274
imagem 26 - ícone de hiperligação ao <i>chat</i>	275
imagem 27 - sala de chat.....	276
imagem 28 - seleção da conta a utilizar para entrar no <i>chat</i>	276
imagem 29 - ícone de hiperligação ao fórum.....	277
imagem 30 - fórum.....	277

*La construcción solidaria de nuestro mundo actual y del próximo siglo requiere buscar nuevos modos de relación entre los diversos grupos humanos y entre sus culturas. La **educación intercultural** pretende este nuevo modo de relación.*

Sedano (1997:5)

Introdução

O nosso mundo confronta-se com a multiculturalidade

(Valcácer, 2008:22)

Nesta constatação de Amelia Valcárcel, no prólogo à obra *Leer la interculturalidad*, a multiculturalidade define-se como a “existência num mesmo tempo e espaço de diferentes grupos culturais” (Tejerina, 2008:41). Essa multiculturalidade explica-se pela intensificação dos fluxos migratórios, ligada intimamente ao processo de globalização, pelo desenvolvimento tecnológico, pela revolução dos transportes, pelos meios de comunicação de massa, fenómenos que, entre outros, são responsáveis pela “vertiginosa transformação” da sociedade (Penn & Zalesne, 2008:contracapa). O fenómeno da multiculturalidade, embora não recente¹ e desconhecendo-se se definitivo ou provisório², tem ‘colorido’ a sociedade ao longo das últimas décadas e à escala planetária e, como tal, merece ser observado e investigado, de acordo com Tejerina (2008). Constata-se que “as diversidades culturais, religiosas, étnicas constituem uma das principais características da atual fase da modernidade” (Vilaça, 2006:163) e que a convivência numa sociedade multicultural é demasiado complexa (Tejerina, 2008). A gestão da diferença e a sua efetiva integração, na sociedade de acolhimento, constitui, assim, um desafio e uma preocupação que tem merecido um lugar de destaque nas agendas políticas internacionais,

¹ A esse respeito, Vilaça refere que “(...) este processo de diversificação adquiriu nova dimensão na segunda metade do século XX e, na sociedade portuguesa, especialmente depois do 25 de abril de 1974” (2006:163).

² No que se concerne esta afirmação, Tejerina (2008:22) alerta para o facto de que “*No podemos asegurar ni cuánto ni cuándo, o si lo va a ser por siempre*”.

pois uma boa integração leva ao crescimento económico e é portanto fator de coesão social, segundo Aart de Geus, secretário-adjunto da OCDE, num discurso proferido em 2008. Por sua vez, as escolas, enquanto microcosmos, refletem essas preocupações, pois enquanto “espaço de convergência e de circulação de Culturas (nomeadamente em sentido crítico, social e institucional), a Escola de hoje (independentemente do nível de ensino a que se dedica) é, simultaneamente, produto e produtor da Diversidade, a qual urge conhecer, analisar e refletir” (Bizarro, 2006:4). Efetivamente, enquanto professores, deparamo-nos com turmas onde a heterogeneidade domina e não se trata apenas de uma questão de desigualdade ao nível das competências ou dos conhecimentos, as diferenças sociais e culturais, fruto dessa diversidade, evidenciam-se e, por vezes, abrem fossos entre os alunos. Trabalhar com a diferença numa mesma sala é portanto um desafio, mas também uma riqueza. Delors *et al.* defendiam que “a diversidade e a pluripertença [são] uma riqueza. A educação para o pluralismo é, não só uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas” (*apud* Bizarro, 2006:7). Nesse sentido, e para responder às preocupações de quem trabalha com a diversidade, verificaram-se várias iniciativas no sentido de ajudar à integração, nomeadamente a criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, que mais tarde viria a designar-se Secretariado Entreculturas, em 2001, instituição orientada para o diálogo intercultural. Em Portugal, a Lei da Imigração nº23/2007, de 4 de Julho, contempla medidas de apoio na educação, que visam integrar os filhos de imigrantes nas escolas e que irão ser enunciadas em traços gerais mais adiante. Por outro lado, os programas curriculares, emanados do Ministério da Educação,

referem, com frequência, a diferenciação em sala de aula como estratégia para se efetivar a convivência e o respeito mútuo entre os alunos, assim como o reconhecimento da sua identidade e da identidade dos seus colegas de turma e de escola. Efetivamente, trabalhar com alunos implica que se encontrem estratégias para fomentar o encontro com a alteridade, ou o encontro com o *outro*, o que não é pacífico pois ter uma língua ou uma cultura diferente, ou pertencer a um estrato social menos elevado, nem sempre permite uma integração pacífica. A integração na convivência carece da criação de instrumentos capazes de dotar os alunos de ferramentas comunicativas que lhes permitam respeitar valores e costumes diferentes dos seus. Assim, e ainda que defendendo que não se trata de receita milagrosa ou de remédio para a resolução dos problemas, o facto é que vários teóricos, entre os quais Abdallah-Preteille (1999), por exemplo, indicam o recurso à educação intercultural como possível solução para ajudar a lidar com situações de conflito, frequentemente originadas por uma má integração e uma deficiente gestão das diferenças culturais, sociais e étnicas nas escolas, dotando os agentes educativos de meios para trabalhar com a diversidade no seio da multiculturalidade. Contudo, e como refere também a mesma autora, a educação intercultural é mais que isso, deve ser uma forma de trabalhar com todos sem distinguir minorias étnicas, culturais ou sociais. Deve ser encarada como um trabalho em conjunto com o intuito de facilitar a prática docente na gestão da diferença e no respeito pela diversidade. “A educação para a interculturalidade é, atualmente, uma preocupação comum nos países da União Europeia”- referia Farmhouse (2010:2) - e, embora a educação intercultural seja debatida em conferências, em colóquios, nas escolas, nem sempre se consegue delimitar a sua atuação ao nível da prática e frequentemente se confunde com uma

temática ou uma “disciplina” que aborda a cultura e os costumes de um país. Trabalhar com a diversidade é uma questão que nos interessa e, ainda que não seja tão notório a diversidade cultural ou étnica, ou até mesmo religiosa, em todas as escolas, o facto é que os alunos são todos diferentes. A riqueza dos grupos turma deve ser explorada, porque, como defende Abdallah-Preteille (1999), a educação intercultural não se destina apenas a alunos provenientes da imigração ou às minorias étnicas, deve ser um meio para trabalhar com todos respeitando as suas diferenças. Por outro lado, tem-se assistido à experimentação de projetos no âmbito da multiculturalidade e, mais recentemente, à criação de projetos que propõem trabalhar com a diversidade recorrendo à educação intercultural enquanto proposta de integração. Nesse sentido, consideramos pertinente uma proposta de abordagem à educação intercultural numa vertente mais prática que teórica, por meio da literatura infantil. Assim, interessou-nos aprofundar num primeiro momento, o que tem sido proposto a nível de projetos europeus na utilização da literatura infantil numa perspetiva de interculturalidade para posteriormente propormos um projeto com base numa obra por nós selecionada. O presente trabalho apresenta-se, assim, como um estudo exploratório das possibilidades de utilização de uma obra de literatura infantil em particular, como forma de promover a educação intercultural e responder às necessidades dos alunos provenientes da imigração enquanto se trabalha com a diversidade dentro das salas de aula. Com base na reflexão conduzida no presente estudo, pretende-se contribuir para a construção, ainda numa fase de desenho, de um projeto que recorra à exploração de *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry numa abordagem intercultural. A proposta nasce da necessidade de encontrar estratégias para responder aos anseios diários de quem experimenta a situação de

trabalhar com a diversidade, pela reflexão sobre algumas práticas e posteriormente sobre a obra e reflete uma preocupação pessoal em garantir a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem e uma plena participação no processo de ensino-aprendizagem, propondo um papel ativo e integrador de todos os alunos.

Após uma definição sintética de conceitos chave, abordaremos a questão da qual partiu a nossa investigação, centrada na integração (ou não) da diferença nas escolas muitas vezes originada pela imigração. Começaremos por apresentar um estado da arte em matéria de *imigração e integração de alunos imigrantes em Portugal e na escola portuguesa*, bem como algumas políticas de integração. Enquanto factos observados e dados concretos sobre a situação atual, apresentaremos resultados de estudos conduzidos sobre a aprendizagem desses alunos e as medidas implementadas na área da educação. Partiremos de uma abordagem mais geral à situação que se vive atualmente na sociedade, expondo algumas das suas consequências, para focar aspetos mais específicos, como a integração nas escolas e as iniciativas que visam concretizar medidas apresentadas a nível institucional. Abordaremos questões como a identificação das dificuldades de aprendizagem que os filhos de imigrantes revelam, baseando-nos nos estudos PISA conduzidos pela OCDE, e que têm origem, principalmente, numa lacuna linguística, evidenciada no momento da aprendizagem da língua não materna, ainda que esta não seja a única justificação. Concluiremos, a partir desses estudos, que os alunos oriundos da imigração frequentemente apresentam resultados que se aproximam dos resultados dos alunos nativos com a mesma situação económico-social, pelo que deduzimos que o problema tem que ser (re)pensado ao nível das políticas educativas e não reduzido a uma lacuna linguística. Essa opinião é

reforçada por se observar também que alguns países apresentam resultados muito nivelados entre os alunos imigrantes e os alunos nativos, apresentando paralelamente políticas de integração eficazes.

Numa segunda parte ao primeiro capítulo, apresentaremos o resultado de um estudo conduzido no âmbito da análise a projetos europeus de educação intercultural e que nos permitiu traçar ou delinear as linhas de trabalho para a construção de um projeto de educação intercultural, que apresentaremos em esboço na última parte do presente trabalho. Justifica-se o estudo aos projetos europeus de educação intercultural, na medida em que se pretende a construção de um projeto de educação intercultural com recurso à literatura infantil no sentido de se criarem práticas de interação no contacto com a diversidade das escolas. Um estudo ao que se tem feito na área impõe-se com o objetivo de refletir e analisar como a prática tem sido implementada a partir da teoria. Assim, analisou-se um *corpus* constituído por um conjunto de projetos europeus que recorreram à literatura infantil numa abordagem à educação intercultural. Parte dessa investigação foi conduzida no âmbito de uma bolsa de investigação avançada financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e desenvolvida na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. O trabalho foi dirigido pelas Professoras Doutoras Margarida Morgado e Natividade Pires, respetivamente investigadora responsável e investigadora principal, intitulado “*Representações do Outro no Plano Nacional de Leitura Português (PNL): Estratégias para uma Educação Intercultural sobre as obras recomendadas para o 4º ano do Ensino Básico*”. O objetivo da investigação, desenvolvida no âmbito mais abrangente deste projeto e como parte dele, foi o de entender como a literatura infantil pode ou não servir os pressupostos da educação intercultural em projetos levados a cabo por países

européus, que trabalham em parceria, financiados por programas Sócrates de ação Comenius, centrados na área da educação, que recorreram à literatura infantil para promover a educação intercultural³. Da reflexão que conduzimos e das conclusões retiradas considerámos que a obra de literatura infantil de Saint-Exupéry, *o Príncipezinho*, reúne os requisitos para responder ao desafio de trabalhar com a diversidade nas escolas. A segunda parte do presente trabalho, propõe assim uma análise à obra com base nos pressupostos teóricos enunciados olhando-a como recurso pedagógico e estratégia para a promoção da educação intercultural. Propõe-se, pois, explorar a obra enquanto recurso didático para a construção de uma pedagogia do intercultural. Não se pretende uma análise literária à obra, mas uma leitura da mesma como um instrumento de reflexão pelas temáticas que aborda e sugere para implementar uma pedagogia do intercultural. Efetivamente, segundo, Drewermann “[...] *si la lecture d’une véritable oeuvre littéraire ne conduit pas le lecteur à s’interroger sur lui-même, elle ne répond pas à sa véritable intention*” (1992:10). Como temáticas, interessou-nos olhar para a obra enquanto instrumento didático pela análise das relações com a diversidade que a narrativa oferece. A forma como as mesmas se vão tecendo e a interação das personagens estão intimamente ligadas aos pressupostos defendidos na educação intercultural, enunciados no primeiro capítulo do presente estudo, e permitem delinear estratégias para efetivar a interação com a diversidade. A partir dessa reflexão propõe-se uma leitura orientada à luz dos pressupostos teóricos da educação intercultural para uma utilização da obra por parte de professores e educadores. A leitura da obra, acompanhada pela análise temática que propomos poderá ser

³ Estes dados fazem parte do projeto de investigação e encontram-se publicados em Morgado M. e Pires N. (2010).

implementada em sala de aula, em qualquer nível de ensino adequando a sua abordagem à faixa etária, em qualquer disciplina e transversalmente ao currículo da mesma, quer seja história, línguas estrangeiras, português ou a língua do país em estudo, geografia, etc. respeitando-se os currículos com a flexibilidade que este permite. Finalmente, apresentaremos um desenho do projeto online, na última parte do presente trabalho, diretamente implementável em sala de aula, interativo, como espaço de reflexão e de partilha internacional, ainda incompleto e em fase de esboço. Com ele, pretende-se criar e proporcionar situações que promovam o encontro intercultural e permitam a troca, a partilha de ideias e das reflexões conduzidas na exploração das atividades propostas no próprio site online.

É importante salientar que o presente trabalho não poderia ter sido concretizado sem a colaboração e a ajuda de algumas pessoas e instituições que destacaremos e a quem pretendemos demonstrar a nossa gratidão. Em primeiro lugar, ao Professor Dr. José María Hernández Días, que orientou a investigação e foi-nos sempre mantendo informados dos prazos e das informações mais importantes do processo burocrático, elo importante entre a Facultad de Educación de Salamanca e Portugal, onde nos encontramos, fazendo com que fosse exequível todo o processo conducente ao presente estudo. À Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, que nos deu a oportunidade de avançarmos com este projeto. À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco que, através das Bolsas de investigação concedidas em áreas importantes para o presente estudo, nos proporcionaram a oportunidade de enriquecer a nossa formação na matéria teórica do presente estudo. À Professora Doutora Helena Menezes que acreditou imediatamente no nosso trabalho, o acompanhou e nos incentivou a prosseguir os objetivos

definidos. Às Professoras Doutoradas Margarida Morgado e Maria da Natividade Pires, pela oportunidade e voto de confiança na integração na equipa de investigação. Essa colaboração fez-nos crescer e aprender parte da teoria sobre a qual se apoiou a nossa temática de investigação. Aos colegas que nos acolheram e nos auxiliaram nas tarefas de investigação. À escola Secundária Amato Lusitano, em Castelo Branco, na sua pessoa do Professor João Belém, por ter proporcionado à escola todas as condições para se poder avançar com este projeto de investigação, no projeto online então numa fase embrionária, ainda que não se tivesse conseguido concluir. Ao professor e colega Hélder Rodrigues, incansável poeta nas horas livres e excecional coordenador de departamento e amigo, sempre prestável e eficiente, moderníssimo na sua pedagogia e defensor do papel fundamental do professor-pedagogo. Foi quem permitiu, juntamente com o professor João Belém, que o projeto internet pudesse dar os primeiros passos. Ambos criaram todas as condições e disponibilizaram tempo, paciência e boa vontade para ajudar na concretização do mesmo. Aos colegas que imediatamente aceitaram integrar o projeto sem mesmo imaginar o árduo da tarefa, mas que sem hesitar se prontificaram a colaborar no mesmo, colocando as suas turmas e inteirando os alunos do projeto que iria arrancar. Ao então Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural que nos ofereceu material de referência e de estudo e à Doutora Paula Oliveira, que disponibilizou o suporte de uma conferência sobre imigrantes à qual assistimos e que constituiu o ponto de partida do que iria ser um longo caminho a percorrer. À Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa que nos recebeu numa conferência com uma comunicação nossa, em conjunto com a Professora Margarida Morgado, que permitiu que partilhássemos algumas considerações fruto das reflexões

conduzidas sobre a temática em estudo. E finalmente, mas não menos importante, à professora Maria Ângela Sebastião, que foi quem despertou em mim o gosto e o rigor pela profissão de docente, que se mostrou incansável nos últimos passos desta longa caminhada e soube ter as palavras encorajadoras quando mais foram necessárias. A todos, um sentido agradecimento.

I. Situação atual e identificação do problema

Muito se tem debatido sobre a questão das migrações e os motivos que estão na gênese das mesmas. E, ainda que variados, são facilmente catalogáveis e não representam uma preocupação recente, pois já em 2006, um estudo da OCDE⁴, revelava que, na Europa, relativamente às migrações, a tendência de então era motivada pelos pedidos de asilo e de estudo, precedidos pelos motivos familiares e ainda por causa do trabalho. Em alguns países, nomeadamente Portugal, Irlanda, Polónia, Itália, Espanha e Reino-Unido, os fatores económicos são os mais comuns e conseqüentemente a procura de melhores condições de vida, ainda que ligados também ao fenómeno da globalização. Efetivamente, a intensificação dos fluxos migratórios está intimamente ligada ao processo de globalização, nomeadamente a crescente supressão, no espaço europeu de Schengen, de barreiras comerciais à circulação de bens e mercadorias; o desenvolvimento tecnológico; a “revolução dos transportes”, os meios de comunicação de massa e a interdependência económica à escala planetária. Toda essa afluência e convergência de fluxos migratórios é responsável pela diversidade étnica, racial, social e económica das sociedades atuais que por vezes é geradora de conflitos originados pelo choque de culturas e/ou atitudes de racismo e xenofobia entre os habitantes do país de acolhimento e os imigrantes. Ainda que as sociedades europeias se tenham progressivamente tornado sociedades multiétnicas já com segundas e terceiras gerações de filhos da primeira vaga de imigrantes, não se tem verificado a

⁴ Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) 2006 “Points forts des élèves issus de l’immigration une analyse comparative des performances et de l’engagement des élèves dans PISA 2003”

desejada integração que seria de esperar com o tempo e que será objeto de reflexão mais adiante no nosso estudo.

Num encontro nacional de professores de Português Língua Não Materna, Maria Paula Oliveira⁵ referiu que “os movimentos migratórios implicam a existência de duas sociedades, a que se acaba de deixar e aquela em que os migrantes procuram inserir-se”. De acordo com a perspetiva enunciada, num movimento migratório, o **emigrante** deixa o seu país de origem para se instalar noutra, o país de acolhimento, onde passa a ser **imigrante**.

Ainda na mesma comunicação, referiu a autora que “o conceito de *imigrante* em termos sociológicos e jurídicos não é coincidente [...]”. Efetivamente em termos sociológicos, o termo “imigrante” refere todo aquele que, vindo de outro país, integrou o território nacional; por outro lado, o “emigrante” será aquele que deixou o seu país de origem para se instalar noutra país. Contudo, em termos jurídicos e de acordo com o previsto no Tratado de Maastricht (1992), que instituiu a Cidadania Europeia, os cidadãos europeus deixam de ser considerados “imigrantes” ou “emigrantes” (de acordo com a perspetiva do país de origem ou de destino) dentro da União Europeia e passam a ser simplesmente “Cidadãos europeus.” Juridicamente, será considerado “imigrante” somente aquele que é cidadão de país terceiro à União Europeia enquanto que, sociologicamente, é “imigrante” todo o cidadão que veio de outro país que não o de acolhimento.

Seguindo nesta linha de raciocínio e reflexão linguística e sociojurídica, numa análise comparativa dos diferentes modelos de

⁵ A Dra. Maria Paula Oliveira é Formadora no ACIDI, IP. A comunicação foi apresentada a 5 de Setembro de 2008 numa Conferência Nacional de Professores de Português Língua Não Materna, promovida pela Câmara Municipal de Cantanhede e subordinada ao tema “Acolher e Integrar: mais e Melhor - Promover a Integração Social num quadro de Interculturalidade”. A comunicação que apresentou e da qual retirámos as citações provem de Oliveira (2004)

integração na Europa, datada de 2007, é interessante salientar a terminologia usada em vários países europeus para designar o “imigrante”: com respeito à terminologia elegida e referenciada como uma questão de vocabulário, a socióloga Dominique Schnapper (1999) argumenta que as relações com o *outro* têm a ver com as relações sociopolíticas a partir das quais cada nação se formou. De acordo com o pressuposto enunciado, os alemães optaram pela terminologia “estrangeiros” (*fremden*) para designar o que os ingleses por sua vez referem como “minorias raciais”, salientando que os estrangeiros foram durante largos anos apelidados de “negros” (*blacks*) quer fossem jamaicanos ou indianos. Já os neerlandeses e os suecos adotaram a expressão “minorias étnicas” e os franceses, que inicialmente terão usado o termo “imigrantes”, progressivamente ajustaram a designação para “nacionais” e posteriormente “cidadãos”. Não existirá à partida uma discriminação, já que se estabelece ao nível lexical uma igualdade de direitos pela escolha da palavra “cidadão” que remete para os termos contidos na legislação. De acordo com Schnapper (1999), a escolha de termos para referir vida social exprime a relação que se tem com o *outro* e reflete a tradição da integração nacional e das suas modalidades, bem como o conceito preferido de cidadania. A autora sublinha ainda que seria impossível compreender as formas da relação com o *outro* e as políticas dos estrangeiros sem ter em conta por um lado algum “jacobinismo” francês ligado ao conceito de nação, cujas origens remontam à Idade Média e que o universalismo racionalista dos revolucionários reforçou; ou ainda o “multiculturalismo” social dos britânicos, nascido da história da democracia parlamentar; mas também a tradição liberal dos Países-Baixos e da Suécia, que conduzem políticas de “emancipação das minorias”; ou ainda a história da Alemanha e de uma noção ainda viva

de “povo alemão”, designado *deutsches Volk*, enquanto entidade étnico-linguística. Portanto, a autora alerta para o facto de a terminologia usada depender da construção que cada país foi fazendo da sua relação com o *outro*. Cada povo adota o termo ou expressão que melhor se adequa à sua história, ao modo como interagiu com o *outro*. Da mesma forma, cada expressão reflete um pouco do passado e do modo como se foram integrando ou não os imigrantes e levanta, por outro lado, questões de política que não nos cabe desenvolver no presente estudo. Em Portugal, tem-se falado de *imigrantes e filhos de imigrantes*, ou também de *imigrantes de segunda e terceira geração* ainda que nem sempre as expressões sejam unanimemente usadas com o mesmo sentido, como explicaremos mais adiante no presente capítulo.

No caso português, visto a imigração ser um fenómeno ainda recente, a terminologia mais usada é mesmo a de *imigrante* para designar aquele que vem instalar-se neste país com o intuito de aí melhorar as suas condições de vida.

A própria terminologia ultrapassa a mera questão linguística ainda que se limite informalmente a ela. Tem a ver com todo o processo histórico de integração e acolhimento dos “outros” de cada país e com a sua capacidade em lidar e organizar as suas relações com o *outro*. Assim, no decorrer do presente estudo, sempre que usarmos o termo *imigrante* será do ponto de vista sociológico, ou seja, todo aquele que migrou para outro país, onde reside e trabalha, ainda que tenha posteriormente adquirido a nacionalidade do país de acolhimento.

Ainda de salientar que a *nacionalidade* nem sempre converge com a *naturalidade* e, em sentido jurídico mais uma vez, estas duas conceções não são sinónimas. Existem imigrantes que não são estrangeiros por terem adotado a nacionalidade portuguesa. Daí que,

no presente estudo, interessar-nos-á, como não poderia deixar de ser, a *naturalidade*, no sentido em que ela determina a origem cultural do indivíduo, enquanto a *nacionalidade*, como referimos, poderá ser posteriormente alterada, sendo adotada a do país de acolhimento.

Num estudo conduzido por Machado & Matias (2006) sobre linhas de identificação sociológica de jovens descendentes de imigrantes, os autores desenvolvem a questão da integração dos *jovens filhos de imigrantes*, interessando-se por saber se têm à partida as mesmas hipóteses que os outros alunos de se integrar. Importa refletir e distinguir os dois conceitos *jovens imigrantes* e *jovens filhos de imigrantes*, aparentemente sinónimos, mas referentes a realidades distintas, já que ainda que possam ser de origem étnico nacional idêntica, do ponto de vista sociológico não devem ser confundidos. Estes últimos frequente e erradamente qualificados de *imigrantes de segunda geração* como o contestam os autores. No referido estudo, conduzido pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE, Machado e Matias apontam como principais traços distintivos em relação aos *jovens imigrantes*: o facto de terem nascido e crescido noutra país e estarem numa fase inicial de adaptação a um “quadro sociocultural diferente”, terem vindo à procura de melhores condições e, por conseguinte, o trabalho ocupar o centro da sua vida no ciclo migratório em que se encontram. Machado e Matias qualificam-nos por isso de “imigrantes laborais”. Por outro lado, os *jovens filhos de imigrantes* que não são “objetivamente imigrantes”, conforme referem e sublinham os autores (2006:4), já nasceram ou chegaram ao país de acolhimento dos seus pais,

[...] frequentaram ou frequentam as suas escolas, têm ao alcance um mercado de trabalho mais amplo e diversificado do que aquele que se oferece aos imigrantes, interiorizam referências culturais que são as das suas famílias, mas

também as da sociedade de acolhimento, e têm estilos de vida que, em muitos aspetos, e para condição social idêntica, são os mesmos que observamos na juventude nativa⁶.

Machado e Matias destacam outra categoria, a meio caminho das duas anteriormente definidas, que são os “jovens imigrantes em idade ativa” que chegam com os pais e cujo percurso se compara muito ao dos pais, casos que, no entanto, os autores referem não porem em causa a “utilidade analítica da distinção” não sendo igualmente relevantes para o nosso estudo.

Por outro lado, considera-se pertinente refletir sobre um outro conceito que surge com alguma frequência em relatórios que consultámos sobre imigração e que iremos abordar em algumas partes do nosso estudo e em relação aos quais Machado e Matias propõem uma distinção. Os autores alertam para as terminologias confusas e, nas suas opiniões, incorretas quando se refere aos filhos de imigrantes como “imigrantes de segunda geração” ou “segunda geração de imigrantes”. Justificam a sua posição perante o facto de que muitas vezes essas crianças já nasceram no país de acolhimento dos pais, não se sentindo eles próprio como imigrantes. Abordam a problemática, explicando que o rigor da terminologia nem sempre é respeitado tanto no campo das discussões quotidianas mais triviais, como quando ocorre no campo científico, onde se torna inaceitável e incompreensível. Assim, é de fulcral importância não confundir os *filhos de imigrantes* apenas como uma cópia dos pais, cuja separação se limita a uma questão geracional. Segundo os autores do estudo, muito mais que isso separa essas gerações. Marca a diferença entre as gerações o percurso social, profissional e a própria socialização. Os filhos desses imigrantes terão

⁶ A *juventude nativa* tem, por vezes, sido qualificada de “autóctones” em vários estudos sobre educação e imigração.

uma experiência de socialização muito mais impregnada no tecido social, vincado nas escolas que frequentarão, por exemplo.

Optaremos, portanto, e de acordo com o exposto, por utilizar a terminologia “filhos de imigrantes” em detrimento de “imigrantes de segunda geração” já que, como explicámos, estes tanto podem ter nascido no país de acolhimento ou não e como tal não poderão ser considerados imigrantes, nem agem como tal.

Sintetizando e situando o que ficou dito, o presente estudo propõe refletir sobre a proposta de construção de um projeto que pretende encontrar estratégias para a integração dos alunos *filhos de imigrantes* na escola portuguesa. Recorreremos ao termo, “*filhos de imigrantes*”, no sentido de jovens cujos pais ou avós tenham deixado o seu país de origem para se instalar noutra, independentemente de esses alunos terem ou não nascido no país de acolhimento. Incluímos nessa designação alunos filhos de ex-emigrantes portugueses que regressaram a Portugal e ainda os alunos provenientes das ex colónias portuguesas. Embora os termos possam ser controversos em termos sociológicos, como vimos, para o nosso estudo, simplificá-los-emos ao que nos importa salientar como aspeto específico e característico desses alunos, isto é, o facto de que todos eles não terem exclusivamente a língua portuguesa como língua materna e os alunos bilingues. Já que a língua é uma das principais dificuldades que esses alunos encontram ao ingressar na escola.

O presente estudo debruça-se, por conseguinte, sobre a questão dos filhos de imigrantes enquanto *alunos* provenientes da imigração e enquanto alunos que não têm exclusivamente a língua portuguesa como língua materna e alunos bilingues. Assim sempre que nos referirmos a “filhos de imigrantes” entendemos *alunos que não têm*

exclusivamente a língua portuguesa como língua materna e alunos bilingues.

I.1. Imigração e aprendizagem de crianças em Portugal

I.1.1. Dados gerais sobre a imigração em Portugal

Portugal, que foi considerado um país de emigração até 1990, passou a partir de então a ser um recetor de imigrantes provindos de vários países: do norte da Europa às comunidades de América do norte e sul, com uma ênfase maior para os PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa⁷) e recentemente para os países de leste. Machado e Matias (2006:3) qualificam o país de “médio recetor no contexto europeu”. Em 2005, Portugal contava com aproximadamente 170 nacionalidades diferentes, contra 100 em 1981⁸. De entre as mais significativas destacavam-se imigrantes provindos de Brasil, Ucrânia, Cabo-Verde e Angola⁹. Atualmente, Portugal é simultaneamente um país de emigração e imigração (Rocha-Trindade, 1995), ainda que este seja um fenómeno mais recente. Num estudo sobre *Educação, direitos humanos e relações de género*¹⁰ Morgado (2003) salienta que, de um modo geral, os imigrantes europeus trabalham mais no sector das profissões científicas e nos serviços, os africanos mais na indústria e na construção e os brasileiros mais nos serviços. Estes dados poderão

⁷ Os PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa são Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique

⁸ Dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) disponível em www.sef.pt

⁹ OCDE “international migration Outlook” (2006)

¹⁰ “**Education Human Rights and Gender Relations**” first anual conference os COMENIUS 3 Network Lisbon Conference May 9-10, 2003 (pg.18 a 20)

ser relevantes para refletir sobre o tipo de apoio escolar que os pais proporcionam aos filhos, como mais adiante observaremos.

Num estudo intitulado “Jovens descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica”, conduzido por Machado e Matias (2006:3), os autores apresentam um contexto de “imigração sedentarizada” consequência das “tendências da economia, em especial devido ao envelhecimento da população e à dependência crescente de certos segmentos do mercado do trabalho e mão-de-obra imigrante.”

As profundas modificações da sociedade, referidas anteriormente e responsáveis pela crescente multiculturalidade, refletem-se igualmente na educação, onde as escolas recebem cada vez mais alunos provenientes das diversas origens étnicas.

Em 2004, as escolas portuguesas contavam com cerca de 4% de alunos de origem estrangeira ou filhos de emigrantes portugueses. Ou seja, um total de aproximadamente 90 mil alunos com idades até aos 15 anos (do pré-escolar ao ensino básico de 1º, 2º e 3º ciclo)¹¹. Esta percentagem, contudo, é inferior à de outros países como “Bélgica, Alemanha, França, Suécia, Letónia, Reino Unido e o Liechtenstein, que contam mais de 10% de alunos de origem imigrante”.¹²

I.1.2. Integração na sociedade de acolhimento

Com a chegada dos imigrantes coloca-se uma questão de “máxima importância”, de acordo com Machado e Matias (2006), quer para as

¹¹ Dados do *Entreculturas*, consultável em www.entreculturas.pt

¹² Fonte: *Observatório da Imigração*, consultável em <http://www.oi.acidi.gov.pt>

populações imigrantes quer para as sociedades de acolhimento: a integração (ou não) dos imigrantes na sociedade de acolhimento.

Quando nos referimos à “integração dos imigrantes” importa clarificar se a designação incide sobre “integração no mercado do trabalho” ou se é mais do ponto de vista “cultural” ou “social”. Ainda que intrinsecamente interligada e diretamente relacionada, o que interessa para o presente estudo é uma integração a nível cultural e social, projetando-se imediatamente na educação, pois a integração social eficaz dos alunos filhos de imigrantes depende da educação e das escolas.

No estudo mencionado anteriormente os autores colocam uma questão sociológica pertinente: procuram compreender se a transição para a vida adulta dos jovens filhos de imigrantes é, por si, já condicionada por critérios étnico-raciais, preconceitos e estereótipos, e se prefigura quadros de integração social ou de exclusão social, ou seja, em termos práticos, procuram compreender se esses jovens terão as mesmas oportunidades sociais que os outros jovens de idêntica condição social. Na reflexão por eles conduzida associam, numa primeira abordagem, a questão da integração à dimensão da etnicidade, que em 2002 era entendida por Machado (2006: como “contrastos e continuidades sociais e culturais das populações migrantes com as sociedades receptoras”. Em 2006, Machado e Matias apresentam-nos uma etnicidade **multidimensional**, **processual** e **relacional** onde se articulam dimensões culturais, concretizadas na sociabilidade, na língua e na religião, e dimensões sociais configuradas na composição de classe, sociodemográfica e na localização residencial. *Processual* porque tem a ver com processos mais propriamente do que com grupos, e *relacional* porque incide nas relações que se vão estabelecendo com a população envolvente. O modo como são

articuladas as duas dimensões (culturais e sociais) potenciarão *situações de contraste* ou *situações de continuidades* a nível cultural e/ou social de acordo com a dimensão em questão.

Os autores constataam *situações de contraste social* na coexistência de populações etnicamente diferenciadas, quer sejam ou não imigrantes, compostas por muitas crianças, jovens e adultos jovens, na maioria pertencentes a classes populares, com uma elevada concentração residencial em sociedades envelhecidas. Contrariamente, verificam-se *situações de continuidades sociais* quando as classes e a composição sociodemográfica forem iguais às da sociedade de acolhimento e ainda se o padrão residencial for de dispersão.

Por outro lado, verificam-se *situações de contraste cultural* se a língua e a religião de uma determinada população não forem as mesmas que as da sociedade envolvente e se as sociabilidades incidirem mais nas relações interétnicas em detrimento dos contactos “externos”, como salientam os autores. Pelo contrário, verificar-se-ão *continuidades culturais* com línguas e filiações religiosas comuns e sociabilidades generalizadas com a população recetora que se concretizam em contextos familiares, escolares, amicais, vicinais e profissionais.

Sintetizando a reflexão por eles conduzida, estamos perante situações de contraste quando as diferenças são vincadas no seio de um meio uniformizado. Pelo contrário, observam-se situações de continuidade quando a diferença se (con)funde ou se dilui na maioria envolvente. Machado e Matias (2006:17) constataam ainda que situações de múltiplos contrastes geram casos problemáticos já que as situações de etnicidade nas populações imigrantes são muito diversas e variam para cada país recetor, observando-se “combinações variadas de contrastes e continuidades em diferentes dimensões sociais e culturais”. Alertam também para a possibilidade de **etnicidade forte** “em que *etnicidade*

significa comunidades étnicas com défice de integração e risco de exclusão”, caso se verifique sobreposição de “condições de existência desfavoráveis, marcadas pela pobreza, sociabilidades fortemente autocentradas, concentração residencial, diferenças de língua e religião” (2006:17). Os autores citam Portes (1999:106) para explicar os conceitos de *etnicidade relativa* e *etnicidade linear*. A primeira surge como consequência da situação anteriormente enunciada, materializando-se numa “postura de hostilidade grupal face ao mundo envolvente” com maior evidência nos grupos mais jovens enquanto a “etnicidade linear (...) consiste na recriação harmoniosa e integradora de práticas e instituições da cultura de origem” (2006:17). É apresentado o caso de Portugal com o exemplo dos PALOP que, segundo os dois sociólogos, “apresentam maior contraste social que cultural com a população portuguesa na sua maioria”. De acordo com os dois estudiosos, a **integração** ou a **exclusão** dependerá de outros fatores para além das situações de contraste ou de continuidade com a sociedade acolhedora, nomeadamente a receptividade da população em geral, se se mantiver a reprodução intergeracional dos contrastes sociais e culturais ou se estes se diluírem com as gerações, entre outros.

Conclui-se que, em situações de maior hostilidade, com reduzida aceitação, às quais se junta um défice de políticas reguladoras, a integração será mais difícil, inclusivamente para os grupos imigrantes com mais facilidades económicas. Por oposição, em cenários de maior aceitação e menor hostilidade, acompanhados de uma regulação política mais eficiente, a integração será facilitada, mesmo para os grupos com menos recursos.

Aart de Geus¹³(2008), secretário-adjunto da OCDE, sublinha no seu discurso de abertura do Primeiro Encontro do Grupo de Especialistas da Revista Temática sobre Educação Migrante da OCDE (OCDE Thematic Review on Migrant Education- First Meeting of Group of National Experts) que uma boa integração leva ao crescimento económico e é portanto fator de coesão social. Torna-se compreensível, por conseguinte, que a integração dos imigrantes seja essencial para assegurar não só o crescimento económico como também a coesão social. A *contrariu sensu* a chegada de imigrantes pode ser geradora de conflitos se não se verificar uma integração eficaz, imprescindível, no país de acolhimento.

Efetivamente, os problemas de integração em alguns países têm tido repercussões catastróficas. Como exemplo disso citamos os incidentes num bairro francês dos subúrbios de Paris em Outubro e Novembro de 2005 provocados por marginais desintegrados e na maioria desempregados e sem perspectivas de futuro¹⁴, conforme anunciava a notícia do jornal francês *Le Monde* na sua edição de 7 de Dezembro de 2005. Em três semanas foram incendiados mais de 10 mil veículos, 200 prédios públicos (incluindo escolas, creches, ginásios, bibliotecas e escritórios), para além de milhares de imóveis comerciais. O jornal qualificou a situação como “a crise mais grave vivida pela França nos últimos 40 anos”. O mesmo meio de comunicação social atribuía a culpa “aos erros da política de integração do país,” referindo que “a maior parte dos menores envolvidos nos distúrbios (era) na sua maioria filhos ou netos de imigrantes.” A mesma fonte qualifica de

¹³ “Speech of deputy Secretary-General Aart de Geus at the launch of the OECD Thematic Review on Migrant education”, disponível em www.oecd.org (O encontro decorreu a 21-22 de Janeiro de 2008, na sede em Paris)

¹⁴ Notícia disponível em <http://noticias.uol.com.br/ultnot/efe/2005/12/07/ult1807u24382.jhtm>, visualizada a 06/07/2009

“fracasso” o modelo francês de integração. A correlação do problema não é diretamente imputada ao facto de os marginais serem imigrantes, mas ao de pertencerem geralmente a bairros com grande concentração de desemprego e criminalidade. Também Machado e Matias (2006) referem que erradamente se atribui à condição de descendente de imigrante (ou à tal “segunda geração”, como alguns autores referem) situações e problemas de transição para a vida adulta, mas verifica-se que esses jovens partilham essas dificuldades com muitos outros que nada têm que ver com a imigração, mas que vivem em condições sociais semelhantes. A constatação anterior estabelece uma relação de causa-efeito da ineficiente integração e da exclusão de muitos imigrantes da sociedade, consequentemente vítimas de condições miseráveis e mais diretamente expostos às dificuldades económicas porque, enquanto grupos minoritários, são mais vulneráveis ao desconforto social. Retiramos do referido exemplo uma primeira conclusão: a de que políticas de integração ineficazes potenciam situações de conflito por exporem grupos minoritários, por si já mais vulneráveis, a contextos sociais de risco de desemprego e marginalização.

Ainda que o conflito em si não seja necessariamente negativo, impõe-se a obrigação de saber lidar com ele e possibilitar a integração. Associam-se a “integração eficaz”, palavras como o “acolhimento”, a “inclusão”, e o “respeito pela diversidade”. A importância da questão colocou a reflexão sobre a integração dos imigrantes num lugar de destaque na agenda política da cimeira de Lisboa, que decorreu em 2000, e onde o sistema escolar foi apontado como potenciador para efetivar a referida integração. Sendo uma questão sociológica, é também uma questão educativa, pois as dificuldades de integração na sociedade refletem-se ao nível educativo e, por sua vez, uma

integração ineficaz na escola terá repercussões negativas na sociedade. A integração dos alunos provenientes da imigração é atualmente uma questão fulcral.

Por outro lado, é importante sublinhar que a imigração é sempre uma riqueza para o país, pois os trabalhadores imigrantes com as suas famílias contribuem com potencial e capital humano, daí que se lhes for permitido, poderão ajudar a enriquecer a economia e a própria sociedade.

Dada a longa cultura em emigração de Portugal, deveria esperar-se dele que saiba colocar-se no lugar do outro, conhecer e identificar os sentimentos que experimenta aquele que parte à procura de melhores condições num país que desconhece e compreender a importância de “conviver” e “interagir” com o *outro*.

Por outro lado, o convívio com o *outro* é a oportunidade de conhecer não só a sua cultura, como também a de conhecer melhor a sua própria cultura, pois “interculturality helps children discover their own world; as well as their own and other people’s identity or culture”¹⁵.

Demonstrou-se que uma eficiente integração é essencial para os imigrantes que vivem no país de acolhimento como para os próprios nativos do país de acolhimento. Daí, e tal como referido, é exigido um esforço político para a tomada de medidas e decisões com vista à integração, que aprofundaremos no subcapítulo seguinte.

¹⁵ Revista NewsLetter N.3 (January 2008), page 3 EDM- Electronic Digital Media Reporter Comenius trad. livre nossa : “(...) a interculturalidade ajuda as crianças a descobrirem o seu próprio mundo, bem como a cultura e a identidade das outras pessoas e a sua.”

I.1.3. Políticas de integração de aprendizagem para os filhos de imigrantes

“O contexto económico, social e demográfico em que vivemos impõe-nos a adoção de uma política global e integrada de imigração (...)”

Rui Pereira, Ministro de Estado e da Administração Interna,
num Colóquio sobre “imigração e desenvolvimento”
em 07/03/2006

A questão da política de integração é um problema complexo, relativamente recente, com muito poucos estudos conclusivos quanto às práticas a implementar, assenta em parte na capacidade de resposta da educação, através das escolas e deve afetar o próprio currículo. Tem-se tentado implementar políticas educativas de integração eficazes, referidas como um dos três pilares da política de imigração¹⁶. No plano para a integração dos imigrantes, o objetivo é integrar e gerir a diversidade cultural, prevendo uma série de medidas que contemplem não só a educação como também o trabalho, a segurança social, a habitação, a saúde e a justiça.

Nesse âmbito, o documento sobre a Resolução do Conselho de Ministros¹⁷ foca aspetos particulares da política educativa e apresenta um conjunto de medidas a desenvolver e que enunciamos resumidamente de seguida sem, no entanto, as discriminar todas.

A primeira medida que extraímos do documento, numerada como medida 6, visa facilitar o processo de equivalência dos alunos vindos do estrangeiro. Com efeito, a dificuldade em obter reconhecimento do nível de ensino constituía um entrave inicial ao processo de integração

¹⁶ Conferência de Alto Nível sobre Imigração Legal, disponível em www.portugal.gov.pt

¹⁷ Resolução do conselho dos ministros nº63-A /2007

e tem o peso de uma penalização para esses alunos. Era um problema com o qual se deparavam os filhos de imigrantes ao chegar ao país de acolhimento, onde frequentemente atrasavam anos no seu percurso escolar, desmotivando-se imediatamente por integrar turmas onde a faixa etária era substancialmente inferior à que frequentavam no país de origem.

A medida enunciada vem eliminar um primeiro obstáculo, colocando os alunos nos níveis correspondentes aos frequentados no seu país de origem, evitando, desde logo, uma eventual discriminação.

As medidas 31 a 46 direcionadas mais diretamente para a educação, contemplam primeiramente a formação de docentes para a interculturalidade, destacando como área prioritária o Português Língua Não Materna, cuja importância deve ser tida em conta como fator de integração. Consecutivamente, propõe-se equilibrar a “composição étnica das turmas” e pretende ainda que sejam adequadas as estratégias de acolhimento nas escolas, atendendo à especificidade dos alunos descendentes de imigrantes. Deste modo, deve ter-se em conta o nível etário do aluno, o seu domínio da língua e o tempo de permanência em Portugal. O Portefólio das Línguas Europeu¹⁸, material pedagógico que tem vindo a ser implementado, é apresentado como um instrumento didático-pedagógico relevante para o diagnóstico, garantindo assim maior equidade na avaliação prévia dos conhecimentos desses alunos. Surge como uma proposta emergente da necessidade de preservar a identidade sociocultural e visa o respeito pelo que o aluno traz consigo na bagagem linguística e cultural. Enriquecendo-o com as suas experiências e novas aprendizagens, o

¹⁸ Documento elaborado pelo Conselho Europeu, permite fazer a avaliação das aprendizagens e regular os progressos, está disponível em

http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1349/type.FileContent.file/ELPEexamples_pt_PT.pdf

portefólio passará a ser um instrumento base de regulação das aprendizagens, avaliação, um pouco como um passaporte cumprindo um dos objetivos políticos-chave do Conselho da Europa: “a preservação da diversidade linguística e cultural, a promoção do plurilinguismo e a educação para a cidadania democrática.”¹⁹

Destacam-se ainda medidas que visam apoiar os alunos filhos de imigrantes através da colaboração dos pais, com o apoio de mediadores e do professor que irá acompanhar todo o processo de integração. A medida 34, pretende envolver as famílias imigrantes nas escolas, esclarecendo-as sobre o papel dos pais no modelo de escola portuguesa. Indiretamente os pais também devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem e nele devem estar implicados. Por outro lado, a medida 35 contempla o envolvimento dos mediadores socioculturais, especificando o papel deles e inserindo e valorizando o seu contributo na comunidade educativa; finalmente a medida 36 pretende valorizar o papel do professor no acolhimento e na integração de alunos descendentes de imigrantes, de modo a que se crie uma maior aproximação entre este e os alunos, permitindo-lhe uma melhor regulação das estratégias a adotar.

Todas as medidas enunciadas apontam, como principal objetivo, para a integração dos filhos de imigrantes nas escolas. Contudo, a integração não depende apenas das instituições educativas. A família é um elemento chave, tido em conta nas medidas enunciadas, e apela-se à interação dele com a escola e com todo o ambiente educativo onde se movimentam os filhos.

As medidas citadas visam garantir a igualdade de direitos para todos sem discriminação, um dos princípios essenciais defendido pela Constituição da República Portuguesa, contemplado no art.74º

¹⁹ fonte: Portefólio das Línguas.

relativamente ao ensino, e com especial destaque para as alíneas i) e j) que respetivamente incumbem o estado de *assegurar aos filhos de imigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso a cultura portuguesa e o apoio adequado para efetivação do direito ao ensino*. O direito à educação aqui plasmado vai ao encontro do estipulado nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e mais particularmente, à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que defendem a aplicação equitável e universal dos direitos à educação e ao ensino para todos.

Contudo, é importante não esquecer que a igualdade de oportunidades não se pode limitar ao acesso à educação, mas deve fomentar e promover o sucesso de TODOS. Pretende-se uma maior tolerância e respeito pela diversidade e pela diferença.

Sublinhamos que todas as outras medidas que já existem para o acesso à educação não podem ser vedadas aos filhos de imigrantes, mesmo para aqueles que não possuam toda a documentação obrigatória. Esta foi uma Resolução do Grupo de Trabalho Interministerial, no âmbito do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, de que resultou um conjunto de orientações, difundidas em Fevereiro de 2000, que podem ser consultadas na publicação do ACIDI “Imigração em Portugal- Informação útil- 2009”.

Depois destas medidas mais gerais, debruçemo-nos sobre as medidas específicas de integração no sistema educativo português, que preconiza que esta se faça ao longo da aprendizagem.

O sistema educativo português já beneficia de um conjunto de medidas de apoio à integração dos filhos de imigrantes na escolaridade obrigatória que enunciámos seguidamente.

Apoiámo-nos num estudo conduzido pela rede Eurydice em 2004 sobre integração escolar dos filhos de imigrantes nos vários sistemas

educativos²⁰ e outro de 2009²¹, com particular relevância para o estudo da situação em Portugal²². A lei europeia permite o acesso à educação para todas as crianças, mesmo as que se encontram em situação ilegal no país de acolhimento. Contudo, alguns países como a Dinamarca, a Lituânia, a Polónia, a Suécia e a Islândia exigem um comprovativo de residência para que as crianças sejam admitidas nas suas escolas. O mesmo documento refere ainda que “alguns dos países nórdicos não consideram a escola obrigatória para os alunos estrangeiros.”

Em Portugal, as escolas são obrigadas a aceitar os alunos estrangeiros, mesmo sem documentação, no caso de a escola dispor de vagas suficientes para os acolher nas suas turmas. Os alunos são submetidos a um diagnóstico para os colocar nos níveis correspondentes e adequados, de acordo com os resultados obtidos e é estabelecido um plano de apoio que visa facilitar a integração. O mesmo estudo aponta para uma especial atenção dispensada para a aprendizagem da língua portuguesa, por parte dos professores de 1º ciclo e educadores de infância no quadro de integração das crianças. Dá-se ênfase à troca de conhecimentos, mas também ao respeito pela cultura do aluno. O Português língua não materna é lecionado em algumas instituições do ensino básico, existindo instituições de ensino superior a oferecerem pós-graduações nessa área, nomeadamente a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Dessas formações superiores especializadas saem profissionais que irão lecionar a língua portuguesa tanto aos alunos como aos pais que

²⁰ Todas estas publicações estão disponíveis no sítio em linha da Eurydice que é uma rede que oferece informação sobre e análise de Sistemas Educativos Europeus e suas Políticas. Podem ser consultadas em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

²¹ ibidem

²² ibidem

frequentarão os cursos para adultos. Aposta-se numa formação superior para preparar os professores a enfrentar a realidade das turmas multiculturais. O mesmo relatório aponta a educação intercultural como eventual estratégia de abordagem à prática docente alegando que esta facilita a integração, fomentando o diálogo entre a cultura do aluno e a do país de acolhimento. Apresenta, por um lado, a educação intercultural como uma disciplina orientada em termos gerais para a educação para a cidadania, mas também como algo transversal a todo o currículo a à própria turma.

As escolas são lugares multiculturais e enquanto instituições têm um papel fundamental face à diversidade cultural. Contudo, nem sempre respondem com eficiência porque frequentemente reproduzem as desigualdades sociais. Alguns alunos acabam por não ter verdadeiramente o apoio pretendido, integrando turmas sem serem verdadeiramente “integrados” porque não se constroem currículos específicos de acompanhamento individualizado centrado nas suas reais necessidades.

Se caracterizarmos a realidade das escolas encontramos alunos filhos de imigrantes provenientes dos PALOP e mais recentemente da Europa de Leste e do Brasil. Por outro lado, os filhos e netos de imigrantes africanos, desde há muito presentes em território português, são geralmente caracterizadas por abandono escolar e fraco aproveitamento, refletindo as expectativas frustradas dos próprios pais no sistema e a sua descrença nesse mesmo sistema.

Já muito se fez em matéria de política de integração de há uma década para cá, mas apesar de tudo o que já se fez pela e para a educação com vista a um futuro mais risonho para esses alunos filhos de imigrantes, ainda não se conseguiu concretizar a promoção das línguas minoritárias, relativamente ao ensino da língua e cultura de origem,

por exemplo, como tinha sido pedido pela Unesco²³ em 2003, de acordo com Vanda Santos (2004:134) numa publicação do ACIME, atual ACIDI.

Num relatório da OECD, no âmbito do programa PISA²⁴ os resultados são conclusivos quanto às políticas educativas dos vários países que integraram o projeto. Para concretizar e implementar uma eficaz integração no meio educativo dos alunos, as medidas de inclusão, de integração e acompanhamento a adotar não se podem limitar ao apoio extracurricular; todo o ensino deve ser orientado numa perspetiva de educação intercultural inclusiva numa promoção da igualdade, do respeito e da consciência das diferenças e sua aceitação (Cardoso, 1998). Observou-se também que as políticas implementadas para apoiar os alunos na aquisição de competências linguísticas, na língua do país de acolhimento, apresentam características comuns nos vários países onde se fez o estudo comparativo, mas o que difere são os programas curriculares e o próprio currículo do país de acolhimento. De referir que, na maioria dos países, não se destacam medidas políticas de carácter inovador. No entanto, em alguns países onde se verificou que a integração dos alunos era mais positiva por avaliação das diferenças dos resultados entre os alunos autóctones e imigrantes, evidenciou-se como medida implementada a existência de apoio precoce na língua de ensino.

²³ Artigo onde a UNESCO pede a EU que fomente as línguas dos imigrantes da Agência da Informação Frei Tito para a América Latina, 23 de Fevereiro de 2003 em <http://www.adital.org.br/asp2/noticia.asp?noticia=5934&idioma=pt>

²⁴ *Programme for International Student Assessment* – (PISA) O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em português) é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos, com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais. É coordenado pela OCDE.

Por outro lado, os resultados revelaram também que em alguns países onde o nível de imigração é bastante elevado, as “performances” e os resultados obtidos pelas crianças imigrantes de segunda geração são muito próximos dos que são obtidos pelos alunos autóctones e da média nacional, o que leva a crer que políticas educativas sólidas podem marcar a diferença. De entre os países que se destacaram pela boa posição na classificação dos resultados, muitos têm em comum a existência de programas sólidos de ajuda na aprendizagem da língua desde o pré-escolar e no 1º ciclo e um conjunto de objetivos claramente definidos, bem como as normas e os sistemas de avaliação. De um modo geral, as conclusões do estudo que apresentamos de seguida revelam que as políticas educativas de integração são responsáveis por resultados mais positivos. Para além de garantirem melhores resultados, oferecem posteriormente oportunidade para uma integração mais eficaz na sociedade.

Também em Portugal existe um enquadramento legal das atividades de apoio para os alunos cuja língua materna não é o português.

Por outro lado, tem havido a tentativa de garantir todo o apoio necessário para os alunos provenientes da imigração com várias iniciativas como a criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (S.C.P.E.M) criado em Março de 1991, por despacho normativo e que funciona na dependência direta do Ministério da Educação e que mais tarde passou apenas a Secretariado da Educação Multicultural e tem como objetivo “coordenar, incentivar e promover no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Souta, 1999).

O relatório PISA, que se apresenta resumidamente de seguida, ajuda ao entendimento da correlação entre as políticas educativas e os resultados e desempenho escolar dos alunos, com alguma incidência em parâmetros como a origem socioeconómica e cultural dos alunos. Destacam-se as principais conclusões, evidenciadas num resumo do relatório oficial que analisou os resultados exaustivamente, acompanhadas de uma reflexão no âmbito da matéria abordada no presente capítulo e que passamos a descrever seguidamente.

I.1.4. Relatório PISA- estado da educação e políticas educativas em vários países

A procura de uma integração eficaz dos filhos de imigrantes nos sistemas educativos dos países de acolhimento tem sido uma preocupação constante nos países onde a imigração tem vindo tendencialmente a aumentar. Esta é uma preocupação legítima com base na qual a OCDE²⁵ recorreu a inquéritos realizados no âmbito do programa PISA 2003 e analisou os resultados da avaliação obtidos na aquisição de competências dos alunos²⁶, onde são comparados segundo parâmetros diversificados. Destacam-se seguidamente alguns resultados e evidenciam-se determinados pontos fortes após resumir em que consiste o inquérito.

Os dados do inquérito que serviu de base ao relatório, incidiram no desempenho (“*performances*”) demonstrado em determinadas áreas pelos alunos. Procurou também apreender a consciência que os alunos

²⁵ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE),

²⁶ Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) 2006 “Points forts des élèves issus de l’immigration une analyse comparative des performances et de l’engagement des élèves dans PISA 2003”

têm das suas próprias capacidades de aprendentes e as suas atitudes e expectativas perante a escola.

O estudo comparou os resultados obtidos por alunos filhos de imigrantes com aqueles obtidos pelos alunos autóctones ou nativos, segundo a terminologia utilizada.

Apresentam-se seguidamente os resultados do estudo, lembrando que os inquéritos foram realizados em países cuja taxa de imigração é bastante elevada e com uma população de filhos de imigrantes nas escolas também ela elevada.

Desta análise evidenciaram-se dois grupos dentro dos alunos filhos de imigrantes: o primeiro, composto por alunos nascidos no estrangeiro e que se mudaram posteriormente para o país de acolhimento (designados por “alóctones” no estudo), o segundo grupo composto por alunos filhos ou netos de imigrantes (designados por imigrantes de 2ª e 3ª geração), nascidos no país de acolhimento e escolarizados no sistema educativo desse país. Optaremos por designar o grupo de “alunos filhos de imigrantes” apenas como “filhos de imigrantes”, por razões práticas e porque nos referimos em contexto escolar, como justificámos em capítulo anterior.

Os países envolvidos no programa foram:

Alemanha	Dinamarca	Nova Zelândia
Austrália	Estados-Unidos	Países Baixos
Áustria	França	Suécia
Bélgica	Luxemburgo	Suíça
Canadá	Noruega	

Para além destes países membros da OCDE, participaram também os seguintes países parceiros: Federação da Rússia; Hong-Kong, China e Macau.

O relatório apresenta, para a maioria destes, com destaque para a Inglaterra, a Finlândia e a Espanha, informações sobre as políticas e os programas que têm por objetivo permitir aos filhos de imigrantes melhorar o seu nível de competências na língua de ensino.

O relatório procurou evidenciar os motivos que pudessem explicar as diferenças no desempenho destes alunos com o objetivo de utilizar essas informações para contribuir para o melhoramento da sua situação através da implementação de novas políticas de integração, mais eficazes.

Houve um esforço em contextualizar os resultados do inquérito, procurando estudar a origem dessas imigrações nos vários países. Para o efeito teve-se em conta o tipo de população imigrante em cada um dos países, as suas políticas de imigração e, de modo particular, as políticas que visam favorecer a aprendizagem da língua do país de ensino.

Apesar do próprio relatório não considerar possível a avaliação direta do impacto de todos esses fatores no sucesso escolar dos filhos de imigrantes, tendo como base apenas os dados do inquérito PISA, a análise dos resultados permite, no entanto, concluir que existem diferenças significativas entre o desempenho desses alunos e os alunos autóctones que variam de uns países para outros. Pode-se até destacar alguns países que apresentam resultados muito próximos entre aqueles obtidos por filhos de imigrantes e os dos alunos autóctones, nomeadamente o Canadá e a Austrália, como veremos mais adiante.

A partir das análises aos inquéritos do PISA, retiraram-se conclusões por vezes contraditórias com algumas hipóteses do senso comum e

outras bastante elucidativas que vieram comprovar e consolidar factos já debatidos.

A primeira conclusão que se retirou, e que veio contrariar a ideia preconcebida de que uma forte concentração de imigrantes dificulta a sua integração na sociedade, é que não é pelo facto de existir um maior número de imigrantes que a sua integração se torna difícil. Na origem dessa hipótese talvez estivesse a ideia de que existindo em maior número, faria com que o grupo de imigrantes se concentrasse num conjunto compacto, unido e impermeável ao exterior, um pouco como uma comunidade fechada. Com este estudo demonstrou-se que não existia qualquer relação entre o número de imigrantes concentrados numa determinada área e os resultados obtidos no desempenho desses alunos.

Outra conclusão a que se chegou pela análise dos resultados foi que a motivação dos filhos de imigrantes em relação à escola é igual e até, por vezes, superior à dos alunos autóctones. Independentemente de os primeiros terem ou não nascido no país de acolhimento. Tal constatou-se no conjunto dos países onde foi realizado o estudo, independentemente das políticas de imigração, do tipo de população imigrante e da sua proveniência. Esta constatação comprova que existe nesses alunos uma predisposição à aprendizagem e uma expectativa elevada em relação ao ensino do país de acolhimento. Este seria, portanto, um aspeto a ter em conta aquando do estudo das medidas políticas de integração e do qual as políticas educativas deverão saber tirar proveito para ajudar filhos de imigrantes no seu percurso escolar. Contudo, e apesar dessa conclusão, o certo é que, mesmo com essa predisposição, os resultados no desempenho variam de país para país. E, de uma forma geral e numa grande maioria de países, são inferiores aos resultados dos alunos autóctones. Os casos mais flagrantes são a

Alemanha, a Áustria, a Bélgica, a Dinamarca, a França, os Países Baixos e a Suíça. Contudo, nos países com uma longa tradição de imigração, como é o caso do Canadá, da Austrália e da Nova Zelândia (e ainda Macau, China) o nível de competências entre os filhos de imigrantes e os alunos autóctones difere pouco. O gráfico abaixo permite ilustrar esta conclusão.

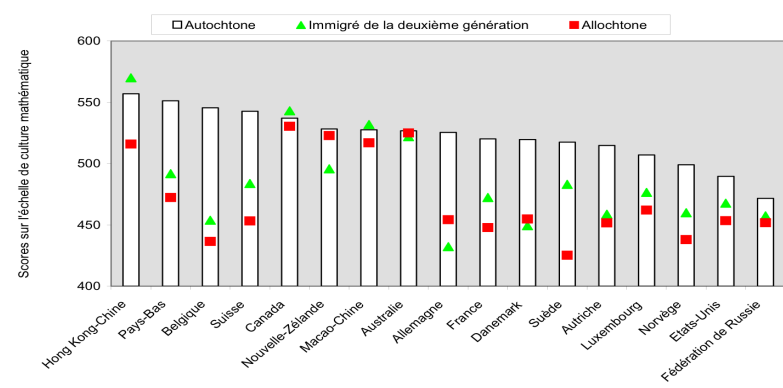


Gráfico representativo do desempenho a Matemática inserido no contexto de imigração dos alunos²⁷

Verifica-se efetivamente que os resultados dos alunos filhos de imigrantes são bastante comparáveis aos dos alunos autóctones nesses países, com uma ténue diferença entre os imigrantes que nasceram no país de acolhimento (os “imigrantes de segunda ou terceira geração”) e os outros que nasceram no país de proveniência, (“alóctones”). Essa observação permite deduzir, por um lado, que as diferenças entre alunos autóctones e os filhos de imigrantes tendem a reduzir-se ao longo das gerações, o que nos parece normal e, por outro lado, levamos a crer que esses países com maior sucesso nos resultados terão provavelmente políticas de integração mais eficazes que os outros.

²⁷ In “ Points forts des élèves issus de l’immigration - Une analyse comparative des performances et de l’engagement des élèves dans PISA 2003 ” (fig.2.2a)

Na escala das competências em Matemática (PISA 2003), que permite revelar a capacidade do aluno em enfrentar desafios no futuro em termos profissionais, por exemplo, o nível 2 é o mínimo. Os resultados do inquérito indicaram que, na maioria dos países, todos os alunos autóctones atingiram esse nível. O mesmo já não acontece com os filhos de imigrantes, pois na grande maioria dos países os resultados destes são inferiores ao nível 2, o que é preocupante. Nessa situação, encontram-se países como a Bélgica, a França, a Noruega e a Suécia, onde mais de 40% desses alunos não conseguiram atingir o nível 2, seguindo-se da Alemanha, Áustria, Dinamarca, Estados- Unidos, Luxemburgo, Países Baixos e Suíça, mas também na Federação da Rússia onde os resultados, ainda que não tão preocupantes, não deixam de ser fracos, pois apenas 25% atingiu o nível 2.

De salientar que esses resultados são um pouco mais elevados no caso dos filhos de imigrantes nascidos no país de acolhimento, mas mesmo assim não deixam de ser fracos pois verificou-se que uma percentagem elevada não atingiu o nível 2 na maioria dos países.

A comparação dos resultados obtidos entre alunos autóctones e os filhos de imigrantes permite ainda constatar que estes últimos vêm de um meio sócio económico desfavorável e que, de um modo geral, os pais têm um grau de instrução menor que os pais de alunos autóctones, isto na maior parte dos países europeus. É também o caso dos Estados Unidos e de Hong-Kong na China.

Por outro lado, parece existir também uma relação entre o tipo de escolas que frequentam os alunos e os seus resultados. Efetivamente, quando se compara a proveniências dos alunos, observa-se que frequentemente os filhos de imigrantes estão inseridos em escolas pouco equipadas em termos de recursos e materiais. Ou seja, logo à

partida, existe um desequilíbrio entre alguns países que oferecem aos seus alunos condições melhores de estudo que a outros.

O relatório dá conta também da existência de uma forte ligação entre a língua falada em casa e a língua de ensino, o que permite desde logo concluir que um reforço na aprendizagem da língua de ensino seria uma hipótese a ponderar e a pôr em prática seriamente.

Numa análise às políticas educativas de alguns dos países, constata-se que poucos asseguram um apoio linguístico sistemático associado a um programa explícito a nível do ensino pré-primário, como é o caso do Canadá por exemplo.

Relativamente aos três ciclos do ensino básico, a nível de sistema educativo, a prática em uso é mais a *imersão linguística sistemática*. Isto é, os filhos de imigrantes acompanham as aulas “normais” beneficiando de um apoio direcionado no reforço da língua de ensino. Verifica-se em alguns países em que a prática é precocemente instalada começando assim que o aluno chega ao país de acolhimento, o que permite uma aprendizagem sólida da língua. Contudo, este tipo de reforço acontece mais frequentemente a nível do terceiro ciclo, mas deveria iniciar-se logo no pré-primário.

Os *programas bilingues de transição*, onde a aprendizagem na língua materna vai acompanhando o aluno e depois desaparece progressivamente, não são prática habitual nos países inquiridos.

Da mesma forma, poucos países propõem aulas suplementares para apoiarem os filhos de imigrantes. Na Suécia, por exemplo, existe essa possibilidade, mas apenas se reunirem determinados requisitos, tais como o mínimo de cinco alunos a quererem beneficiar dessa medida e a residirem na mesma área geográfica. Em alguns países esse apoio é confiado às famílias ou a associações locais.

De uma forma geral, em cada país, a forma como é dado o apoio varia muito em função dos programas e dificilmente se chega a uma generalização das práticas. Contudo, o estudo permite constatar que os países onde as diferenças de resultados entre os filhos de imigrantes e os alunos autóctones são menos evidentes são aqueles onde o apoio linguístico existe há muito e onde os objetivos e as normas se encontram claramente definidas. É o caso da Austrália, do Canadá e da Suécia. Nos países onde uma maior disparidade entre os resultados é mais evidente observou-se que as medidas de apoio são menos generalizadas.

Assim e de um modo conclusivo, o PISA 2003 permitiu traçar um panorama geral do estado da educação em vários países. Resumindo, os filhos de imigrantes são aprendentes motivados, mas apesar disso o seu desempenho é significativamente inferior ao dos seus colegas do país de acolhimento, sendo que as diferenças são mais acentuadas na Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Luxemburgo, Noruega e Suíça.

Na Suíça e na Noruega perto de 50% dos filhos de imigrantes “alóctones” não possuem o raciocínio matemático básico esperado para enfrentar situações do quotidiano e na Bélgica e na Suíça, quase 50% mal sabe ler. Com tão fracas aptidões, estes alunos encontrarão muitos obstáculos no momento de procurar emprego e entrar na vida ativa ou até seguirem estudos mais longos, e encontrar oportunidades de formação estarão fora do seu alcance.

Todavia, destacam-se aspetos positivos: por exemplo, as diferenças entre filhos de imigrantes e alunos autóctones são muito pequenas em países como a Austrália, o Canadá e a Nova Zelândia. E o grupo dos filhos de imigrantes nascidos no país de acolhimento (“2^a e 3^a geração”) já demonstram resultados muito melhores que os de que

nasceram no estrangeiro (alóctones). O PISA dá-nos um bom ponto de partida para a reflexão e análise das políticas e das práticas educativas no sentido de identificar ações possíveis que possam ser implementadas pelos governos. Um deficiente domínio da língua pode estar na origem de uma fraca interpretação da linguagem no próprio enunciado dos testes, constituindo de antemão uma barreira à compreensão da tarefa e por conseguinte à sua correta execução ou resolução.

Salientamos, por outro lado, que muitos desses países estão a implementar programas com o objetivo de apoiar os filhos de imigrantes na aprendizagem da língua de ensino. Esta evolução, espera-se, poderá vir a contribuir provavelmente para reduzir as diferenças entre estes e os alunos autóctones.

Para concluir, a amostra de 17 países participantes nos quais se compararam os níveis de aquisição de competências básicas na compreensão da escrita e nos conceitos básicos matemáticos, foram reveladores de grandes disparidades entre os vários países, em parte explicadas pelas políticas educativas de cada um deles. Fatores como o contexto socioeconómico ou o uso da língua materna diferente da língua de ensino foram os mais evidentes. O estudo revelou ainda que os resultados verificados em qualquer país com políticas educativas sólidas de integração provam que alunos bem integrados e apoiados facilmente alcançam o nível dos seus colegas do país de acolhimento. Verificou-se também que os filhos de imigrantes que nasceram no país de acolhimento se distinguem dos outros filhos de imigrantes nascidos no estrangeiro nos resultados. Os resultados do primeiro grupo aproximam-se mais dos seus pares autóctones. Para além disso, países com uma longa tradição de imigração revelaram resultados mais próximos entre os filhos de imigrantes e os alunos autóctones, o que

prova que a experiência e o estudo que se foi adquirindo ao longo dos anos de observação e de experimentação de políticas educativas foram surtindo efeito. Não esqueçamos que países como o Canadá, a Austrália, a Nova Zelândia e os Estados- Unidos foram países que foram construídos por sucessivas vagas de imigração. Contudo, o domínio da língua de ensino parece ser essencial e tem-se revelado como a maior lacuna, implicando também a aprendizagem das outras disciplinas, pois como já referimos, a língua é o veículo de aprendizagem para as outras disciplinas curriculares e um deficiente domínio desta trará dificuldades na compreensão de todos os conteúdos curriculares.

Outro estudo comparativo²⁸, conduzido por Jacques Barou (2000), realizado na Alemanha, na França e na Suécia apresentava conclusões importantes que permitiam a interpretação mais completa e atribuição de causas nas disparidades verificadas e possível justificação pelos resultados tão fracos obtidos e evidenciados no PISA em Alemanha e em França, por exemplo. Observa-se que o sistema educativo alemão se baseia em elites; em França, os alunos mais favorecidos conseguem pagar boas escolas privadas e, na Suécia, apesar de ser um sistema perfeitamente igualitário e uniformizado, a concentração dos imigrantes em bairros mais desfavorecidos e problemáticos e as dificuldades económicas são um fator desmotivante que leva a resultados menos bons. De salientar que nem todos os grupos de imigrantes revelam resultados menos bons, o que significa que em função da origem dos alunos (filhos de imigrantes), os resultados também variam.

²⁸ Barou, J. (2000). Modèles éducatifs nationaux et enfants immigrés. In *VEI-Enjeux* (Vol. 120).

Assim, da reflexão conduzida conclui-se que a maioria dos países envolvidos não consegue oferecer uma integração eficaz e eficiente aos filhos de imigrantes nos seus sistemas educativos.

Destacam-se, no entanto, alguns países como o Canadá e a Austrália, onde os resultados obtidos entre os alunos autóctones e os filhos de imigrantes são muito semelhantes, comprovando que os sistemas educativos souberam integrar estes alunos.

Comparativamente, o atraso em relação à aquisição de conteúdos pelos diferentes alunos (filhos de imigrantes) chega a ser de dois anos em relação aos alunos autóctones em alguns dos países que participaram no estudo, ainda que os fatores socioeconómicos tenham sido tidos em conta.

O relatório PISA permite esclarecer os desafios que os sistemas educativos devem enfrentar para ajudar as populações de imigrantes a integrarem-se nas sociedades de acolhimento. Uma vez que os fluxos migratórios revelam uma tendência em manterem-se elevados e em alguns casos até a aumentarem. Os países europeus, em especial, deverão dotar-se de medidas de integração sólidas e adaptarem-se a essa diversidade sócio económica das suas populações.

A necessidade de agir é iminente, pois para que os filhos de imigrantes possam aceder a iguais condições de trabalho revela-se necessário que estes possuam competências de base sólidas, precisam ainda de ter capacidade e motivação para continuar a sua aprendizagem ao longo da vida. Nada fazer para os ajudar é uma opção que poderá vir a ter repercussões muito negativas a longo prazo, pois em muitos países a taxa de desemprego chega a ser duas a três vezes mais elevada na população de imigrantes em comparação com a população nacional.

A grande disparidade de resultados entre os filhos de imigrantes e os alunos autóctones deriva de muitos fatores, de entre os quais se destaca

o facto de serem geralmente alunos provindos de um meio socioeconómico desfavorecido e muitas das vezes integrados em escolas com poucas condições. Também se observou que alguns desses alunos com proveniência de determinados países, nomeadamente da Tunísia, no geral, tinham resultados muito fracos e acentuam-se em países como a Alemanha e a Bélgica, onde claramente se conclui que as políticas educativas precisam de uma reformulação urgente.

Alguns países já compreenderam isso e apostaram em políticas de integração solidamente estruturadas e pensadas. O exemplo do Canadá e da Austrália comprovam-no pelos resultados claramente positivos.

Concluiu-se que nos países em que os resultados não divergiam muito entre filhos de imigrantes e alunos autóctones, uma política centrada na aposta da aprendizagem da língua de uma forma muito precoce nessas populações de imigrantes pode vir a fazer a diferença. Provavelmente uma análise aprofundada dos métodos e políticas educativas desses países poderia trazer muitas respostas ou pelo menos propostas para os outros países que ainda não conseguiram obter uma igualação nas condições de integração dos alunos vindos do estrangeiro. A aposta na educação intercultural parece ser uma opção que poderá vir a ter resultados positivos e próximos do que se pretende alcançar. Respeitando a diversidade das turmas e beneficiando a todos, não apenas as minorias que têm sido objeto de estudo na maioria dos relatórios apresentados, pensamos que há todo um trabalho de conjunto a desenvolver centrado não só nas diferenças como também naqueles que as vão acolher e integrar. Estes estudos são sempre um ponto de partida positivo para efeitos estatísticos, mas não oferecem soluções, nem explicações aprofundadas. As políticas educativas não são as únicas responsáveis pela integração dos imigrantes, já que esta

depende das escolas. A necessidade de apostar na formação de professores e equipes multiculturais, prontas a atuar poderá ser uma hipótese a considerar. De acordo com Perotti (1994)

[...]para além das respostas políticas e culturais, (as minorias e nacionalidades) exigem também respostas educativas que recolquem no centro do sistema educativo (público e privado), os direitos fundamentais do homem.

Já existem projetos desenvolvidos nessa área, como veremos posteriormente, cuja análise aprofundada poderá contribuir para abrir novos horizontes para a experimentação de estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras e com base na Educação Intercultural.

Por outro lado, alguns países apostam já na criação de estruturas de apoio com profissionais disponíveis e formados para dar resposta à diversidade cultural e étnica, solução que a longo prazo poderá também contribuir para uma melhor redistribuição dos recursos humanos.

I.1.5. Dificuldades de aprendizagem das crianças imigrantes em Portugal

Ainda que Portugal não tenha participado no estudo PISA, sabemos que se depara com algumas dificuldades na integração dos filhos de imigrantes. Contudo, a opinião de que “o problema do insucesso escolar não radica diretamente na condição de imigrante ou etnicamente minoritária” (Marques, 2005:7) tem sido fundamentadamente defendida por investigadores que consideram que os problemas a nível escolar derivam do fenómeno de exclusão social que a escola não consegue ainda ultrapassar eficientemente colmatando as diferenças sociais. A escola tem dificuldades em

discriminar positivamente enquanto “escola aberta à diversidade” e tem falhado a nível da integração de segundas e terceiras gerações de jovens oriundos de famílias imigrantes (Carneiro, 2005²⁹).

Assim, em estudos conduzidos no sentido de apurar os resultados das *performances* dos alunos de origem imigrante, salienta-se uma elevada taxa de insucesso escolar e algumas dificuldades na aprendizagem do português.

Isabel Aires de Matos³⁰ (2004) começa por traçar um breve panorama do histórico migratório português e distingue grandes focos de disparidade entre os imigrantes e os luso-descendentes. Refere-se aos primeiros para designar filhos de imigrantes que nasceram no estrangeiro e que integraram posteriormente as escolas do país de acolhimento (ou “alóctones” no estudo anterior), e a “luso-descendentes” como os filhos de pais portugueses emigrados mas que não nasceram em território nacional. Matos distingue os “filhos de imigrantes” dos outros, já que estes revelam características que os identifica e aponta a sua situação como mais problemática que a dos “luso-descendentes” por serem alunos com uma cultura diferente, uma língua diferente, modos de vida diferentes e até por vezes saber-estar diferentes perante a vida.

Segundo a mesma autora, as lacunas ou obstáculos com que se deparam com frequência os filhos de imigrantes (e que geram por vezes insucesso e consequente dificuldade na integração desses alunos

²⁹ Roberto Carneiro é coordenador do observatório da imigração do ACIME e escreveu a introdução do estudo conduzido por vários investigadores na publicação referida anteriormente.

³⁰ Matos, Isabel Aires. *Diversidade linguística ensino do português*, texto da comunicação apresentada no Encontro *Línguas no Espaço Europeu: novos desafios para professores de línguas*, que decorreu no ISPV de 30 a 31 de Outubro de 2004, com algumas adaptações.

na escola - ainda que não sendo esse o ponto único da questão) situam-se a vários níveis que explicitamos seguidamente:

Em primeiro lugar verificam-se dificuldades a nível **linguístico**, pois muitos desconhecem total ou parcialmente a língua portuguesa, o que obsta à compreensão dos próprios enunciados orais ou escritos em todas as disciplinas; a nível **curricular**, onde as diferenças entre o país de origem e de acolhimento se manifestam especialmente nas disciplinas com conteúdos declarativos onde uma vez mais a língua portuguesa (não materna) dificulta a compreensão das matérias lecionadas, como é o caso da História ou da Geografia do país de acolhimento e todas as outras disciplinas; finalmente, a estas dificuldades baseadas num fraco domínio da língua, acrescem os problemas **étnicos** que geralmente são associados a processos de discriminação e de estigmatização da população ou do grupo imigrante na sociedade de acolhimento. Os problemas a esse nível são por vezes traduzidos por certas formas de segregação, nomeadamente a residenciais, já que muitas famílias vivem em bairros marginalizados. Surgem ainda outros problemas a eles associados: os problemas **socioeconómicos**, em particular as fracas qualificações escolares e os poucos recursos económicos dos familiares diretos, que são fatores importantes no desempenho escolar dos jovens e que já referimos no presente estudo.

Contudo, o principal problema e/ou desafio que as crianças imigrantes têm que enfrentar é a língua. O desconhecimento ou fraco domínio da língua do país de acolhimento é sempre uma barreira à comunicação e à própria integração na sociedade. Como referimos, a Língua Portuguesa é uma das disciplinas base do currículo escolar e a mais importante pela sua transversalidade. Sendo a língua o veículo da transmissão do conhecimento de todas as outras disciplinas, um

domínio deficiente desta afetará todas as outras áreas de aprendizagem e por conseguinte do próprio processo de integração. Esta lacuna verifica-se tanto em filhos de imigrantes com proveniência dos PALOP, como da Europa de Leste ou de outros países que não têm língua portuguesa como língua materna. Contudo, verifica-se também nos filhos de emigrantes portugueses de regresso a Portugal, designados por Isabel Aires Matos por “lusó-descendentes”. Com efeito, estes têm frequentemente um conhecimento da língua parcial, muito inferior ao dos alunos portugueses, e para alguns alunos, o português chega mesmo a ser uma segunda língua. Outros são bilingues, mas revelam um domínio menos correto do português.

A acrescer às já citadas dificuldades de integração motivadas principalmente pela língua ou fatores socioeconómicos, junta-se ainda o choque de culturas com que se confrontam essas crianças e que muitas vezes é motivo de confusão e algum desconforto. A esse propósito, Pedro d’Orey Cunha (1997:21) recomenda que “É urgente que estas crianças sejam ajudadas e esclarecidas sobre os valores da sua própria cultura, a fim de poderem traduzi-los em atitudes que se tornem produtivas ao ambiente em que agora vivem.” O mesmo autor ilustra essa situação numa publicação onde conta um conjunto de histórias nas quais transparecem os sentimentos de isolamento e desconforto que experimentam os filhos de imigrantes e as suas famílias à chegada ao país de acolhimento.

Por vezes, no processo de integração, pode colocar-se outro problema: o da perda da identidade que se verifica na assimilação do aluno que perde sua própria cultura e identidade. É contra essa situação que a integração deve lutar. Pretende-se que o aluno se mantenha em contacto com a cultura e a língua do país de acolhimento, convivendo

com ela, enquanto se respeita a sua própria identidade, tal como o defendem os pressupostos da educação intercultural.

Um novo desafio coloca-se então às escolas do século XXI, a diversidade e a multiculturalidade das, e nas, turmas. Agora mais que nunca, com a globalização, a crise internacional, todos os fatores externos e internos de cada país, um vento de mudanças caracteriza este início de século.

No sentido de lidar com esta questão, deverá ser transferida para as escolas a reflexão científica produzida em articulação com as universidades onde esta temática é objeto de estudo, com as eventuais respostas operativas fundamentadas nessa reflexão.

Por outro lado, considera-se fundamental fomentar programas de integração linguística das comunidades imigrantes, sensibilizando-as para a conveniência dessa integração, como fator facilitador de uma melhor integração social.

I.1.6. O multiculturalismo e as políticas de multiculturalismo

Como enunciado anteriormente, os movimentos migratórios levaram a modificações profundas nas sociedades, tornando-as progressivamente multiculturais. A diversidade e a característica em mosaico que marca as sociedades trazem implicações a nível social, político e, conseqüentemente, na educação e diretamente nas escolas. Os países vêm-se obrigados a responder a novos desafios e a repensar as suas políticas para enfrentar a situação e lidar com a diversidade. O multiculturalismo foi a resposta política inicial a esta questão da convivência das diferenças culturais, étnicas e raciais.

O **Multiculturalismo** define-se como o ‘conjunto de princípios e práticas de diversos sectores institucionais com vista à ordenação de uma sociedade multicultural’ (Cardoso, 1998). Teve a sua origem no assimilacionismo³¹ que se iniciou nos anos 60 e posteriormente no integracionismo, na década de 70, em países ocidentais mais desenvolvidos e com um longo passado de imigração, nomeadamente os Estados Unidos e o Reino Unido, enquanto resposta às questões de diversidade étnica e racial na escola e na própria sociedade, motivadas pelos movimentos migratórios. O integracionismo, que sucedeu ao assimilacionismo, manifesta-se enquanto políticas integracionistas, caracterizadas por uma maior aceitação das diferenças culturais, claramente menos discriminatórias, correspondendo ao ‘1º nível de reconhecimento político do pluralismo cultural na sociedade e na escola.’ A nível educativo, pretendia-se a inserção da cultura da minoria nas escolas, obrigando a um conhecimento da realidade multicultural e da diversidade das turmas por parte dos professores. Ainda que não conduzisse a mudanças de fundo no currículo, limitando-se à inserção neste de conteúdos “relativos à diversidade cultural na escola e na sociedade” (Cardoso, 1998:52), atenuava já a relação de superioridade da cultura dominante que caracterizava o modelo assimilacionista.

Contudo, só a partir da década de 80 é que se começa a vislumbrar o que viria a ser o multiculturalismo.

³¹ O assimilacionismo está profundamente ligado a “influências ideológicas, com raízes coloniais” (Cardoso, 1998). Iniciou-se nos anos 60 até à década de 70 e corresponde à primeira fase da história do multiculturalismo e da educação multicultural. É uma consequência da visão etnocêntrica e destaca-se pela supremacia da cultura dominante e maioritária. Pretendia-se uma assimilação ou integração dos sujeitos pela anulação da cultura minoritária com vista a esta se assemelhar o mais próximo possível da cultura dominante. Ainda que com resultados negativos, a ideia era uniformizar para minimizar os conflitos e assegurar que se respondiam às necessidades de todos, particularmente, os mais desfavorecidos.

Em Portugal, a partir de 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), começa-se a falar em diversidade na sociedade e nas escolas e na necessidade de repensar o currículo para enfrentar um novo desafio, que se foi ampliando em razão da evolução do país (nomeadamente a entrada na Europa e a abertura das fronteiras, entre outros). O artigo 3º da referida lei propõe nos seus princípios organizativos que o sistema educativo se organize de forma a, nos termos da alínea d), “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.” Nas disposições finais contempladas no art.63º, o nº4 prevê a criação de “condições que facilitem aos jovens regressados a Portugal filhos de emigrantes a sua integração no sistema educativo.” Não se coloca expressamente a questão da integração de alunos provenientes da imigração, mas existe por outro lado a preocupação constante em incentivar a divulgação da língua e cultura portuguesas quer a nível nacional, quer no estrangeiro.

É a partir da década de 90 que, de um modo mais evidente, se criaram as condições políticas e sociais para que ocorressem mudanças nos quadros políticos e ideológicos e nas práticas de educação multicultural, já que estas dependem dos contextos, dos fluxos migratórios e de outros fatores como os efeitos dos movimentos de direitos humanos entre outros. Num artigo datado de 1999, sobre a questão da educação multicultural, Luís Souta faz uma reflexão crítica sobre a ausência de políticas perante o imperativo social que constitui a educação multicultural. O autor enumera sumariamente um conjunto de medidas multiculturais, que ele avalia como positivas, ainda que insuficientes. Realçamos apenas, para já, enquanto iniciativa multicultural no plano institucional, a criação, em 1991, do

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, por Despacho Normativo de 13/03/1991, segundo o qual todos os programas se destinam, de uma ou de outra maneira, a estimular o diálogo, a convivialidade e a solidariedade entre os diferentes povos, etnias e culturas.

Segundo alguns autores, entre os quais destacamos Abdallah-Preteille (1999:26), o multiculturalismo assenta na adição das diferenças e na sua justaposição em mosaico, na sociedade e os princípios sobre os quais se centram as políticas do multiculturalismo, enunciados na obra, são:

- A prioridade dada ao grupo de pertença (conceção de mosaico da sociedade) e recurso ao modelo aditivo de grupos nas sociedades.
- Espacialização das diferenças (criação de locais sociológicos e geográficos; criação de bairros étnicos ou seja, cada grupo étnico-cultural encontra-se confinado a um determinado espaço não se misturando portanto, as diferenças.
- Reconhecimento dos direitos de cada minoria (étnica, religiosa, sexual, etc.)
- Reconhecimento do relativismo cultural, convidando à descentralização e à não comparabilidade dos sistemas culturais a partir de uma visão etnocêntrica.
- Expressão da diferença num mesmo espaço público.

O multiculturalismo pretende assim favorecer o reconhecimento da composição pluricultural do tecido social, destronar a hegemonia da visão etnocêntrica e permitir que as diferenças sejam respeitadas enquanto identidades de pleno direito. Enquanto política social, este é um dos modelos de gestão da diferença baseado no modelo anglo-saxónico que reconhece a diversidade na multiculturalidade da

sociedade. A nível educativo destaca-se a educação multicultural, enquanto iniciativa para lidar com a diversidade social e o respeito pelas diferenças, que referimos mais acima e que desenvolvemos seguidamente nos seus traços gerais.

I.2. Definição de conceitos

O presente trabalho de investigação pretende-se eminentemente prático, logo não carece de alargadas considerações teóricas numa área já bastante investigada na teoria como a educação intercultural. Concordamos com Perotti que defende que “[a]s clarificações teóricas são suficientes para avançarmos” (1994:78) e que devemos “[...] dar prioridade às práticas pedagógicas sobre o enquadramento teórico” (*ibidem*) refere ainda que

[o]s problemas da assunção do pluricultural numa aula são frequentemente melhor resolvidos nas práticas pedagógicas do que nos enquadramentos teóricos. [...] nesta matéria, não é necessário, para começar a agir, esperar que a ciência esteja completamente pronta, nem que o concerto do interculturalismo seja conduzido com todas as garantias epistemológicas necessárias (*ibidem*).

Contudo para um enquadramento rigoroso da nossa área de estudo, importa clarificar sucintamente alguns conceitos sobre os quais apoiámos a nossa investigação e aos quais recorreremos no nosso discurso. Começaremos por introduzir os conceitos teóricos de educação inter e multi cultural, segundo alguns teóricos, enquanto enunciamos os seus objetivos. Num segundo momento, debruçar-nos-emos sobre o conceito de literatura infantil, em articulação com a educação intercultural, como forma de promoção do intercultural.

1.2.1. Educação Multicultural

Segundo Camilleri³², a expressão “Educação Multicultural” surgiu em 1967 numa publicação de Jack Forbes “*The education of the culturally different: a multicultural approach*”³³. A expressão “Multicultural Education” é introduzida em 1979 no Thesaurus ERIC³⁴ onde vem definida nos seguintes termos:

Education involving two or more ethnic groups and designed to help participants clarify their own ethnic identity and appreciate that of others, reduce prejudice and stereotyping, and promote cultural pluralism and equal participation (Note: Do not confuse with "Cross Cultural Training," which, prior to Jan79, was frequently used for "Multicultural Education").³⁵

Esta definição contempla o respeito pelas diferenças étnicas de grupos cuja identidade é política, cultural e socialmente reconhecida, e sublinha o papel profundamente antirracista cuja base é a redução dos preconceitos e dos estereótipos bem como a promoção da pluralidade cultural assente na igualdade de participação. Em nota à definição,

³² Citado em Sedano, A. M. (1997). Educación Intercultural- Teoría y práctica. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

³³ A publicação poderá ser consultada em linha através do Thesaurus ERIC no sítio http://eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/38/37/cc.pdf visualizado a 16 de Junho de 2009.

³⁴ O Thesaurus é uma ferramenta de trabalho que reúne um fundo documentário e permite auxiliar na pesquisa de documentos ou de dados. Na área da educação, destaca-se entre outras a ERIC (Educational Resources Information Center), base de dados produzida pela National Library of Education e que pode ser acedida no sítio de internet seguinte: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&pageLabel=Thesaurus&nfls=false>

³⁵ Tradução livre nossa: “A educação que envolve dois ou mais grupos de etnias diferentes e destinada a ajudar os participantes a clarificar a sua própria identidade étnica e a apreciar a dos outros, a reduzir o preconceito e os estereótipos e a promover o pluralismo cultural e a igualdade da participação”.

vem um alerta para não confundir este conceito com a expressão “cross cultural training”. O *cross-cultural* (entre cultural) remete para a comparação ou o modo de lidar com duas ou mais culturas, sendo que o *cross-cultural training* (formação entre cultural) constituirá formações para proporcionar meios de lidar com várias culturas. Limitar-se-á apenas à capacidade de lidar com a diferença.

Cardoso (2001:14) afirma que a educação multicultural

[...] deve ser entendida como o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, baseadas em programas que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, e visem promover a compreensão, o respeito e a interdependência democrática entre **alunos de diversas origens étnicas e raciais**, e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais.

E cita Rex (1989) para definir os ideais da educação multicultural que enunciamos seguidamente:

- A valorização das diversas culturas em presença através da sua integração regular e equilibrada no currículo, garantindo no entanto, às minorias o acesso aos conhecimentos e competências necessários para beneficiarem de igualdade de oportunidades na sociedade (ideal da multiculturalidade).
- A eliminação de todas as expressões de racismo pessoal e institucional (ideal antirracista)
- A criação de oportunidades semelhantes de sucesso educativo e social **às crianças de diferentes origens sociais, étnicas e religiosas** (ideal da igualdade de oportunidades).

Consideramos pertinente tecer uma curta reflexão a propósito da expressão sublinhada. Nela incluem-se também, para além dos alunos imigrantes e grupo alvo do nosso estudo, as minorias étnicas, como os

alunos de etnia cigana por exemplo. E ainda que o objetivo principal do nosso estudo, seja o de encontrar estratégias de integração de alunos imigrantes, na verdade a proposta de projeto, orientado e desenvolvido segundo os requisitos de educação intercultural, abrangerá os alunos de diferentes origens sociais, étnicas e religiosas, beneficiando todos os alunos, como não poderia deixar de ser. Ou seja, todas as crianças de diferentes origens sociais, étnicas e religiosas, sejam elas filhas de imigrantes, provenientes de grupos minoritários, etc. Tal se justifica porque propomos e defendemos que a educação intercultural deve servir todos, visando o enriquecimento de todos. Por outro lado, as dificuldades de integração dos vários grupos são motivadas por razões diversas. Definimos, mais atrás, que o nosso grupo alvo de alunos imigrantes, “interessam-nos” enquanto alunos que não têm exclusivamente o português como língua materna e os alunos bilingues, e colocou-se sumariamente a questão da língua como principal dificuldade e obstáculo à integração na escola. Estes terão necessidades diferentes de um grupo de etnia cigana, por exemplo, para os quais a língua portuguesa poderá ser a língua materna e que demonstra dificuldades de integração por outros motivos. Poderemos colocar a questão, em moldes simplificados, apontando a diferença desde grupo a nível cultural, sem entrar em outros problemas de integração que não consideramos relevantes para o presente trabalho. Assim, a educação intercultural, como veremos mais adiante, propõe um trabalho em conjunto e é apontada como solução para a interação entre os diferentes grupos com o objetivo de integrar um grupo específico, o dos alunos imigrantes. Ainda que esse seja o objetivo específico que motivou à feitura do presente estudo, a proposta de construção do projeto dirige-se a todos os alunos e a espaços dentro da escola onde todos possam colaborar.

I.2.2. Educação intercultural e a variante multi³⁶

Não se pretende aprofundar definições ou teorias, uma vez que esse não é o objetivo do presente trabalho, contudo, consideramos essencial um enquadramento teórico onde possam ser enunciados, em traços gerais, os pressupostos teóricos de educação intercultural que orientaram a nossa prática. Assim, e apesar da polissemia da palavra, como alerta Cardoso (2001), tentaremos resumir o que se entende por *educação intercultural*, os seus principais objetivos e como ela poderá ser abordada nas escolas.

De inspiração francesa, o interculturalismo surge enquanto modelo de gestão da diversidade a par do modelo de multiculturalismo anglo-saxónico (Abdallah-Preteuille, 1999) e presta-se, frequentemente, à confusão de termos entre multiculturalismo e pluriculturalismo. O multi- e o pluri- culturalismo, (o multi- enquanto variante do termo anglo saxónico pluri-) remetem ambos para um reconhecimento da coexistência de entidades distintas (Abdallah-Preteuille, 1999), ou seja, a aceitação e o reconhecimento da diversidade cultural, política, religiosa, étnica, apenas. Já o prefixo “inter” pressupõe a interação, que a nível do intercultural se concretiza numa intersecção entre os vários grupos, indivíduos ou identidades. Assim o pluri- e o multi-cultural apenas se limitam à constatação de um facto, à sua aceitação, quanto muito ao seu reconhecimento, enquanto o prefixo “inter-” cultural pressupõe um processo ativo, uma ação em conjunto, uma

³⁶ Seguimos aqui, em parte, o texto de um artigo publicado em: Gordino, O. (2010 b). Caminhos para a utilização de uma obra de literatura infantil- *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry, como recurso para a abordagem e promoção da educação intercultural. In *Álabe* (Vol. 1). Revista de la Red de Universidades Lectoras.

iniciativa em “agir com o *outro*”, em **inter-agir**. De uma grande complexidade teórica, a educação *intercultural* é frequentemente, e por vezes erradamente, confundida com a educação *multicultural*.

O intercultural foi durante muito tempo reservado para questões de imigração, aparecendo como recurso de resolução de conflitos e tensões originados pela imigração. Contudo, não deve ser apenas limitado a esse campo, mas alargar-se a muitos outros fenómenos sociais e outros processos geradores de diversidades, nomeadamente a construção europeia, a multiplicação dos intercâmbios internacionais, a mundialização da vida quotidiana, as culturas sexuais, geracionais, mediáticas, profissionais, regionais e outras (Abdallah-Preteille,1999).

O que se pretende é encontrar “novos modos de relação entre os diversos grupos humanos e as suas culturas” (Sedano, 1997:5 - tradução nossa) pois o *intercultural* assenta na interação entre as culturas, entre os povos e não se limita apenas à coexistência pacífica destes num mesmo espaço, como defende a educação *multicultural*.

Teóricos ou entendidos empregarão indiscriminadamente a terminologia *multicultural* ao referir-se à educação *intercultural*, isto porque a corrente anglo-saxónica (Banks, Craft *apud* Ferreira, 2003) defende a interação e a convivência quando se refere à *multicultural education*. Enquanto a terminologia francófona (Abdallah-Preteille, Bourdieu, Muñoz *apud* Ferreira, 2003), que aliás se tem vindo a alargar aos países anglófonos, de acordo com Cardoso (2001), empregará a terminologia *educação intercultural*.

Após estas considerações iniciais, debrucemo-nos seguidamente, e sem nos alongarmos demasiado em definições teóricas, sobre o que se entende por *educação intercultural* em termos práticos.

Poderíamos resumir dizendo apenas que a educação intercultural é a abordagem metodológica ou um conjunto de estratégias que, de acordo com Cardoso (2001), visa combater o racismo e todas as suas formas de discriminação; afirma e promove o pluralismo cultural, social e étnico ao mesmo tempo que expressa e promove a diversidade linguística, cultural e “racial” num clima de igualdade de oportunidades com o objetivo de refletir e acolher a diversidade dos alunos.

Os autores do manual *InterGuia*, de uma forma original, partem de uma definição pela negativa, ou seja, refletindo sobre o que *não é* a educação intercultural, e assim, descrevem e enumeram atividades, como os tradicionais “Dia das línguas” nas escolas, frequentemente confundidas com atividades de educação intercultural quando na verdade apenas representam uma “amostra” ou uma “exposição” de culturas não promovendo a interação. O enriquecimento que, sem dúvida, advém destas práticas não pode resumir-se à divulgação ou à comemoração isolada de dias festivos representativos das várias culturas, tem de ir para além disso e promover uma comunicação entre elas, pois a dimensão intercultural carece de uma interação, de uma partilha pela aproximação dos diversos grupos. Como sublinha Perotti “o objetivo desta pedagogia não é o conhecimento de uma cultura” (1994:51), defendendo que a pedagogia do intercultural se destaca pela importância concedida à relação, não ao conhecimento da cultura do *outro*, porque “a relação está no âmago do intercultural: é por isso que a pedagogia intercultural põe no centro dos seus métodos o sistema relacional das crianças e dos jovens” (*ibidem*). Segundo o mesmo, é importante situar-se a si próprio em relação aos outros, desde o exterior e não impondo modelos preconcebidos na escola ou vistos pelos olhos do professor. Este deve, sim, proporcionar aos alunos

instrumentos que lhes permitam comunicar no sentido de partilhar saberes, culturas, valores, pois justifica que “a educação intercultural forma a criança para a comunicação, incluindo em situações de conflito, onde as relações não são evidentes” (*ibidem*). Aliás, Cardoso refere que a própria palavra *comunicação*, que deriva do latim *communicare*, na origem, significa “pôr em comum” e “estar em relação”. Este é um indicador da relação indissociável entre a educação intercultural e a dimensão comunicativa.

Há, portanto, duas dimensões, de evidente complexidade e de importância indiscutível, na abordagem à educação intercultural que, por um lado, coloca os alunos no centro da relação em situação de partilha e de comunicação, como referimos, e, por outro lado, promove a reflexão.

Efetivamente, Perotti alerta para o facto de que

[a] educação intercultural não pode limitar-se a fazer descobrir a alteridade e a diversidade, concebidas como relação com o *outro*; ela também deve produzir na criança e no jovem uma capacidade de agir em matérias de direitos do homem e integrar na formação da personalidade da criança, nas diferentes etapas do seu crescimento, o sentido do combate contra qualquer forma de discriminação (1994:55).

A educação intercultural deve conduzir o aluno à reflexão, ao questionamento sobre o *eu*, ao distanciamento deste e à progressiva aproximação com a diferença, com vista à eliminação de preconceitos e estereótipos. O que justifica, segundo ele, que entre as atividades educativas a privilegiar, para a consideração efetiva da interculturalidade, figure a aprendizagem dos direitos do Homem e dos valores democráticos, pois “(...) a educação para os direitos do homem faz parte da educação intercultural, ela própria origem da educação

contra a intolerância, a xenofobia e o racismo” (2003:55). Finalmente, defende ainda que “um bom nível de conhecimento dos direitos do homem é necessário no ensino secundário”, incluindo nesses conhecimentos “a aprendizagem dos conceitos, das noções, conhecimento dos textos fundamentais, das declarações internacionais, da sua evolução histórica, das práticas” (*ibidem*). Também Cardoso (2001), Abdallah-Pretceille (1999) e Perotti (1994), entre outros, aproximam a educação intercultural da educação para a cidadania e para os direitos do Homem, pois esta propõe preparar os alunos ao “exercício futuro de uma cidadania democrática facilitadora de mudanças sociais no sentido de níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades” (Cardoso, 2001:14).

De acordo com o enunciado anteriormente, depreende-se que a educação intercultural terá como objetivos os seguintes, enunciados por Sedano (1997:9):

- Criar um clima de aceitação e de comunicação nas instituições ou grupos educativos;
- Identificar e combater a discriminação e o racismo;
- Disponibilizar uma abertura a outras culturas;
- Ultrapassar o etnocentrismo;
- Melhorar a comunicação intercultural.

Esta perspetiva corrobora o defendido por Abdallah-Pretceille (1999), Perotti (1994), Cardoso (2001) e outros que defendem que a educação intercultural deverá ser trabalhada com todos, em conjunto, centrando-se na relação com o *outro* e apostando na comunicação efetiva: só assim se conseguirão atingir esses objetivos. O que marca a aproximação intercultural é a interação ou relação que se constrói com o *outro* porque “C’est la relation de l’autre qui prime et non pas sa

culture.”³⁷(Abdallah-Preteille, 1999:58). O intercultural pressupõe **relacionamento** e não apenas conhecimento ou coexistência com a cultura do *outro*.

Também Ouellet (2002) sublinha a noção de interação, pela reciprocidade e a complexidade nas relações entre as culturas, enfatizando no “intercultural” o modo de interagir que advém do contacto entre as diferentes culturas e das transformações resultantes desses contactos prolongados e repetidos, onde o que importa, segundo Abdallah-Preteille, é compreender como esta funciona para estabelecer um diálogo com o *outro*, ou seja: interagir com ele para melhor compreendê-lo, mais do que conhecer a sua cultura. Depreende-se que o que se espera na relação não é só conhecimento, mas sim compreensão. Compreender uma cultura exige que se faça uma análise e não apenas uma descrição de traços culturais. Nesse sentido, Ouellet alerta para o facto de que as atividades centradas na descoberta da cultura do *outro* poderão ter efeitos perversos, quando valorizam e/ou protegem as particularidades, suscetíveis de realçar os estereótipos. É posta a tónica sobre os processos e as interações que unem e definem os indivíduos e os grupos, uns em relação aos outros. Logo, levanta-se uma questão: quais os conhecimentos culturais que têm que se ter do *outro* para estabelecer comunicação com ele? A autora sugere que se aprenda a ver, a ouvir, a estar atento ao *outro*, aprender a vigilância e a abertura numa perspetiva de diversidade e não de diferença para analisar, e só assim compreender, a relação com o *outro*. Kerzil (2002) invoca a noção de reciprocidade das trocas e de complexidade nas relações entre as culturas reforçando a ideia de

³⁷ Tradução livre nossa: “[...] é a relação com o *outro* que prevalece e não a sua cultura.”

Giraud (1995:52) que define o intercultural pelo diálogo entre as culturas por intermédio dos sujeitos.

Assim, a educação intercultural é um processo ativo integrador e de interação. Pressupõe mais que a aceitação ou tolerância (dois termos que não são sinónimos, pois “aceitar” pode não significar “tolerar”). A convivência pacífica por si não é suficiente e não garante a participação de todos na educação. Esta afirmação evidencia uma comunicação assente na inter-relação dos diversos grupos dentro de um mesmo espaço, ultrapassando a adaptação para se conseguir uma efetiva integração. De acordo com a autora, pretende-se aprender a compreender o *outro* através dos elementos culturais que ele exprime nos seus comportamentos e nas suas atitudes, ou seja entender o modo como a cultura determina as ações dos indivíduos para se conseguir interagir com ele. Abdallah-Pretceille (1999:69) preconiza a aproximação com o *outro*, anulando a relação de superioridade e, não menos importante, a atitude “paternalista” com que por vezes se olha o *outro*, ainda que involuntariamente. Efetivamente, a ética da diversidade assenta na relação com e não na ação sobre o *outro*. A tolerância assenta em relações de respeito e tratamento de igual para igual, devendo tentar erradicar-se toda e qualquer dissimetria na relação. Esta visão da relação é necessária para destruir potenciais vínculos ou posições de superioridade de uns sobre os outros, que estão na base das relações de poder, de ideias racistas e xenófobas.

Do mesmo modo, é impossível conhecer o *outro* sem comunicar com ele, sem partilhar, sem lhe dar a oportunidade de se exprimir enquanto sujeito. De acordo com Abdallah-Pretceille (1999:59), o objetivo é o de aprender o “encontro” para reconhecer no *outro* um sujeito singular e um sujeito universal. Pois, segundo a autora, não se pode definir o *outro* atribuindo-lhe de antemão características de um grupo cultural

que se define hipoteticamente, por vezes até mesmo arbitrariamente de onde surgem os preconceitos e estereótipos, que definiremos sucintamente mais adiante. Assim, a educação intercultural visa a gestão da diversidade e da heterogeneidade nos seus princípios e não em relação a definições exteriores, atribuídas “a priori” (Abdallah-Preteille, 1999:77).

Em termos práticos, e de acordo com o que referimos, o professor é um pedagogo e deve pôr a tónica na relação com o *outro* e não apenas debruçar-se sobre a cultura deste, já que as pessoas não são necessariamente protótipos do(s) seu(s) grupo(s) e, por conseguinte, não se comportam sempre de acordo com os modelos culturais inseridos naquilo que se pode rotular de “norma”. Efetivamente, os indivíduos têm a liberdade para se apropriarem da cultura de pertença e da de referência. Logo, deve-se procurar compreender o *outro* através da sua cultura, mas também pela reflexão sobre o modo como ela influencia os atos dos indivíduos de modo único.

Pretende-se adotar uma posição ativa, reflexiva, onde se caminha em direção ao *outro* no sentido de proporcionar situações que possibilitem a comunicação com ele e levem a um respeito pela diferença e não apenas à sua aceitação, num modelo de coexistência paralelo de muitos modos de estar e de pensar diferentes. Nessa linha de pensamento, Tejerina (2008) refere uma relação ativa entre culturas e atitudes inter-relacionais de conhecimento mútuo que assentam na valorização das diferentes culturas e etnias que convivem nas escolas. Por outro lado, e simultaneamente com a aproximação das várias culturas, inevitavelmente fazem-se comparações, olha-se para si, olha-se para o(s) outro(s). Nessas comparações, que demonstram por si uma atitude ativa, devem tentar salientar-se as semelhanças, já que as diferenças são mais fáceis de encontrar e muitas vezes levam a que se

perpetuem estereótipos ou até mesmo que se criem novos. Num artigo sobre práticas de educação intercultural em França, J. Kerzil (2002) alerta para o perigo dos estereótipos, apontando-os como principais obstáculos à comunicação e às trocas entre indivíduos de culturas diferentes, logo, ter uma ideia preconcebida do *outro* à priori influenciará a aproximação e conseqüentemente a interação. Supõe-se, então, que o ideal seria conseguir uma neutralidade que permita a descoberta plena do *outro* para a construção da relação.

Em termos educativos, Cardoso (2001) salienta alguns aspetos que marcam a mudança progressiva a que conduz o processo da educação intercultural na sua implicação na sociedade e nas escolas. A dimensão intercultural na educação visa combater o racismo e todas as suas formas de discriminação; afirma e promove o pluralismo cultural, social e étnico ao mesmo tempo que expressa e promove a diversidade linguística, cultural e “racial” num clima de igualdade de oportunidades com o objetivo de refletir e acolher a diversidade dos alunos. Requer a “dinamização das relações da escola com as famílias no sentido do diálogo”. Nesse sentido, Tejerina fala em “acolher a diversidade de forma integradora” onde se proporcionam atitudes positivas perante todos os alunos, particularmente perante as várias etnias e os alunos imigrantes e suas famílias. É, portanto, um processo de reflexão e ação associado, enquanto vertente, à educação para a cidadania que, segundo Cardoso (2001:14), propõe preparar os alunos ao “exercício futuro de uma cidadania democrática facilitadora de mudanças sociais no sentido de níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades.”

Refere ainda a resistência à adequação do currículo por parte de alguns agentes educativos na adequação às necessidades dos alunos no que diz respeito à diversidade, causada principalmente pelas características

do currículo formal que o professor deverá adaptar ao contexto, adequando os conteúdos formais e gerindo o programa direcionando-o para os seus principais recetores, os alunos. Deve para tal refletir e usar a autonomia de que dispõe já que a estrutura dos programas assim o permite. Efetivamente estas são orientações mais ou menos flexíveis que visam mobilizar saberes e saber fazer não são apenas conteúdos estáticos.

1.2.3. Literatura infantil- conceito, características e funções

O conceito de *literatura infantil* indica um conjunto de livros que pelas suas características se destinam ao público infantil, à criança, que Poslaniec (2008:77) define como o *leitor virtual*. Os livros de literatura infantil deverão ser de qualidade comparável à literatura para adultos diferenciando-se desta, em primeiro lugar, por ter de servir os interesses da criança em cada etapa do seu desenvolvimento e ajustando-se aos níveis do processo evolutivo da sua inteligência. Alguns autores, entre os quais Bastos (1999), referem-se ao conceito optando por vários outros termos como “literatura infantil e juvenil” ou ainda “literatura para crianças e jovens”. A esse propósito, Bastos (1999:25) refere que

(...) o domínio da literatura infantil, infantojuvenil, ou para crianças e jovens, para referirmos algumas expressões mais comumente utilizadas, envolve alguma complexidade, e pode abarcar realidade distintas, consoante o posicionamento que se tenha face às diferentes produções.

Acrescenta ainda que “por vezes, surgem também em paralelo, quase sinónimas, as designações “literatura para crianças”, partilhada também por que Rodriguez (2007), e “livros para crianças”. No seu manual, destinado aos alunos, Bastos recorre indistintamente a umas

ou outras terminologias por razões metodológicas, embora refira na obra a existência de várias “literaturas” correspondentes às diferentes etapas do desenvolvimento do indivíduo. Não sendo essa discussão teórica sobre terminologias, o objeto da nossa investigação, não nos iremos debruçar sobre as várias designações para aquilo que iremos incluir apenas numa só definição, a de *literatura infantil*.

O conceito de Literatura infantil, cujo nascimento Poslaniec (2008) situa entre 1842 e 1864, começou a configurar-se como categoria linguística e como facto histórico muito recentemente, e apenas agora no século XX se começa a definir como tal, tendo sido alvo de muitas polémicas e reflexões de grande interesse na segunda metade do séc. XX, tanto na Europa como na América Latina segundo Rodriguez (2007). Bastos, (1999:21), por sua vez, atribui as discussões a “[...] posturas que vão da dúvida quanto ao facto de se poder considerá-la como verdadeiro objeto literário, à recusa da referência a destinatário explícito”. Refere ainda que foi sobretudo a partir dos anos 70 que o aumento do volume de edições de livros para crianças e jovens ganhou uma “visibilidade indubitável”. Não nos compete aqui debater as questões de fundo ligadas às polémicas aceitações da expressão ou mesmo às discussões centradas no conceito da literatura infantil, mas apenas mencionar que algumas defendem mesmo que os dois termos são contrários. Essas opiniões justificam-se com o argumento de que a literatura se presta e se caracteriza pela liberdade de expressão do autor, logo, o facto de ser infantil, ou seja, escrita com uma intenção: a de dirigir-se a um público, neste caso, crianças, já está a condicioná-la e a obrigá-la a inserir-se em moldes que respondam às determinadas especificidades que a permitam ser dirigida à criança. Esta é uma questão complexa e controversa de interesse indiscutível. Contudo, neste trabalho apenas iremos delinear os limites do que se pode

considerar literatura infantil e sobretudo as características que permitem incluir uma obra na denominação referida. Contudo, o ponto em comum dessas opiniões é o facto de todas elas associarem ao conceito de literatura infantil o “prazer da leitura”, o que merecerá uma reflexão mais adiante neste capítulo.

Rodríguez (2007) define a literatura infantil como um género que inclui obras especialmente escritas para crianças, obras provenientes do folclore e outras da pluma dos grandes criadores da literatura universal, e ainda que não a considere um género à parte e rotulado com a indicação “apenas para crianças”, defende que existem determinadas características de fundo e de forma que a tornem mais acessível aos mais pequenos.

Bastos (1999:21), por sua vez, refere que “ao lado da literatura para adultos, a literatura para crianças participa também de um complexo processo comunicativo, onde se interpenetram elementos diversos, como o ideológico, o económico, o político, etc.” Contudo, elas não são iguais e revelam características específicas para cada universo. Efetivamente, o maior erro é acreditar que a criança não é mais que um adulto pequeno. Essa é uma perspetiva errónea, bem como a de que a literatura infantil deve ser escrita por crianças para crianças, que também Rodríguez contesta.

Começemos por delinear os limites da literatura infantil.

Segundo Bastos (1999:14) incluem-se na literatura infantil a literatura com “destinatário expresso” ou seja dirigida expressamente à criança, que inclui os três grandes modos literários (o narrativo, o dramático e o lírico), a “literatura anexada” definida como sendo a literatura de transmissão oral a par de um tipo de literatura que ainda que não tenha sido inicialmente escrita com o intuito de se dirigir as crianças, o facto é que hoje é conhecida e associada à literatura infantil, como por

exemplo, *As Viagens de Gulliver* de J.Swift ou *Robinson Crusoe* de D. Defoe. Por outro lado, o termo inclui também, ainda que não livre de polémicas acerca de serem ou não considerados literatura infantil, os livros ilustrados e os álbuns de imagens. Bastos admite igualmente que se possam incluir livros documentários, embora estes se integrariam mais corretamente na designação de “livros para crianças” do que propriamente em “literatura para crianças”. Ainda que os limites sejam por vezes difíceis de delinear, como vimos, podemos, no entanto, e seguidamente, enunciar algumas características que nos possam ajudar a considerar se determinada obra pode ou não ser designada como literatura infantil. A primeira característica apontada por Rodriguez (2007) é a questão da estética como predominante numa obra de literatura infantil. Segundo a mesma, um dos requisitos da literatura infantil, é o facto de poder se lhe associar o adjetivo “belo”. Efetivamente, salienta que os textos escritos para crianças são sempre de uma “autêntica beleza”. Contudo, Rodriguez refere que nem sempre os textos de literatura infantil foram redigidos com exclusividade para crianças, mas quando o são, são-no com extremo cuidado na redação. Associa-se ainda a literatura infantil à arte, logo universal, pois a “arte é a linguagem universal”. Sendo que a literatura infantil chega a todas as idades por ser arte autêntica. Ainda a propósito da arte, Rodriguez (2007) cita Dobles (s/d) que compara o artista à criança porque ambos usam uma linguagem especial, diferente da dos outros. A linguagem da fantasia, da imaginação, da criatividade. O poder das palavras que dá vida às plantas e aos animais que nem sempre os adultos entendem em linguagem metafórica. Judith Hillman (1995) que Bastos (1999) cita também no seu livro, reforça também essa ideia do “prazer da leitura” e a qualidade como sendo um requisito a que deve obedecer um livro de literatura infantil.

A segunda condição que a literatura deve reunir para responder ao conceito de “literatura infantil” é que deve estar escrita com um nível acessível à faixa etária, ou seja, deve estar de acordo com o nível de desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança. A obra não pode ser abstrata, ou seja, tem de conter elementos concretos. Esta afirmação encontra a sua justificação na teoria psicológica de Piaget, que demonstrou que a criança não atingiu ainda o nível de abstração do adulto, o qual já percorreu as etapas que lhe permitiram evoluir até à análise e à síntese. Estas etapas do desenvolvimento infantil são particularmente relevantes e iremos desenvolvê-las mais detalhadamente no subcapítulo que se dedica à literatura infantil e educação intercultural. Para terminar, e de um modo muito sintético, a obra de literatura infantil é “sincrética, colorida, rítmica, jucunda e bela” (Rodríguez, 2007:8) Ou seja, prevalece a função estética em relação à transmissão de conhecimentos ou ao desenvolvimento de capacidades de perceção literária ou ortográfica. Segundo Rodríguez (2007:8), enquanto função estética, dirige-se à vida afetiva, aos sentimentos, ao prazer estético e à motivação criadora.

Ainda segundo Rodriguez, existe uma estreita relação ente a literatura infantil e o jogo, o canto, o teatro, a pintura e outras tantas formas de expressão, todas elas ao serviço da capacidade de inventar, de fazer e de as crianças se exprimirem. A autora associa esta relação à própria função da arte que diz pensar ser “um promotor das energias anímicas do homem. E de igual forma é-o da capacidade expressiva da criança.” Pedagogicamente, a literatura infantil dota a criança de capacidades criativas e comunicativas transversais para a criação artística e para a convivência humana de acordo com Rodriguez e esses aspetos forem estimulados e se orientados pelos educadores e professores, as crianças

serão capazes de criar, inventar, contar ou até mesmo pintar, por sua vez, histórias.

Uma vez mais, o lúdico acompanha a literatura infantil, pois o jogo “é o artifício da sua mente” tal como “o conto e a poesia infantis são as esculturas da sua (da criança) cultura e da sua sensibilidade”, quem o diz é Fabián Dobles citado por Rodriguez (2007:9) que sublinha também ele a importância da beleza e das emoções contidas na literatura infantil, como suas características principais. Salva-guarda, no entanto, que a escola não deve preocupar-se em formar artistas ou poetas. Estes fazem-se sozinhos. Mas deve, pela dramatização - que diz ser a arte que resume todas as outras, da dança à pintura, incumbir valores estéticos nas crianças através da fantasia. Compara a fantasia e inocência sábia da criança à do artista, que vê o que os outros não veem. Os livros (de literatura infantil) têm voz própria, pois segundo Mabel Morvillho citada por Rodríguez (2007:13) a “voz de um livro é a chave para abrir os caminhos das maravilhas.” Estes necessitam do trabalho do escritor e da cumplicidade do leitor e termina com uma frase, pois que o ato de ler não se contenta em ser apenas o conhecer uma história, é mais que isso:

É espreitar por uma janela onde um homem, como quase todos os homens, nos está a presentear com um pouquinho da vida que ele próprio pintou com cores do seu próprio coração, para que pudéssemos assim viajar por todo o arco íris. (Rodriguez, 2007:13)

Assim, o ato de ler é primeiro uma porta para a fantasia e uma infinita cumplicidade entre quem escreve e quem lê, entre o escritor e a criança, mas é também a partilha de algo íntimo, através das histórias. É ainda um mundo de fantasia, onde a criança é convidada a viajar e a descobrir cores de um mundo que, embora não sendo o seu, descobre pelos olhos de quem o descreve. É um espaço de fusão ou um terceiro

espaço, criado para todos que se possam encontrar: as personagens dos livros, contadas pelo escritor e o próprio escritor, que adquire o estatuto do intermédio que permite a partilha e a criança num mundo de fantasia. A literatura infantil tem influência na esfera afetiva e na imaginação da criança, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento psicológico desta e deve ser mais que um simples exercício de gramática ortografia ou outra atividade materialista e utilitária, como defendem Ortega e Gasset citados por Rodriguez (2007).

Para além de que os livros e a leitura, de uma forma geral, desempenham um papel preponderante no desenvolvimento psicológico da criança. Um bom livro deve acompanhar as várias etapas desse desenvolvimento e respeitar as fases de evolução do pensamento infantil, descritas por Piaget.

Em modo de síntese, apresentamos a definição proposta por Juan Cervera, que Rodríguez cita (2007:23), e que resume a ideia que acabámos de explicar em relação à estética na literatura infantil “toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança.” Este será para nós o conceito de literatura infantil. Assim, sempre que falamos em “literatura infantil” estamos a designar um conjunto de livros que pelas suas características estéticas e destinatário expresso se dirige prioritariamente à criança ou a um público infantil, ainda que Poslaniec (2008) admita simultaneamente a existência de um leitor virtual duplo, para além da criança, que é o adulto que “vai ler por cima do ombro da criança”.

I.2.3.1. Papel da Literatura Infantil para a promoção da Educação Intercultural

Concordando com Tejerina (2008:30) acreditamos que a literatura infantil pode desempenhar um papel importante na promoção da educação intercultural pelo seu atrativo estético e pela sua força moral subjacente. Ela constitui uma poderosa ferramenta para a educação para os valores. Ainda porque o fenómeno literário é um fenómeno comunicativo (Bastos,1999) e, por conseguinte, promove e conduz à interacção defendida nos pressupostos da educação intercultural.

A leitura faz parte da vida da maioria das crianças que desde cedo vão organizando as suas experiências e memórias sob a forma de histórias e narrativas (Bruner,1966)³⁸, mas para que estas tenham o seu lugar na aprendizagem, têm que ter algum significado para elas (Dewey,1919; Froebel, 1887/1974; Pestalozzi, 1894)³⁹. Ainda que fantástica, a literatura aproxima-se da realidade. Segundo Appleyard (1994) numa fase em que a criança se encontra em idade escolar, e na qual desempenha o papel de “leitor-herói/heroína” numa escala de um a cinco em função do desenvolvimento da relação com o livro num processo contínuo, esta identifica-se com as personagens dos livros. Nesse papel, a criança (re)vê-se como a personagem central de um romance em construção, de um mundo ficcional com o qual se identifica mais facilmente do que aquele em que vive. A literatura infantil representa um instrumento importante na formação intelectual da criança, e nesse sentido, e se for de qualidade, surge como um meio para “decifrar e inventar o mundo” permitindo à criança “sair do real

³⁸ Citado por G.Purnell, P., Ali, P., Begum, N., & Carter, M. (2007). Windows, Bridges and Mirrors: Building Culturally Responses Early Childhood Classrooms through the Integration of Literacy and the Arts. *Early Childhood Education Journal*, 34 (6), 419-424.

³⁹ *ibidem*

quotidiano para melhor o compreender, o controlar e o ultrapassar” de acordo com Jaqueline e Claude Held citado por Bastos (1999:33). Segundo Pires (1996), num artigo publicado na revista *Inovação*,

Os livros para crianças podem desempenhar um papel vital no campo da tolerância, já que 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.

Bastos (1999: 283) sublinha que a literatura infantil estrutura a imaginação enquanto constitui um “importante motor de sensibilização e reflexão”. Desse ponto de vista, a literatura infantil funciona como um veículo do saber e constitui uma “valiosa contribuição para a educação moral dos adolescentes” que, segundo Tejerina (2008:64), se opera pela “densidade expressiva e capacidade de sedução e pelo poder socializador” que proporciona o conhecimento do mundo e a transmissão dos códigos de conduta. Ainda segundo a mesma autora, a “boa literatura”, aquela que tem uma posição comprometida e crítica, conduz à reflexão pelo “questionamento dos temas sociais conflituais e pelos dilemas morais” que atraem os leitores pela sua complexidade. De acordo com o referido e por se aproximar da realidade da criança, a literatura pode ser usada para explorar aspetos culturais.

Efetivamente, a literatura oferece simultaneamente um contacto com outras culturas e com outras realidades enquanto retrata a realidade, ainda que ficcional. Essa dupla conceção apresentada por Raquel Gutiérrez e Borja Rodríguez Gutiérrez (Tejerina, 2008:98) vê na literatura uma forma de descobrir, de conhecer, de surpreender e de se renovar que aproxima para a novidade, enquanto, por outro lado, oferece uma imersão em formas, em ideias e em estruturas já familiares e seguras para a criança, funcionando como um refúgio no

conhecido. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos aprofundar de que modo é que a literatura permite a aproximação da diferença.

É pela literatura que frequentemente contactamos com o “outro”, com uma cultura diferente da nossa, com aquele que vive em contextos sociais diferentes, que achamos curiosos por vezes. Segundo Botelho & Rudman (2009 *apud* Morgado, 2009) “a literatura infantil coloca desafios formidáveis à educação multicultural, aos professores e aos investigadores, devendo explorar as suas tensões e conflitos.” Provavelmente porque de acordo com Ibarra & Ballester (2009:8) a literatura infantil permite uma aproximação direta ao *outro*, desde o estrangeiro ao imigrante, mas também a todos os que são diferentes do modelo hegemónico. De acordo com Stoddard (1983) citado por Aeix (1989), a literatura infantil permite introduzir conceitos e fomentar a compreensão multicultural pois apresenta às crianças uma visão mais próxima da realidade do mundo e uma maior sensibilidade às diferenças culturais.

Pires (1996) salienta a importância de os livros funcionarem como veículos de saber(es), e a transmissão da mensagem neles contida depender em parte da forma como lidamos (enquanto educadores, professores, pais) com a narrativa quando a exploramos. A autora defende ainda que “os livros para crianças podem desempenhar um papel vital neste campo (da tolerância), já que a criança pode 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”.

O facto tem a ver também com o estado de desenvolvimento neurológico em que se encontra a criança e que facilmente poderá ser (positiva ou negativamente) influenciada pelo que lê, segundo Cornell

(1995 *apud* Pires, 1996), e que também Piaget identificou em estádios. Efetivamente, a literatura infantil funciona como um potencial influenciador positivo de mentes em fase de desenvolvimento. Visto a criança ser permeável aos modelos, aos heróis dos livros, às personagens com que muitas vezes se identifica, a utilização da literatura para abordar a educação intercultural é indubitável, já que permite inculcar valores, familiarizar com a diferença e promover a reflexão.

Efetivamente, a criança identifica-se com o que o *outro* sente, sente o que o *outro* sente. A esse propósito transcrevemos um poema de Ángel González que Tejerina (2008:98) cita na sua obra e que ilustra a afirmação anterior:

Al lector se llenaron de pronto los ojos de lágrimas, y una voz cariñosa le susurró al oído:

- ¿por qué lloras, si todo en este libro es de mentira?
- Lo sé; pero lo que yo siento es de verdad.

(Ángel González, *101+19=20 poemas*, 2000)

Recorrer a livros que retratam o mundo do *outro* constitui uma fonte de conhecimento que leva à compreensão da diferença. A esse propósito, Ibarra e Ballester (2009:10) acrescentam que

a literatura infantil brinda os seus recetores com a visão do alheio, da diferença, com a perversidade de um olhar límpido que derruba os convencionalismos sociais, mas que também se institui como um instrumento de inserção social.

Se, por um lado, a literatura oferece uma abertura para o mundo do *outro*, uma janela, de acordo com a metáfora usada por vários autores ela representa também uma porta aberta para a integração. A literatura infantil acolhe a diferença enquanto a mostra limpa de preconceitos, neutra, permitindo à criança compreender como os outros vivem as

experiências e como se confrontam com os obstáculos e os ultrapassam (Lu, Mei-Yu, 1998).

Por outro lado, escrever sobre determinados grupos minoritários dá-lhes maior visibilidade na sociedade e demonstra que têm um lugar que merece destaque, já que divulga e permite conceder-lhes um espaço na “criação artística”. Contudo, é importante que os grupos minoritários não sejam apresentados do ponto de vista da cultura dominante, para evitar um olhar paternalista e por vezes perpetuador de estereótipos, por desconhecimento ou distanciamento da realidade evocada e retratada. O contacto com a cultura do *outro* conduz ao encontro com a sua própria cultura, e, por conseguinte, a um melhor entendimento desta. Esse é também um dos objetivos do recurso à literatura numa abordagem intercultural, defendido por Dearden (1995:35 *apud* Tejerina 2008:71) que pretende formar leitores abertos a reconhecerem e valorizar a diferença ao mesmo tempo que os sensibiliza para as riquezas da sua própria cultura e da cultura dos outros. Advém desta reflexão que a literatura ajuda a entender que por detrás das diferentes cores de pele, de cultura ou de etnia, todas as pessoas experimentam sentimentos universais, como o amor, a tristeza, a justiça (Lu, Mei-Yu, 1998). A universalidade de temas aproxima as crianças das personagens, interiorizando sentimentos, angústias, pondo-as no lugar do *outro*, abrindo janelas para o desconhecido, para a cultura desse *outro*, criando pontes para a aproximação e relativização das diferenças. O tratamento de temas universais permite que a criança se identifique melhor com aquilo que reconhece. Efetivamente, para as crianças da mesma cultura, as histórias provenientes dos livros de literatura infantil funcionam como *espelhos*, enquanto representações da sua própria cultura, na qual estas se reveem e se reconhecem, se identificam e melhor se compreendem.

Enquanto para outras crianças, são *janelas* para uma nova realidade, uma forma de “espreitar” para o outro lado. Estes conceitos defendidos por vários autores (Botelho & Rudman, 2009; G. Purnell, Ali, Begum & Carter, 2007) refletem o sentido da utilização que se pode dar à literatura infantil, concebem a literatura como um veículo de saber e uma fonte de reflexão sobre o *outro* e si próprio já que “(...)a literatura proporciona o melhor acesso à compreensão da própria cultura” (Schwanitz, 2004:227). A literatura infantil lança *pontes* para a interação, abre *janelas* por onde se pode olhar e ser olhado, ao mesmo tempo que deixa espaço para que o *espelho* da descoberta individual reflita a imagem de quem lê e propõe uma afirmação da identidade. A esse propósito, o boletim *Edm Reporter*, de Janeiro 2008, salienta e sublinha a importância de conhecer o contexto cultural das crianças e incluir histórias que tenham a ver com as suas vivências e experiências, pelos motivos amplamente desenvolvidos no presente capítulo. A literatura enquanto fenómeno comunicativo fomenta a interação enquanto abre as portas à reflexão e ao (des)conhecimento, uma vez que a “literatura e todas as manifestações de arte não são mais do que uma maneira de explicar o mundo” (Schwanitz, 2004).

Assim, “temos que passar de livros para ler, a livros para aprender (Edm Reporter, 2008:3)” Esta citação ilustra o contexto em que o livro surge como uma poderosa ferramenta de trabalho didático que o projeto EDM Reporter soube explorar já que, segundo os seus autores (2008:3), “*Interculturally helps children discover their own world; as well as their own and other people’s identity or culture.*”⁴⁰. Pela

⁴⁰ tradução livre nossa: “A interculturalidade ajuda as crianças a descobrirem o seu próprio mundo, da mesma forma que a sua própria identidade ou cultura e a identidade dos outros” In *Edm Reporter (Electronic Digital Media Reporter Comenius 3 Network*. Newsletter Nr.3. Janeiro 2008

partilha e pela interação proporcionada pelos livros, o conhecimento mútuo promove uma afirmação da sua própria identidade.

I.3. Revisão de Projetos Europeus que recorrem à literatura infantil numa abordagem à educação intercultural⁴¹.

De modo a entender de que maneira é utilizada a literatura infantil na promoção da educação intercultural, selecionámos um conjunto de projetos europeus, desenvolvidos no âmbito da ação Comenius no quadro do programa Sócrates da União Europeia, de ação educativa, no período compreendido entre 1995 e 2008 e de acordo com critérios enunciados mais adiante. O objetivo proposto é o de realçar os elementos destes projetos que melhor articulam a literatura infantil com a promoção da educação intercultural; e quais as condições a respeitar na construção deste tipo de projetos para que possam eficazmente responder às necessidades de uma sociedade educativa cada mais diversificada, globalizada e multifacetada em virtude de contextos de globalização, movimentos migratórios e um crescente sentido de pertença a diversos centros de unidade cultural (a região, a nação, a Europa, o mundo ocidental, etc.), apesar da diversidade de identidades e identificações culturais que se abrem às pessoas. A preocupação em respeitar a diversidade dentro da unidade-nação tem vindo a suscitar reflexões teóricas e propostas políticas de implementação de novas metodologias de ensino-aprendizagem, por vezes ineficientes ou insuficientes. O trabalho cooperativo e colaborativo, em parceria com a experiência de vários países poderá

⁴¹ Parte deste estudo foi desenvolvido na minha qualidade de bolsista de investigação, no âmbito do projeto “*Representações do Outro no Plano Nacional de Leitura Português (PNL): Estratégias para uma Educação Intercultural sobre as obras recomendadas para o 4º ano do Ensino Básico*” IME/CED/81881/2006, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e faz parte integrante dos resultados do projeto. Parte deste capítulo foi publicado num artigo: Gordino, O. (2010 a). A Literatura Infantil em Projetos Europeus: Vias para a promoção da educação intercultural. In *Transformações do Olhar: Perspetivas Ibéricas sobre Literatura Infantil e Educação Intercultural* (ed. Morgado e Pires). Número especial da revista *Educare Educere* (pp. 247-262). Castelo Branco.

ser uma mais valia para todos, daí o interesse em nos debruçarmos sobre projetos deste tipo que envolvem vários países da União Europeia.

I.3.1. A amostra

A análise da amostra de projetos selecionados permitiu-nos entender “como” é utilizada a literatura infantil na promoção da educação intercultural em projetos do e no espaço europeu. A seleção dos projetos recaiu nos projetos no âmbito do programa de ação europeu Sócrates entre 1995 e 2008, na área da educação, ação Comenius⁴², parcerias de países europeus para a realização de projetos de formação de professores ou de desenvolvimento com escolas.

A pesquisa incidiu inicialmente nos projetos disponíveis na Base de Dados ISOC⁴³ do programa de ação Europeu SOCRATES no âmbito da Educação e restringiu-se aos incluídos na Ação Comenius, centrados no Ensino Escolar, adstritos ao tema “Educação Intercultural - Luta contra o racismo e a xenofobia”. O critério primordial de seleção previamente determinado foi o enfoque em ou recurso à literatura infantil para promoção da educação intercultural. Afastaram-se, por um lado, os projetos com incidência na literatura de tradição oral ou de “storytelling” (narrativas orais), os de escrita criativa como, por exemplo, de reconto e ainda os que focavam aspetos performativos da literatura como por exemplo a dramatização de leituras. Interessava-nos essencialmente recolher para análise aqueles projetos

⁴² “Comenius” é uma ação do Programa Europeu de Educação “Socrates”, centrada no “Ensino Escolar”, no âmbito das primeiras fases da educação. Apoia parcerias entre escolas, projetos de formação e de professores e redes temáticas entre diversos parceiros educativos.

⁴³ ISOC é um catálogo dos projetos apoiados pela Comissão Europeia no âmbito do programa de ação SOCRATES.

que se serviam da literatura infantil enquanto suporte escrito, sob a forma de livro ou de material em linha disponível na Internet.

Alguns projetos, inicialmente selecionados para análise, foram posteriormente afastados por não cumprirem os requisitos pretendidos para o nosso estudo. Assim sucedeu com um projeto baseado no diário de Anne Frank: “**Anne Frank- a history for today’ stage**, que utiliza apenas a história da vida de Anne Frank e não parte da obra em si enquanto leitura infantil; afastaram-se ainda os projetos centrados em contos populares tradicionais e orais e projetos como o “**ALCE**”, que se debruça mais sobre a promoção da leitura, sem realizar uma utilização de literatura infantil de modo concreto. Contudo, mantivemos projetos como “**A Comparative analysis of folk tales: a multicultural perspective**” porque trata os contos sob forma de literatura infantil. Esta delimitação encontra justificação, por um lado, na necessidade de delimitar o *corpus* de análise a um número razoável de projetos e, por outro, no pressuposto de análise inicial, que visava recolher apenas aqueles que conjugam educação intercultural e literatura infantil de modo a melhor representar o estado da arte neste âmbito para, em seguida, refletir quais as premissas mais adequadas de construção de um projeto desta natureza. Por outro lado ainda, privilegiou-se a recolha a projetos que visavam construir um conjunto de obras em “bibliotecas” por nos interessar analisar os pressupostos de seleção e classificação de obras selecionadas.

Dessa pesquisa, num total de 326 projetos de Educação Intercultural da Ação Comenius, resultou uma seleção inicial de 24, posteriormente reduzida a 19, escolhidos em função dos parâmetros anteriormente citados e produzidos entre 1995 e 2008. Dessa base de dados foram retirados projetos até 2003. Os restantes foram extraídos dos compendia Sócrates de 2007 e 2008. De lamentar o facto de não

termos conseguido aceder aos compendia entre 2005 e 2007 e por isso esta pesquisa poder estar eventualmente incompleta por não representar a totalidade do que se produziu nesse espaço de tempo. No entanto, é de salvaguardar que a maior parte dos projetos desenvolvidos nesta área estarão representados, porque se trata de projetos bi ou trianuais.

A pesquisa não foi feita por palavras-chave, uma vez que os conceitos de *educação intercultural*, *educação contra a xenofobia*, e outros da mesma temática são indicadores fornecidos pela União Europeia, quando é feito o lançamento dos projetos e apareceriam demasiados com essa informação, não sendo seletivo o suficiente para limitar o que se pretendia. Assim, optámos por uma pesquisa por título e por sinopse, percorrendo individualmente cada projeto descrito na base de dados, já que a ISOC disponibiliza também para além da identificação, uma sinopse, uma listagem dos países em parceria e a informação dos responsáveis para os diferentes projetos.

Num primeiro momento, a seleção foi organizada numa grelha (apêndice 1) que reuniu os principais dados identificadores de cada projeto: A sua identificação; o sítio em linha onde pode ser acedido (quando existe), datas de início e fim, os países participantes (no caso de Portugal se encontrar envolvido no projeto, tal facto é mencionado), a caracterização do tipo de literatura utilizada e os objetivos propostos. Posteriormente, os projetos foram individualmente analisados segundo os parâmetros previamente estabelecidos por nós e registados numa tabela de acordo com os seguintes critérios: a noção de cultura que explicita ou usa implicitamente; como usa a literatura infantil; as perspetivas de educação intercultural que promove; as estratégias adotadas para promoção da educação intercultural e os pontos fortes e fracos que se destacam em cada projeto.

Salientamos que muitos dos projetos extraídos da base ISOC, nomeadamente os anteriores a 2008, pertencem a uma geração de programas que ainda não usava sistematicamente a Internet para a divulgação dos produtos ou como base pedagógica, pelo que para a análise destes, apenas nos apoiámos nas descrições disponíveis na base ou *Compendium*. Outros projetos, cujas publicações foram divulgadas e às quais conseguimos ter acesso ou conseguimos aceder ao sítio em linha, permitiram-nos aprofundar os critérios de estudo e, por conseguinte, sermos mais rigorosos nas nossas conclusões.

Organizámos, para maior conveniência da investigação, os projetos em dois grandes grupos:

1. projetos que incidem sobre a educação intercultural através da leitura;
2. Projetos que constroem bibliotecas (inter)culturais

Muitos destes projetos exploram diretamente a literatura infantil, quer pela imagem, quer pelo texto, para promoção da Educação Intercultural, embora outros apenas a ela recorram como pretexto para promover a Educação Intercultural.

Numa primeira parte, apresentaremos e descreveremos os projetos sobre os quais se centrou a análise. Num segundo momento, analisaremos, com base nos critérios que mais adiante referimos, os projetos encontrados, para finalmente refletir sobre o modo como se articula a teoria com a prática nos projetos que analisámos.

I.3.2. Apresentação e Descrição dos Projetos

Todos os projetos foram realizados por parcerias de países europeus no programa de ação Comenius. De modo a introduzi-los e a situá-los,

fez-se um levantamento dos países que entraram em parceria, o que também nos permitiu para além de ficar a conhecer quais os que colaboraram, os países que mais vezes participam em projetos deste tipo.

Os países envolvidos na totalidade dos projetos que analisámos são: Bélgica, Alemanha, Reino Unido, Portugal, Luxemburgo, Irlanda, Áustria, Bulgária, República Checa, Dinamarca, França, Polónia, Finlândia, Eslováquia, Espanha, Grécia, Itália, Países Baixos, Lituânia, Roménia, Turquia, Estónia, Suécia, Eslovénia, Látvia, Noruega e Chipre.

Dos projetos analisados, 9 foram abraçados em parceria com Portugal e as instituições envolvidas são:

- Escola Superior de Educação de Portalegre;
- Escola Superior de Educação de Castelo Branco;
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural;
- Instituto Politécnico Estefanilha Ciências De Educação;
- Lycée Français Charles Lepierre;
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal;
- Instituto de Estudos Modernistas de Almada.

Salientamos que o programa Comenius encoraja a mobilidade do pessoal educativo, intercâmbios de alunos e de pessoal educativo e a produção de materiais e de projetos piloto. No entanto, no que toca aos projetos que seleccionámos, incidimos essencialmente sobre uma dimensão da ação COMENIUS que diz respeito à produção de materiais pedagógicos e trabalho em parceria de pessoal educativo. O trabalho cooperativo entre os países permite criar laços entre os alunos das turmas participantes, incita à aprendizagem de uma língua

estrangeira que possa servir de comunicação entre os parceiros, desenvolve e reforça a dimensão europeia dentro dos estabelecimentos de ensino.

Para apresentar e descrever os projetos foram organizados dois grupos:

1. projetos que incidem sobre a educação intercultural através da leitura
2. projetos que constroem bibliotecas (inter) culturais

Segue-se uma descrição aprofundada dos projetos, situando-os no tempo e mencionando os países que trabalharam em parceria e ainda o país responsável pela coordenação. Para os projetos em que participou Portugal, fizemos também referência à instituição que os acolheu. Na descrição destacaram-se os objetivos específicos e o(s) produto(s) a concretizar de cada projeto. Seguidamente às descrições fez-se o levantamento sintético dos aspetos essenciais que serviram de base à análise, nomeadamente a noção de cultura abordada ou transversal ao projeto, o tipo de literatura utilizada e como foi utilizada, as perspetivas de educação intercultural e as estratégias adotadas para a promoção da educação intercultural. Quando se considerou necessário e oportuno para o enriquecimento da análise, evidenciaram-se os pontos fortes e/ou pontos fracos de alguns projetos.

Começámos por apresentar os projetos que trabalham a partir da literatura e, num segundo momento, os que envolvem a criação de bibliotecas.

Passamos de seguida a apresentar os projetos analisados, de acordo com a categorização anteriormente enunciada. Ainda que não se queira exaustiva, a descrição foi suficientemente desenvolvida e pormenorizada para se perceber cada projeto, sendo analisado posteriormente mais adiante no presente capítulo.

I.3.2.1. A comparative analysis of folk tales: a multicultural perspective⁴⁴ (Uma análise comparativa de contos populares: uma perspectiva multicultural)

Iniciado em 2007, o projeto usa os contos populares com origem em várias regiões de Europa enquanto representação das experiências mútuas e universais ainda que diferentes, do homem em momentos e áreas sociais, culturais, políticas, geográficas e antropológicas diferentes. O recurso aos contos justifica-se porque são representativos da diversidade cultural a partir das semelhanças e diferenças entre os valores, tradições, imagens e representam a diversidade cultural enquanto unidade inimitável. O projeto utiliza os contos populares sob a forma de literatura infantil. Dirige-se essencialmente a alunos, professores, alunos de cursos de formação de professores, crianças deficientes (auditivas e visuais), pais e indivíduos interessados em literatura e estudos culturais. Centra-se na sensibilização à realidade cultural, multicultural e intercultural; na observação e na consciencialização da diversidade cultural na unidade; na necessidade de encurtar as distâncias que supostamente existem entre as culturas; no desejo de acabar com os preconceitos e a tendência em excluir o “outro”, a intolerância e a falta de comunicação. Tem como objetivos ajudar os jovens a tomar consciência da riqueza do património local e a sentir-se membros naturais de um conjunto, contribuindo assim para formação da cidadania europeia. Fáz-lo pelo recurso aos contos populares de várias zonas geográficas, centrando o estudo nas semelhanças e diferenças das mentalidades, dos valores, juízos de

⁴⁴ O projeto pode ser consultado no seguinte endereço: <http://www.caft.gazi.edu.tr/web/index.html>

valor, tradições e imagens que transparecem nos contos populares. Os produtos finais servirão para realçar a riqueza das várias representações populares e do património da humanidade, acentuando a unidade e a diversidade. A cultura enquanto representação da diversidade. É uma noção de cultura mais normativa baseada em conceitos como valores, hábitos, costumes e tradições, juízos de valor, imagens que transparecem através da literatura popular. Como espelho de uma cultura através dos contos populares, estudam-se semelhanças e diferenças das várias culturas provenientes de regiões diversas. Realça-se a riqueza das diferentes representações populares e do património cultural da humanidade dando ênfase à diversidade e à unidade.

I.3.2.2. “Ajkuk, la petite grenouille” (Ajkuk, a pequena rã)

“**Ajkuk, la petite grenouille**” é um projeto desenvolvido entre 1998 e 1999 por parceiros educativos de França, Espanha e Alemanha com o intuito de criar um produto multimédia, mais precisamente um livro infantil com ilustrações visualizável através da internet, adaptado de uma música celta que ilustra e conta a história de uma pequena rã, Ajkuk. O projeto desenvolve-se a partir de uma música de um grupo celta, que canta a dor do povo argelino que anseia pela compreensão entre os povos e o diálogo entre as culturas. Transfere-se para o mundo ficcional uma história baseada numa rã, recorrendo a 3 versões, cada uma em quatro versões linguísticas (as línguas em presença são o francês, bretão, árabe, berbere, alemão, turco, curdo, servo-croata, espanhol, catalão e berbere do Riff). A história aborda temas como a amizade e o espírito de compreensão entre os animais. O objetivo é o

de divulgar a história em vários países (sobretudo França, Alemanha e Espanha) junto de escolas de ensino pré-primário e de 1o ciclo do Ensino Básico, interessadas em sensibilizar os alunos para a compreensão entre os povos, dada a presença de imigrantes do norte de África. O recurso à história como ferramenta intercultural leva as crianças, mas também os pais a refletirem sobre o tema da interculturalidade e a sua potencial riqueza, bem como a sensibilizá-los para o problema da (in)compreensão entre alguns povos. O livro em linha termina com a pauta da música que serviu de base ao projeto e uma breve explicação sobre a iniciativa. O projeto ilustra a ideia de que apesar das diferenças que distinguem os povos (língua e cultura entre outros), une-os uma universalidade de sentido que é igual em todos os países. Para além das ilustrações, o livro oferece algumas frases para refletir, destacadas no final, que apelam à compreensão, à tolerância e à aceitação do *outro*. Em suma, o que o projeto se propõe fazer é divulgar uma narrativa multilíngue, acompanhando-a de ateliês de pintura, música e construção de uma exposição itinerante para reforçar as relações entre a Europa e o Magrebe como forma de desenvolver uma metodologia pedagógica que utiliza um conto infantil como ferramenta intercultural.

I.3.2.3. BARFIE- Books and Reading for Intercultural Education (BARFIE – Livros e Leitura para a Educação Intercultural)

Citando Morgado (2009) num artigo⁴⁵ onde faz uma descrição deste projeto, ele decorre de uma rede temática, desenvolvida entre 2002 e 2005 pela Bélgica, Bulgária, República Checa, Alemanha, França,

⁴⁵ “Comunicação e Educação” SOPCOM/Ibérico 16 e 17 Abril 2009

Finlândia, Eslováquia, Portugal (Escola Superior de Educação de Castelo Branco), Reino Unido e Polónia sob a coordenação da Áustria, para criação de um catálogo de livros europeus para crianças e jovens da perspectiva da educação intercultural, em diversas línguas. O catálogo está disponível em CD-ROM e em linha, mas é sobre livros impressos, usando a internet como forma de disseminação da coleção. BARFIE é uma coleção de livros infantis de imagens. O projeto produziu uma publicação intitulada *The BARFIE Handbook of Intercultural Education* e um sítio Web intitulado *The BARFIE Picture Book Collection*.” Este projeto pretende conduzir a uma reflexão sobre os problemas das crianças de grupos desfavorecidos e facilitar a sua integração na sociedade, ao mesmo tempo que fomenta uma consciencialização sobre as semelhanças e diferenças na Europa, bem como uma dimensão europeia da educação. O projeto delineou como objetivos: melhorar os contactos e facilitar a troca de experiências e a cooperação entre os projetos, as instituições e as pessoas, partilhar as boas práticas e incentivar à criação de novas práticas. O trabalho é desenvolvido a vários níveis em colaboração com professores e estudantes de Escolas de Educação; são conduzidas observações de hábitos de aprendizagem das crianças; investigação com professores de universidades e docentes em sala de aula; são produzidos materiais pedagógicos; metodologias para resolução de problemas; ensino aberto; sessões de compreensão de leitura e leituras em publico; criação de listas de leitura; workshops de escrita criativa e workshops de tradução com estudantes. Foi produzido um catálogo europeu de livros infantis de políticas transversais em várias línguas para ser utilizado sob diferentes abordagens pedagógicas com o objetivo de fomentar o interesse pela leitura, estimular a criatividade. A rede temática *BARFIE* selecionou um conjunto de projetos desenvolvidos

com base em literatura infantil e educação intercultural e que poderão ser consultados no sítio em linha do projeto.

Neste projeto, a literatura infantil é usada em termos didáticos através da leitura, da criatividade e da consciência crítica das questões interculturais. A rede temática usa os livros enquanto representativos da cultura e como representatividade material relevante em sociedades multiculturais. A abordagem à educação intercultural é feita pelas atividades interdisciplinares, diversificadas e integradoras. Tem-se uma organização em “mosaico” que nos é dada pela coleção de livros e pela integração de vários materiais. As estratégias que a rede temática adota para a promoção da educação intercultural são a interação entre os grupos, o funcionamento em rede e o intercâmbio de atividades didático-pedagógicas, cada uma delas centrada nas necessidades específicas de cada grupo de alunos e professores em cada ponto da parceria.

I.3.2.4. Défi-lecture Européen (Desafio-Leitura Europeu)

O projeto foi desenvolvido entre 1995 e 1996 pelo centro de recursos de uma escola de ensino básico de França. Implementado pela segunda vez, este projeto consiste num desafio de leitura europeu (concurso de leitura) interescolar, envolvendo mais de 1000 alunos repartidos por 17 turmas do ensino básico de escolas francesas funcionando a par com outras 17 turmas de 10 países europeus participantes: França (coordenador), Alemanha, Áustria, Portugal (Lycée Français Charles Lepierre), Grécia, Grã-Bretanha, Itália, Bélgica, Espanha, Luxemburgo e Dinamarca. O concurso visava a elaboração de questionários sobre um conjunto de 12 obras europeias e 7 temas que enunciaremos

posteriormente. O projeto desenvolveu-se em 4 fases: a primeira consistiu na publicação de um jornal multilíngue *FAX!*, centrado no tema da leitura; seguiu-se a leitura dos 12 romances e pesquisa documental em volta dos 7 temas com troca de questionários e correios entre as turmas; numa terceira etapa seguiu-se o concurso de leitura por fax. Para terminar, a etapa final foi realizada em França entre 8 turmas (4 francesas, 4 europeias). Essa iniciativa tinha como objetivos: melhorar o conhecimento que os jovens têm da Europa e do seu património cultural e desenvolver laços entre os alunos dos vários países participantes; favorecer intercâmbio/ partilha entre jovens dos vários países europeus; tomar consciência de um sentimento de pertença à Europa.

Conseguimos obter a lista de obras e temas que foi cedida pela escola francesa responsável pelo projeto e que contactámos nesse sentido, pelo que pudemos aprofundar e enriquecer a nossa análise que apresentamos de seguida. Os títulos vêm seguidos da sua tradução e o país de proveniência.

Lista das obras utilizadas como base para o concurso:

Les dix petits nègres (*O caso dos dez negrinhos*), de Agatha Christie (GB)

Voyage au centre de la terre (*Viagem ao centro da terra*), de Jules Verne (F)

L'histoire sans fin (*A história sem fim*), de Michael Ende (D)

Vendredi ou la vie sauvage (*Sexta-feira ou a vida selvagem*), de Michel Tournier (F)

Quand papa était femme de ménage (*Madame Doubtfire*), de Anne Fine (GB)

Marcovaldo, (*Marcovaldo*) de Italo Calvino (I)

Moi, boy (*Boy: Tales of Childhood*), de Roald Dahl (GB)

Le monde de Buster (*O mundo de Buster*), de Bjarn Reuter (DK)

L'ami retrouvé (*O reencontro*), de Fred Uhlman (D)

L'homme invisible (*O homem invisível*), de H.G Wells (GB)

L'île noire (Tintin) (*A Ilha negra*), de Hergé (B)

Les lauriers de César (*Os louros de César*), de Goscinny e Uderzo (F)

Lista dos temas utilizados para o concurso:

1- **L'histoire de la communauté européenne depuis la fin de la seconde guerre mondiale.** (*História da Comunidade Europeia desde o final da segunda guerra mundial*)

2- **Le parcours européen de Haendel** (*percursos europeus de Haendel*)

3- **Vincent Van Gogh, l'homme et l'oeuvre** (*Vincent Van Gogh, o homem e a obra*)

4- **La forêt, le bois et ses dérivés dans l'Union européenne depuis les années 80** (*A floresta, a madeira e os seus derivados na União Europeia desde os anos 80*)

5- **Les astronomes en Europe au XVI^{ème} et XVII^{ème}** (*Os astónomos na Europa nos Séc. XVI e XVII*) limitou-se a Tycho Brahe, Galilée, Copernic et Newton)

6- **Les compétitions européennes de basket de 1975 à 1995** (*Competições europeias de basquete de 1975 a 1995*)

7- **Un thème d'actualité à suivre dans la presse pendant l'année scolaire** (*um tema de actualidade para acompanhar na imprensa durante o ano letivo*)

Neste projeto o termo referido é “património cultural”, o que subentenderá um conceito de cultura mais histórico que se define por uma herança social ou tradição transmitida às gerações futuras. A literatura europeia é apresentada como conceito e é usada no recurso à leitura de 12 romances provenientes de alguns países europeus a partir da qual se constroem questionários inter-países com o intuito de fomentar o intercâmbio entre as crianças dos vários países europeus. A leitura das obras é completada com o estudo de um conjunto de temáticas. A perspectiva de educação intercultural é implícita, quando se pretende ajudar as crianças a conhecer melhor os países na Europa ou ainda tomar consciência da sua pertença à Europa. A criação de laços através do funcionamento a pares entre os alunos dos países europeus, a leitura de obras e posterior troca de questionários em volta

das temáticas propostas fomenta a interação entre os grupos. As estratégias adotadas para a promoção da educação intercultural passam pela leitura e construção de questionários em volta de obras pertencentes a alguns países da Europa. Da lista apresentada, aparecem sobretudo autores ingleses e franceses e mais dois para além destes, reduzindo a leitura europeia à leitura de obras selecionadas de autores do chamado “bloco central” europeu. Esta é uma lista que exclui mais do que inclui, não abarcando pelo menos um autor de cada um dos dez países europeus participantes. É através do intercâmbio e do desafio que toma como ponto de partida a leitura de obras do espaço europeu ainda que como dissemos um pouco limitativo.

I.3.2.5. Die Arbeit mit dem Jugendbuch im Dienste Europäischen Zusammenwachsens (O Trabalho com o Livro Juvenil para o Crescimento em Conjunto dos Europeus)

Desenvolvido entre 1996 e 1999, este projeto dirige-se a professores em formação contínua, pessoal de ação educativa e alunos em formação inicial de professores. O projeto visa a produção de determinadas construções didáticas e o seu desenvolvimento em grupos cooperativos. Trabalha com livros juvenis incluídos no currículo considerados interculturais no sentido em que abordam a interação entre culturas.

A noção de cultura subjacente é-nos apresentada através das semelhanças e diferenças em relação com a própria cultura. A abordagem à educação intercultural faz-se a partir do uso e exploração de alguns aspetos interculturais, não especificados, por professores em formação contínua, pessoal de ação educativa e alunos da formação

inicial de professores. A noção de interculturalidade e a exploração do conceito é apresentada a partir da análise e da leitura de obras juvenis selecionadas por representarem o encontro e o conflito entre culturas.

I.3.2.6. Échange d'expériences et d'idées dans le domaine de la littérature de jeunesse.(partilha de experiências e de ideias na área da literatura infantil)

Desenvolvido entre 1996 e 1997 pela Alemanha (coordenador), a Espanha, a França, o Reino Unido e Portugal (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal) o projeto procura, a partir de um conjunto de obras de literatura infantil europeias, explorar semelhanças e diferenças entre as várias culturas e estudar os pontos comuns entre elas. A partir destas obras, o projeto desenvolve a interdisciplinaridade, projetos interculturais para a formação de professores e materiais que encorajariam e facilitariam a exploração desses conteúdos nas escolas através de uma variedade de áreas temáticas de uma forma integrada. Os programas de formação contínua representam uma parte do projeto a desenvolver. Cada programa iria desenrolar-se em volta de um tema pré-selecionado e genérico da literatura infantil europeia, extraindo ideias nos conteúdos e na metodologia que estariam na base do módulo seguinte, podendo ser retomado e mais aprofundado por outros professores. Os temas de enfoque são a língua materna, as línguas estrangeiras modernas e as expressões artísticas. O projeto visa a criação de uma base de dados de obras de literatura infantil europeia e ainda enriquecer a experiência da leitura e uma apreciação das semelhanças e diferenças culturais.

O conceito de “cultura” é entendido como um conjunto de referências específicas que se conseguem compartimentar através da literatura. Pressupõe-se que a noção de cultura subjacente será a definição mais normativa. A literatura Infantil é usada como base para a recolha de áreas temáticas comuns entre as várias obras de literatura infantil europeias pelo recurso ao levantamento de semelhanças e diferenças no tratamento de temas. A abordagem à educação intercultural, neste projeto, consiste na aproximação dos temas comuns nas várias obras de literatura propostas. Propõe-se construir um conjunto de materiais para serem utilizados na promoção da educação intercultural e apoiar os professores. Por outro lado, o projeto permite trabalhar a língua materna, a língua estrangeira e ainda estudar a área temática das artes, apresentando desse modo uma abordagem à educação intercultural de uma perspetiva também interlinguística.

I.3.2.7. European Picture Book Collection: a European School Education Training Course (Coleção Europeia de Livros de Imagens: Um Curso de Formação Escolar Europeu)

Desenvolvido entre 2001 e 2004 pela Bélgica, Alemanha, Irlanda, Luxemburgo e Portugal (Escola Superior de Educação de Castelo Branco) sob a coordenação do Reino-Unido, este projeto utiliza os materiais desenvolvidos durante três anos de um outro projeto homónimo para a criação de um curso de formação de professores cujo objetivo é “ajudar as crianças a aprender mais sobre os seus vizinhos, na Europa, através de narrativas visuais cuidadosamente escolhidas de livros de imagens”. Propõe trabalhar (com) e preparar os professores e educadores para a diversidade a partir da análise de livros de imagens

de 15 países da Europa. Utiliza imagens de livros, previamente selecionadas por especialistas, para identificar as semelhanças e celebrar as diferenças culturais entre as várias culturas europeias. Pretende aprofundar o conhecimento linguístico, literário e cultural de outros países europeus através da utilização de narrativas de imagens promovendo um maior conhecimento do “outro”.

A interação com a imagem baseia-se na interação da criança com o “texto visual” mediado por materiais pedagógicos que orientam o olhar. A imagem torna-se um texto de partilha que mostra que todas as culturas podem ser acedidas apesar de a língua ser diferente, convidando assim as crianças a explorar a imagem. O poder da imagem permite à criança não só desenvolver uma melhor compreensão da sua cultura como também de outras, visto que o entendimento que a criança faz da imagem vai para além da sua compreensão linguística, mas que facilmente identificará pelas representações mentais que já possui. Este tipo de projeto mostra como a linguagem e a literatura não têm que cingir-se às palavras escritas. Mais adiante aprofundaremos a análise deste tipo de literatura e a sua utilização.

A noção de cultura neste projeto é refletida na literatura e na língua: as imagens são representativas da cultura do “outro”. É uma definição de cultura num sentido antropológico, mas essencialmente centrada numa noção de valor: Boas obras literárias como veiculadoras da cultura. As estratégias que o projeto adota para a promoção da educação intercultural passam pela posição reflexiva e de compreensão do *outro* e da sua cultura. Destaca-se um aspeto menos positivo neste projeto materializado numa questão que deixaremos em aberto, convidando assim a uma reflexão: será que não se perpetuam estereótipos? Segundo Morgado (2009), este projeto centra-se numa noção universal

de “criança” e não cuida dos contextos sociais diversificados de crianças cultural e historicamente situadas; não são considerados os pontos de vista culturais diversos de entrada no projeto, em termos do recetor criança, mas apenas em função da equipa de trabalho. Contudo, o recurso à imagem como reveladora de alguns aspetos culturais pareceu-nos ser um ponto forte deste projeto uma vez que propõe nos seus objetivos promover um melhor conhecimento do *outro* através da literacia visual.

Pode ser acedido no sítio online: <http://www.ncrcl.ac.uk/eset/>

I.3.2.8. Exploring Cross-currents in European Literature: In-service Provision for Cultural Heritage (Como explorar “cross-currents” (correntes cruzadas) na literatura europeia: formação contínua para o património cultural)

Desenvolvido entre 2002 e 2004, é um projeto de formação contínua para professores de literatura do ensino básico que visa a criação de módulos para os apoiar na metodologia de estudo e ensino-aprendizagem de influências (“cross-currents”) na literatura europeia. O conceito de “cross-currents” define-se pela influência que as culturas e tradições europeias exercem nas literaturas nacionais, de acordo com a explicação do projeto no sítio online⁴⁶. Assim, e de acordo com esse conceito, dificilmente se “It was scarcely possible to fully understand one national literature without placing it in an international context”⁴⁷. Trabalhar a literatura nacional e a literatura

⁴⁶

<http://www.stmarys-belfast.ac.uk/international/europe/comenius/ccel/background.asp>

⁴⁷ tradução livre nossa: “[...] entenderá plenamente uma literatura nacional sem a posicionar num contexto internacional” disponível em linha no sítio do projeto em <http://www.stmarys->

européia e cruzar as influências entre elas permite não apenas um melhor conhecimento e aprofundamento da literatura nacional, como também perceber a unidade dentro da diversidade europeia e cimentar o sentimento de pertença a essa unidade. O intercultural implica sempre um estudo comparativo (Abdallah-Pretceille, 1999)

Os principais resultados previstos seriam um programa de estudos e um módulo que ajudaria os professores na aplicação de metodologias variadas para explorar influências interculturais na literatura europeia e fornecer uma coleção de textos e lições exemplo numa série de 7 unidades de trabalho centradas nos seguintes conteúdos temáticos:

1. Desenvolvimento da identidade regional numa “pátria” (homeland) europeia na obra de poetas em particular
2. A escrita de viagem enquanto género
3. Influências mútuas entre a literatura de Espanha, Grécia e Irlanda.
4. Poesia da Europa de leste enquanto influência nos escritores irlandeses do século XX
5. A violência e a guerra: resposta alemã e irlandesa ao conflito comunitário
6. A particularidade da biografia; como é que o local se torna universal.

O projeto apresenta como objetivos: aumentar a consciência entre os professores da natureza interligada da cultura europeia, particularmente da literatura; permitir aos professores explorar essas ligações entre os autores e textos para construir um mapa literário de partilha da herança cultural europeia; permitir-lhes também incutir nos estudantes o conhecimento e compreensão das influências (cross-currents) da literatura europeia.

A noção de cultura está implícita no termo “herança cultural” numa definição histórica, mas também simbólica, por subentender uma

belfast.ac.uk/international/europe/comenius/ccel/comenius21.asp em acedido a 29/06/09

cultura baseada em sentidos arbitrariamente estabelecidos, partilhados pelas sociedades - entenda-se países europeus. Usa a literatura infantil pelo recurso à leitura enquanto instrumento para promover o conhecimento da cultura do *outro* e inculcar o sentimento de pertença a um grupo através do desenvolvimento de uma identidade regional na “pátria europeia”. Permite compreender as influências interculturais na literatura nacional e dos vários países e alargar o conhecimento das outras culturas e literaturas internacionais. A educação intercultural é utilizada para verificar a permeabilidade da literatura na herança cultural. É feito um estudo comparativo sincrónico e diacrónico da literatura europeia numa perspetiva reflexiva e assente no estudo comparativo. A estratégia para a promoção da educação intercultural passa pelo consciencializar para uma interdependência e influência cultural na literatura europeia dos vários países.

I.3.2.9. IMAGO2010

Iniciado em 2008 pela Bélgica, Áustria e Grécia sob a coordenação da Alemanha, com uma duração prevista de 24 meses, é um projeto que propõe trabalhar as competências das crianças no domínio da literacia visual a partir do estudo dos elementos gráficos da literatura que, segundo os responsáveis pelo projeto, não tem vindo a ser suficientemente trabalhado pela escola tradicional. Propõe estabelecer uma relação de sentidos entre o texto escrito e o texto visual de modo a desenvolver a capacidade de leitura para além da escrita. Este projeto também irá propor uma formação aos professores através de módulos de aperfeiçoamento e sequências de formação. Os resultados serão publicados em suporte papel com versões para os pedagogos e uma outra para as crianças, para além de outras publicações destinadas ao público científico e aos formadores.

Numa primeira fase deste projeto estudam-se as preferências gráficas das crianças para, com base neste estudo, criar dispositivos/métodos de ensino-aprendizagem enquanto “ideias” que funcionarão um pouco como o exemplo-tipo “melhores práticas” para incentivar à transmissão de competências fundamentais em matéria gráfica, encorajar a capacidade de expressão individual e promover competências linguísticas verbais e não verbais. Pretende-se a promoção de uma literatura duradoura e o estudo das formas textuais e gráficas da representação. Como objetivo, o projeto visa minorar as lacunas e défices identificados nos estudos internacionais como o PISA, por exemplo. Interessa-lhe também mostrar como o papel da literacia (em termos gráficos) é de grande importância no quadro da promoção da aprendizagem linguística em crianças provenientes da imigração. Prevê sequências de formação e modelos de aperfeiçoamento para a profissionalização dos educadores do ensino primário e básico e a formação em competência gráfica e diagnóstico do nível de aprendizagem na utilização de modelos gráficos. As comparações a nível internacional permitirão tomar conhecimento das diferenças culturais e da comunicação gráfica. Este projeto vai recorrer à utilização de 3 alfabetos diferentes (latim, cirílico e grego).

A literatura infantil é usada como espelho de uma cultura através da literacia e da perceção da imagem e não apenas através do texto escrito. A noção de cultura existe através da imagem e não pelo recurso exclusivo à literatura no domínio do verbal e funciona enquanto representação da diversidade. As perspetivas de educação intercultural são configuradas numa comparação internacional feita ao nível da literatura visual, mas também ao nível da literatura verbal, nomeadamente com o recurso aos 3 alfabetos diferentes. As estratégias que o projeto aborda para a promoção da educação intercultural são: a

análise pela imagem de modo a desenvolver competências verbais e não verbais por métodos de compreensão estética. A comparação internacional permite tomar conhecimento das diferenças culturais e da comunicação gráfica. Pela análise da imagem, pretende-se um maior entendimento e uma maior tolerância.

**I.3.2.10. In-service training programs European
Children's literature on war and peace
(Programas de Formação Contínua sobre a
Literatura Infantil Europeia sobre Guerra e Paz)**

O projeto consiste, por um lado, na criação de um programa de formação contínua para professores no sentido de desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem da leitura e da literatura com dimensão europeia e, por outro lado, disponibilizar uma lista de leituras e consequentes discussões e reflexões centradas no tema guerra e paz, para além de investigar hábitos de leitura e materiais utilizados para esse fim de leitura nas escolas primárias e básicas/secundárias. O projeto elaborou materiais pedagógicos relacionados com o tema “guerra e paz”. Desenvolvido entre 1997 e 2000, os materiais propostos dizem-se metodologicamente inovadores no campo do ensino da língua pela leitura baseada em conteúdos e pela investigação de turma, fornecendo aos professores novas abordagens didáticas às suas praticas letivas. O projeto pretendeu valorizar a leitura e enriquecer o espaço de leitura e aprendizagem. Destacam-se como objetivos: valorizar a dimensão europeia pela multiplicação e troca/partilha de lista de materiais de ensino; proporcionar aos professores a possibilidade de incluir uma dimensão europeia no ensino da língua e da leitura; aumentar a consciência multicultural,

intercultural e global europeia graças ao aspeto multilinguístico (neerlandês, português e inglês) e multicultural do próprio projeto; aumentar o sucesso escolar com a implementação de ideias didáticas e metodológicas inovadoras; ajudar as crianças com problemas na leitura pela leitura de materiais sobre grupos minoritários, o que deveria estimular as crianças pertencentes a esses grupos nos seus hábitos de leitura e melhorar as suas competências de leitura. Resultou num produto final um livro intitulado *Lá longe, a paz - a guerra, histórias e poemas*, uma antologia de textos para jovens organizada por Manuela Fonseca, Irene Koenders, Annemie Leysen e Carol Fox, que reúne “produções de todos os géneros literários sobre a temática “Guerra e paz”⁴⁸ provenientes dos países do projeto: Bélgica (coordenador), Portugal e Reino Unido.

Neste projeto, a definição de cultura é-nos dada no sentido de cultura de pertença a um grupo: “Europa” e a um tema universal comum; a oposição e alternância de guerra e paz. A literatura Infantil é usada como meio para divulgar e promover hábitos de leitura e estimular a sua prática. Através da pesquisa em sala de aula e da aplicação de metodologias inovadoras, a literatura é utilizada para ajudar os alunos a superar as suas dificuldades na leitura, a tomar consciência da sua identidade europeia e singular. Por outro lado, a utilização de materiais de leitura sobre grupos minoritários é usada como um recurso para estimular as crianças pertencentes a esses grupos nos seus hábitos de leitura e melhorar as suas competências nessa área. As perspetivas de educação intercultural estão configuradas na pesquisa feita em sala de aula e consequente partilha de materiais didáctico-pedagógicos para chegar a uma “dimensão europeia” como objetivo para integrar essa dimensão no ensino da língua e da literatura. As estratégias usadas

⁴⁸ Op.cit. p.13

para a promoção da educação intercultural são principalmente a lista de leitura, centrada no tema da guerra e da paz, e a sua exploração, bem como o recurso a materiais de leitura sobre os grupos minoritários numa partilha de conhecimentos sobre as outras culturas.

I.3.2.11. Intercompetency and dialogue through literature (Intercompetência e diálogo por intermédio da literatura)

Desenvolvido em 2008 (com duração de 24 meses), o projeto envolveu a Finlândia, a Espanha, a Eslovénia, o Reino Unido, a Latvia e a Bélgica que o coordenou. Este projeto, dirigido aos professores, fornece-lhes metodologias, uma ação de formação e material pedagógico baseado na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal pela literatura, não incidindo propriamente sobre o estudo da literatura. Incentiva os professores a trabalharem com os seus alunos nas competências sociais e cívicas e na competência do “aprender a aprender”. Visa produzir um método inovador para enriquecer as competências transversais a partir da literatura, criar estágios de formação destinados não só a pessoal docente da área das ciências humanas, como a pessoal não docente (psicólogos de apoio educativo, por exemplo); um guia para professores com respectivo manual escolar, atividades e orientações) e um sítio em linha sobre o projeto com a divulgação dos progressos e dos resultados, disponível em <http://iccfound.org> .

I.3.2.12. INTERREAD- Intercultural Reading Project (INTERREAD – Projeto de Leitura Intercultural)

Desenvolvido pelo Reino Unido e Portugal (Secretariado Coordenador dos programas de educação Multicultural) entre 1998 e 1999, o projeto recolhe e seleciona livros de literatura infantil para posterior tradução em outras duas línguas. Propõe-se depois trocar a informação e os métodos pedagógicos para ensino-aprendizagem da leitura nos três países participantes. Para além de desenvolver um programa de formação sobre ensino da leitura intercultural para estudantes das escolas superiores de educação, seus professores e professores de escolas do 1º ciclo de Inglaterra, Portugal e Flandres (Bélgica), o ensino da leitura é parte de educação intercultural e pretende proporcionar competências interculturais às crianças. A partir da literatura infantil intercultural, a criança aprende a apreciar a diversidade e a descobrir relações existentes com outras crianças. O tipo de literatura usado é uma seleção de livros infantis dos três países participantes: fábulas, lendas, contos de fadas, BD e livros infantis com conteúdos psicológicos. Os livros escolhidos serão traduzidos nas outras duas línguas e a informação será partilhada relativamente aos métodos pedagógicos utilizados nos três países para promover a leitura. O projeto decorre em três anos, sendo que o 1º ano se destina à recolha e troca de informação e experiências sobre materiais de educação intercultural e fichas de atividades entre os parceiros do projeto. No 2º ano os materiais e as fichas de atividades são retomados para serem testados nas escolas primárias. Os resultados do 2º ano são avaliados e o material, adaptado e melhorado. Ao fim do 3º ano, o manual de ensino centrado na leitura interativa e cooperativa e os métodos de aprendizagem serão concluídos. O projeto propõe que o

manual tenha especial incidência nas crianças com necessidades educativas especiais.

Neste projeto usa-se uma noção simbólica e ainda histórica de cultura, uma vez que com a leitura das obras se consegue traçar ou desenhar o perfil da cultura de cada um dos países, como sentidos arbitrariamente estabelecidos e partilhados por uma sociedade. A literatura usada baseia-se na recolha e seleção de obras de literatura infantil⁴⁹ com “conteúdos psicológicos”, dos três países envolvidos no projeto, para serem traduzidas nas outras duas línguas. A informação é depois partilhada e adaptada de acordo com a pedagogia de cada um dos países. A perspetiva de educação intercultural é a de promoção da diversidade e descoberta das relações entre as crianças. A educação intercultural é promovida pela leitura intercultural, através da qual as crianças aprendem a apreciar a diversidade e a descobrir ligações e relações entre si.

Um dos pontos fortes deste projeto são o recurso a traduções como fonte de informação cultural; proporcionar o acesso a obras traduzidas e trabalhadas de acordo com metodologias dos três países é um ponto forte para a aprendizagem das características culturais, promoção da diversidade e consciencialização dos laços entre os povos.

I.3.2.13. Only connect- Using New Translations of Children’s Books to Foster Inter-European Understanding (Basta Ligar – Usar Novas Traduções de Livros Infantis para Promover a Intercompreensão Europeia)

Desenvolvido entre 1999 e 2000 (o sítio Web foi posteriormente construído entre 2005-2006) o projeto envolveu a Espanha, a França e

⁴⁹ fábulas, lendas, contos populares e bandas desenhadas e livros infantis

a Grécia, sob a coordenação do Reino Unido. O projeto visa criar novas traduções e construir atividades a partir de livros infantis dos países parceiros, selecionados para o efeito, numa promoção para a compreensão inter-europeia. Os objetivos genéricos do projeto são combater estereótipos e promover a compreensão, a tolerância e o respeito. Este projeto reúne 2 ações Sócrates: por um lado, o desenvolvimento curricular de um programa Erasmus e por outro, a educação intercultural da ação Comenius. Essa colaboração permite que instituições do ensino superior desenvolvam em conjunto módulos de tradução focados na literatura infantil dos quatro países europeus da parceria. Posteriormente, as traduções são levadas para as escolas pelos estudantes das instituições de formação de professores, inseridas num programa de educação intercultural, que, por sua vez, tem como objetivos: melhorar o conhecimento e a compreensão de outras culturas europeias; facilitar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em qualquer idade e aumentar a disponibilidade de materiais bilíngues para uso em ambientes multiculturais. Deste modo, o módulo Erasmus centra-se na cultura dos outros países europeus através das traduções da literatura infantil e as atividades da ação Comenius ajudarão os alunos a conseguir uma compreensão positiva benéfica e crítica das outras culturas europeias. Os estudantes de cada instituição de formação de professores e os professores das escolas selecionadas serão iniciados à literatura como parte de um programa de educação intercultural. Assim, os professores responsáveis (coordenadores) dos 4 departamentos de educação porão em funcionamento cursos para os seus estudantes e para os professores envolvidos, utilizando os livros e as atividades relacionadas com estes para combater estereótipos e aumentar a compreensão intercultural. Os alunos estagiários trabalharão lado a lado com os professores para

introduzir os livros e as atividades na turma de alunos. Todos comunicam uns com os outros para além-fronteira por fax e correio electrónico. As universidades recolherão os testemunhos dos trabalhos de alunos estagiários para serem avaliados na universidade.

Não está claramente identificada qual a noção de cultura presente no projeto. Apenas observamos que a literatura reflete a cultura num sentido mais normativo como forma de conhecer o mundo. A literatura infantil é usada em termos didáticos, através da leitura, da criatividade e da consciência crítica das questões interculturais; A partir da tradução de obras de literatura infantil promove-se um entendimento e compreensão intercultural. A literatura é utilizada como veículo transmissor da cultura do *outro* e como recurso para favorecer o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. As perspetivas de educação intercultural são veiculadas pelas atividades de tradução, a partir de uma seleção de obras de literatura infantil, refletindo a cultura de cada país. A educação intercultural é utilizada para a promoção da compreensão, tolerância e respeito pelo “outro” e ainda para combater o preconceito. Permite ainda uma maior compreensão do outro e um maior conhecimento sobre o “outro”. As estratégias para a promoção são a tradução, em primeiro lugar, tornando acessível a partilha e o intercâmbio de materiais entre os países envolvidos. Recorre-se à produção de materiais bilingues numa promoção do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Evidencia-se a interação entre os grupos, bem como o funcionamento em rede e o intercâmbio de atividades didático-pedagógicas.

O sítio em linha deste projeto é <http://www.onlyconnectededucation.org/>

I.3.2.14. School as a Cultural center. (A escola enquanto centro cultural)

Destinado a um grupo específico, com especial ênfase no papel dos pais, e desenvolvido entre 1996 e 1998 por Espanha e Itália, sob a coordenação da Noruega, este projeto propõe um conjunto de atividades, desde o intercâmbio de especialistas de educação intercultural, a seminários e/ou conferências para partilhar experiências, à construção de materiais específicos ou ações de formação a desenvolver. Propõe também uma publicação com toda a informação e a organização de visitas de estudo para os participantes do projeto de modo a que estes estejam claramente informados. A finalidade do projeto é de fazer da escola um centro intercultural para os habitantes locais e criar na área uma biblioteca para filhos de imigrantes (e também para os pais) de modo a permitir e dar as mesmas oportunidades a esses alunos, reduzindo ao mesmo tempo as fronteiras entre pais e escola. O projeto procurou que os livros estivessem disponíveis em versão original e na versão norueguesa. O objetivo é implicar as crianças migrantes e respectivos pais na aprendizagem da língua norueguesa para responder a necessidades específicas de uma realidade concreta de 93% de crianças que chegam à escola de Gamlebyen e que têm pais migrantes. Alguns adultos, especialmente mães, têm um nível de instrução pouco elevado e muitos dos pais são incapazes de apoiar os filhos nos trabalhos de casa. O papel da biblioteca é fundamental neste projeto já que pretende desempenhar um papel central de mediação entre a escola e a casa para promover/proporcionar oportunidades de educação tanto para os alunos como para os pais. Visa-se atingir esses objetivos principalmente graças à biblioteca, que dará acesso à literatura,

exibindo livros na sua versão original e na versão norueguesa. Prevêem-se como resultados melhorar a compreensão mútua da língua norueguesa, integrando e implicando no sistema escolar os pais migrantes e seus filhos. Espera-se que os pais possam ser capazes de proporcionar o apoio aos filhos na sua educação e que a imagem das escolas seja gradualmente melhorada, criando um clima de aprendizagem favorável.

Neste projeto a “cultura” entende-se como o acesso ao conhecimento. A “cultura” é adquirida pela literacia e pelo acesso aos livros. Encontra-se subjacente uma noção de “cultura” acessível a todos, a criação de uma biblioteca, transformando a escola num “centro cultural” para responder às necessidades de um grupo específico visado neste projeto: os pais de alunos migrantes, oriundos de grupos minoritários, frequentemente “afastados” do grupo dominante. Dirige-se concretamente aos pais, de modo a aproximá-los e uní-los de instrumentos (livros bilingues) que os possa integrar. A educação intercultural é entendida enquanto aproximação dos grupos minoritários num acesso ao conhecimento até então vedado ao grupo dominante por desconhecimento da cultura de acolhimento ou outra; Participação dos pais, no acesso ao conhecimento, propondo obras em várias línguas e traduções, garantindo uma maior acessibilidade por parte de quem geralmente não tem condições por lacunas nomeadamente linguísticas. É uma perspectiva integradora e inclusiva.

Os pontos fortes que se destacam deste projeto são o facto de ser direccionado para os pais dos alunos de grupo minoritários que são frequentemente esquecidos. A colaboração e a participação dos pais constituem elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem dos filhos, para além de funcionarem também como fonte de motivação, integração social e educativa na comunidade.

I.3.3. Projetos que envolvem a criação de bibliotecas (inter/multi)culturais

A maioria destes projetos foram desenvolvidos por parcerias que envolvem a Itália.

Exceptuando o projeto “**Apriti Sésamo- biblioteca multiculturale itinerante**” não nos foi possível aceder à listagem de livros. Contudo, a análise respeitante a este ponto do capítulo aborda o conjunto dos projetos nesta área. Passemos seguidamente a descrever os projetos que envolvam a criação de bibliotecas (inter/multi)culturais:

I.3.3.1. Apriti Sésamo-Biblioteca multiculturale itinerante-(Abre-te sésamo- biblioteca multicultural itinerante)

Desenvolvido entre 1997 e 2000 por Grécia, Finlândia e Irlanda, sob a coordenação de Itália, este projeto assenta na criação de uma biblioteca itinerante que circula por “caminhos” da província multicultural de Bolonha levando a essas cidades literatura das várias culturas em presença na província. Pretende-se promover a consciência intercultural e fomentar o gosto pela leitura. A lista de 100 obras constante da biblioteca itinerante está organizada por 12 secções, as 7 primeiras incidem nas regiões geográficas: Europa de Leste, África Mediterrânea, África subsaariana, América do Norte, América Latina, Médio Oriente e Extremo Oriente; algumas referem-se à Cultura cigana, outras à Cultura hebraica. A secção Identidade-diversidade propõe livros que ajudam a conhecer-se melhor e a conhecer melhor a relação com o *Outro*; a secção dos Instrumentos para a autoformação destina-se especificamente a quem trabalha na área do intercultural; finalmente, a última secção disponibiliza

Instrumentos de trabalho e não diz respeito apenas a uma cultura específica, mas oferece instrumentos para trabalhar transversalmente os temas tratados. A lista a que tivemos acesso apresenta as informações na ordem que segue: autores, ano de publicação, título, coleção, eventual país de referência, lugar de publicação, edição, tipo de conteúdo, eventualmente bilingue e quais as línguas e idade mínima.

Neste projeto subentende-se que a cultura é entendida enquanto “herança cultural” usada para fins educativos. A literatura infantil é usada como meio para uma abordagem intercultural à leitura, conseguida graças à itinerância da Biblioteca - enquanto espaço físico - pelos percursos pelas diferentes culturas presentes na província multicultural de Bolonha, mas também pelas obras que constituem a biblioteca e que oferecem informação sobre várias partes do mundo e culturas minoritárias no espaço europeu. As deslocações da Biblioteca pelas várias cidades de Bolonha onde coexistem diferentes culturas permite a abordagem multicultural à leitura, uma maior compreensão do outro e um maior conhecimento da sua cultura. A utilização da literatura permite fomentar o gosto pela leitura, por um lado, mas também melhorar a consciência intercultural, por outro. Salientamos também o facto de proporcionar um espaço de recolha de bibliografia multicultural e posterior divulgação ao mesmo tempo que as deslocações entre as províncias facilitam o contacto e intercâmbio cultural.

I.3.3.2. BCD+E- Bibliothèque Centre Documentaire en Europe (BCD+E- Biblioteca centro documental na Europa)

Desenvolvido entre 1997 e 1999 por Espanha e Itália, sob a coordenação de França, este projeto pretende por um lado, utilizar a biblioteca para promover o sucesso escolar, disponibilizando documentos em suporte multilingue, promovendo o local como um espaço de comunicação e aprendizagem do saber-fazer e de acesso à cultura europeia. Disponibiliza também formação contínua para pessoal educativo enquanto animador do espaço de leitura da biblioteca.

I.3.3.3. Biblioteca del Mediterrâneo-(Biblioteca do Mediterrâneo)

Iniciado em 1996 e desenvolvido por Grécia, Itália e Portugal (Secretariado coordenador dos programas de educação multicultural), sob coordenação de Espanha, visa a criação de uma biblioteca multicultural e de um centro de documentação e informação. Pretende organizar seminários e ações dirigidas a professores, alunos e pais, associações e bibliotecários e imigrantes para discutir sobre problemas que eventualmente existiam relativos à integração de imigrantes. A iniciativa tem como objetivo apoiar a resolução desses problemas e promover a tolerância, estendendo-se aos países da zona mediterrânica.

I.3.3.4. Conoscersi con il libri - Acronimo : Colibrì (conhecer-se com os livros- acrónimo: Colibrì)

Desenvolvido entre 1996 e 1997 pela França, Espanha e Luxemburgo sob coordenação de Itália, este projeto assenta no conceito de biblioteca intercultural como recurso para a atualização da formação de professores em matéria de educação intercultural e visa também favorecer a relação entre a escola e as famílias.

Não está claramente identificada qual a noção de cultura presente no projeto, no entanto, sabe-se que se trata de culturas variadas sobre as quais se pretende promover um conhecimento. O recurso aos livros e à leitura pretende vir a ser utilizado e divulgado por várias escolas europeias e tem como principal objetivo a promoção dos conhecimentos sobre a cultura de vários países. Por outro lado, o recurso à biblioteca intercultural pretende beneficiar os professores na atualização dos seus conhecimentos de matéria intercultural. A educação intercultural é utilizada para a promoção da compreensão, para a divulgação e atualização de conhecimento da cultura dos vários países europeus. Permite assim uma maior compreensão do outro e um maior conhecimento da sua cultura. Pontos fortes: projeto direcionado para o conhecimento das várias culturas pelo livro, material direcionado para as escolas destinado não só aos professores e aos alunos como também aos pais com o objetivo de desenvolver as relações entre eles. Pontos fracos: apenas se pretende um conhecimento das diferentes culturas, não parecendo existir a preocupação em promover uma maior compreensão entre os povos. Não se sabe se irão ser concretizadas ações de divulgação para a integração e interação entre as várias culturas.

I.3.3.5. I paesi del Mediterraneo-(os países do Mediterrâneo)

Desenvolvido entre 1995 e 1996 por Luxemburgo e Portugal (através do Secretário Coordenador dos programas de educação Multicultural) sob a coordenação de Itália, este projeto visa a criação e a difusão de material bibliográfico sobre o tema da sensibilização intercultural para ser utilizado nas escolas, pelos professores e pelos alunos, com especial enfoque nas famílias imigrantes, permitindo nesse âmbito atualizar conhecimentos sobre esses países com o objetivo de quebrar barreiras e preconceitos.

A noção de cultura presente no projeto refere-se aos grupos minoritários das famílias de imigrantes. A literatura é utilizada como veículo transmissor da cultura do “outro”. A educação intercultural reflete-se neste projeto na divulgação e na atualização de um conhecimento da cultura dos países de origem das famílias de imigrantes. Propõe uma maior compreensão do outro pelo conhecimento da sua cultura. Os pontos fortes que salientamos neste projeto direcionado para a compreensão do outro e para a destruição de preconceitos é a disponibilização do material para as escolas, não só para os professores e alunos, como também para os pais destes. Reforçamos como pontos fracos o pretender-se apenas a compreensão da cultura do outro pelo conhecimento deste, não propondo, por exemplo, atividades que levem à interação.

I.3.4. Reflexão integradora

A partir dos projetos apresentados colocámos algumas questões de reflexão sobre práticas de educação intercultural, nomeadamente: o tipo de literatura e como é que esta foi utilizada, as perspetivas de

educação intercultural que transparecem e quais as estratégias adotadas para a promoção da educação intercultural. Relativamente ao projeto “**Ajkuk la Petite Grenouille**” em particular, que convida à partilha de uma história contada em várias línguas, apelando a sentimentos como a amizade, a compreensão, a cooperação e o respeito, é possível refletir sobre as relações humanas e o respeito pelos povos. Ao transpor uma música para o mundo ficcional da literatura infantil, através da criação de um livro multimédia, pretende levar-se a debate, no quadro da centralidade das culturas europeias, situações de injustiça que sofrem países do Magreb, mas ao mesmo tempo divulgar o contexto em que vivem alguns povos e dar visibilidade a expressões culturais do norte de África. As exposições itinerantes e o recurso à música permitem partilhar aspetos culturais dos países em questão. A música e os ateliês criativos acompanham a divulgação do produto, ajudando à reflexão sobre a temática por parte de jovens e adultos. Cria-se assim um espaço de reflexão e de discussão com o intuito de sensibilizar para o problema da falta de diálogo e falta de conhecimento com vista a melhorar as relações com o Magreb. Isso é conseguido pela história do livro que conta como uma pequena rã, pela sua capacidade de conciliação e de mediação conseguiu que os outros animais se entendessem e se unissem para atingir um objetivo comum a todos: a paz.

No conjunto dos projetos analisados, a literatura infantil, pelas histórias contadas às crianças, aproxima e cria um espaço de diálogo entre as diversas culturas, apelando à compreensão e à comunicação, mas também à interação entre quem ouve a história, e entra na pele das personagens, para melhor entender a situação que cada uma enfrenta, e os que veem retratada a sua história, dando-lhes visibilidade.

A questão que se poderá colocar a partir da análise que fizemos aos vários projetos é: como se operacionaliza, através deles, o conceito de “educação intercultural”? Em que medida é que se pode dizer que, de facto, promove a interculturalidade.

I.3.5. Como é que a teoria se articula com a prática

Em termos práticos como é que se concretizam estes aspetos no conjunto dos projetos analisados no uso que fazem da literatura infantil e o tipo de literatura a que recorreram? Os projetos que analisámos utilizam a literatura de várias formas. Muitos propõem a exploração das imagens de livros de imagens escolhidos por especialistas (**European Picture Book Collection**), outros partem de obras dos países participantes nos projetos para as traduzirem e explorar com o recurso a guiões de leitura com questões e atividades lúdicas (**Only Connect**), outros ainda propõem adaptar uma história que recriam a partir de um suporte áudio-oral (música, como por exemplo em **Ajkuk, la petite grenouille**). Alguns projetos constroem bibliotecas multiculturais (**Apriti Sésamo, Conoscersi con il libri - Acronimo : Colibrì, I paesi del Mediterraneo, BCD+E- Bibliothèque Centre Documentaire en Europe ou Biblioteca del Mediterraneo**), outros oferecem cursos de formação para professores ou outros interessados como bibliotecários, pais e outros agentes educativos (**European in-Service Education Training**). Existem projetos que tencionam divulgar os livros de outros países, outros assentam na comparação das diferenças e das semelhanças, alguns o tratamento de temas em comum.

De um modo geral, os projetos visam proporcionar aos ambientes educativos de cada país participante um maior conhecimento das

outras culturas e das diferentes línguas pelo livro ou outro material multimédia narrativo. Contudo e como referimos, um melhor conhecimento da cultura do *outro* não implica necessariamente uma melhor relação com ele, pois vimos que os indivíduos nem sempre se comportam de acordo com os modelos culturais do grupo e frequentemente apropriaram-se de traços do seu grupo de pertença e do grupo de referência. No projeto “**Ajkuk, l appetite grenouille**”, através da história de Ajkuk que se apropria de um diálogo entre animais, o que se pretende é apelar-se à compreensão dos problemas de um povo e ao modo como algumas pessoas agem. O objetivo é o de conduzir a uma reflexão sobre a relação entre os povos europeus com os povos do norte de África. Pode-se, a partir do que é contado, propor uma análise da relação que os animais vão construindo ao longo da história, de acordo com os pressupostos defendidos por Abdallah-Pretceille, no sentido de analisar e tentar compreender a relação com o *outro*, com os *outros*.

Por outro lado, a abordagem de temas universais, como ocorre na maioria dos projetos analisados, permite uma aproximação por identificação, mais acessível para as crianças, já que estas facilmente compreendem e interiorizam temas como a amizade, o respeito ou a diferença, entre outros. Por serem temas facilmente identificáveis pela criança como fazendo parte do seu ambiente, e sobre os quais esta poderá refletir e discutir, ela consegue colocar-se no lugar do *outro* e expressar sentimentos e/ou medos e, por conseguinte, compreender melhor o *outro*. Esta é uma abordagem significativa, já que obriga a um trabalho de reflexão sobre si próprio, conduzindo à progressiva descentração da identidade individual para colocar-se no papel do *outro*, no sentido de tentar entender quais os problemas que este enfrenta e deve ultrapassar. Por conseguinte, e de acordo com Ouellet,

o contacto com a diferença promove um melhor conhecimento da sua própria cultura, pois obriga a que o indivíduo, colocado no centro da relação, entenda o ponto de vista do *outro*, compreendendo as diferenças e ultrapassando-as. Esta é uma perspetiva claramente intercultural, na abordagem da literatura, sublinhada por Kerzil J. (2002:125) que defende que o “intercultural é um trabalho de reflexão em profundidade, de descentração e de metaconhecimento da sua própria identidade cultural e do papel que esta desempenha na construção de cada um”.

De acordo com Abdallah-Preteuille, o questionamento do *outro* tem de ser feito em relação a si para não sobrevalorizar as diferenças culturais ou acentuar consciente ou inconscientemente estereótipos ou até mesmo preconceitos. Efetivamente, por vezes, a tendência é focar demasiado as características que o *outro* evidencia como diferentes sem fazer o devido “olhar para si próprio” e para a sua própria cultura em relação com a outra cultura em análise. É necessário, segundo a autora, procurar semelhanças a partir do conhecimento de si próprio. Só deste modo se torna possível encontrar as semelhanças que, segundo Ouellet, são fundamentais e mais fáceis de aceitar já que confirmam a própria identidade, enquanto as diferenças mais facilmente identificáveis nem sempre são aceites.

Na maioria das histórias de literatura infantil, particularmente em Ajkuk, o recurso a uma história que põe em cena uma rã e outros animais leva a que a criança “entre” na ficção e se coloque no lugar do *outro*. Existem mesmo projetos que propõem que se identifiquem semelhanças e diferenças entre culturas, como por exemplo, ‘**Echange d’expériences et d’idées dans le domaine de la littérature de jeunesse**’ ou “**The European Picture Book Collection: a European school education training course**”. Essa é uma tarefa importante para

que a criança contacte com a diversidade, mas é imprescindível que o faça através de uma análise em relação a si, de modo a compreender e a experimentar o contacto com o *outro* pela aprendizagem que faz do que ouve e do que vê numa perspetiva comunicativa. A compreensão do diferente concretiza-se na comunicação e na troca.

Por outro lado, muitos dos projetos analisados apresentam livros como sendo representativos da cultura de certos países. Assim, debruçar-se sobre as histórias e analisar como as personagens se movem em diferentes espaços culturais poderá ajudar a criança a compreender o modo como a cultura influencia os comportamentos das pessoas e, em consequência, a interação que poderá existir entre as personagens. A visibilidade que se dá às culturas minoritárias garante-lhes uma posição de igualdade e prepara para uma integração progressiva e assente no respeito mútuo sem tratamento paternalista, como preconiza Abdallah-Preteille, sem criar fossos entre “vós” e “Eles”. Alguns dos projetos analisados centram-se em conteúdos multiculturais ou multilingues numa promoção das diferentes culturas, proporcionando um maior conhecimento delas, como é o caso dos projetos que desenvolvem a criação de bibliotecas multiculturais que já referimos. É uma forma de promover a diversidade, permitindo uma maior aproximação das culturas pelo acesso à diversidade.

Como foi referido anteriormente, o conhecimento é importante na medida em que é usado para compreender e construir sentidos com vista à comunicação, não pode constituir um fim por si só. O conhecimento de outra cultura tem de ser trabalhado no sentido de promoção da interação cultural.

Muitos projetos recorrem às ilustrações como linguagem de comunicação cultural, propondo uma abordagem pela imagem: é o caso de “**European Picture Book Collection**”. As imagens facilitam a

abordagem ao *outro*, na medida em que pela aproximação da imagem com o texto a criança constrói significados, identifica o que já conhece e descobre diferenças e/ou semelhanças, contacta com uma realidade e questiona o que desconhece. Essa reflexão que a criança vai expressando a partir do visual permite-lhe construir um conhecimento e posteriormente uma melhor compreensão do que vê.

O recurso a traduções que muitos projetos propõem, também facilitam a compreensão intercultural e interlinguística do texto e tornam acessíveis textos de outras culturas em línguas por vezes minoritárias entre textos de culturas e línguas majoritárias. O recurso à tradução é uma estratégia de promoção da educação intercultural que permite aceder não só ao conhecimento do *outro* através da língua e das transferências de sentido, mas disponibiliza ainda recursos que poderão ser impulsionadores da intercomunicação e intercompreensão. A existência de versões em várias línguas proporciona às crianças a apropriação de algum vocabulário para a partilha e conseguinte interação preconizada por Abdallah-Preteuille.

1.3.6. As conclusões

As conclusões que apresentamos procedem não só da nossa reflexão sobre a análise por nós conduzida em contexto já enunciado, como foi completada pela reflexão apresentada num dos produtos do projeto de investigação, no qual fizemos parte, e que resultaram numa obra teórico-prática com o título *Vivemos num mundo sem esconderijo*, onde as autoras, Morgado e Pires (2010) apresentam os resultados de um projeto de investigação financiado pela FCT. Assim, retomaremos *ipsis verbis* o que por nós foi dito, articulando com as reflexões das autoras anteriormente citadas.

Alguns projetos promovem apenas a compreensão das outras culturas, ainda que seja a compreensão do modo como a cultura influencia o indivíduo e nesse sentido visem melhorar a interação com o *outro*. Outros projetos vão um pouco mais longe, visando reforçar a relação entre culturas, por exemplo, entre os países da Europa e da união Europeia e o Magreb no norte de África, como é o caso de projetos como “**Ajkuk, la petite grenouille**”.

De enfatizar, por outro lado, a importância do tratamento de temas universais que permite uma maior aproximação do *outro* pois a criança melhor se identifica com aquilo que reconhece. Muitos dos projetos analisados pretendem divulgar o conhecimento das várias culturas, sensibilizar para uma noção algo vaga de “cultura europeia”, procurar semelhanças e diferenças entre as várias culturas, ou seja, promover o conhecimento. Estes aspetos constituem uma etapa apenas do processo de construção da relação com o *outro* que passa pela compreensão, análise e reflexão dos modos de relação do indivíduo com a sua própria cultura e a dos outros.

Dos projetos analisados em função dos seus objetivos, perspectivas de promoção da literatura infantil e sua utilização em concreto com o fim de promover a educação intercultural, pode concluir-se, à luz dos pressupostos teóricos enunciados, que a maioria se encontra centrada na gestão da diversidade. A diversidade cultural carece de trabalho sobre a relação com o *outro*, o que nos leva a questionar se de facto podemos considerar que estes projetos abraçam mais os fundamentos da educação multicultural do que da educação intercultural já que se debruçam mais sobre o conhecimento que a interação do *outro*.

Muitos projetos apontam como objetivo principal dar a conhecer a cultura do *outro* e nem sempre promovem ou incitem à análise da relação com o *outro*. Contudo, a utilização que deles é feita pelo

educador pode direcionar a sua utilização para uma maior interação. É importante que se criem condições para a construção da relação e interação com a diversidade. Seria interessante refletir sobre o modo como o educador pode utilizar esses projetos de forma a melhor os orientar para a interação e como é que, através deles, se pode construir a relação com o *outro* e se, num âmbito de aplicação prática e efetiva, a escola está preparada para receber e implementar projetos como os analisados.

Concluimos com a ideia principal defendida por Abdallah-Preteille sobre a necessidade de comunicação com o *outro*, de aproximação para a integração. Enquanto processo ativo de integração e interação, a educação intercultural deve permitir a convivência entre os indivíduos das diversas culturas, num respeito mútuo e sem anulação dos traços individuais. Consideramos, que, de uma forma geral e consoante a utilização que deles se façam, estes projetos podem contribuir para essa formação.

A utilização da literatura multicultural deve conduzir a uma reflexão. No entanto, como instrumento para a reflexão não é obrigatório uma obra ser multicultural, pois é a exploração que dela é feita e orientada, pelo professor ou educador, que deve contribuir para a reflexão com vista à transformação da sociedade. Importa despertar a capacidade de agir na criança e nos jovens em matéria de combate a qualquer tipo de discriminação. Vejamos o exemplo de uma obra de literatura infantil, o *Príncipezinho*.

I.4. O exemplo de *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry⁵⁰

O Príncipezinho é uma história de interações e de construção de relações. Cada planeta visitado é uma realidade nova, uma individualidade nova, um desafio: o de conviver e construir relações com a diferença. Quando se consegue ultrapassar a diferença, concentrando-se na interação com o *outro*, constroem-se laços e criam-se amizades pelo respeito mútuo e o reconhecimento do *outro* que supera o choque cultural inicial que advém de cada encontro. Ultrapassar essa diferença faz com que a interação e a relação sejam possíveis. Também no que toca à personagem do Aviador, verificamos que a comunicação com o Príncipezinho somente é efetiva a partir do momento em que desiste de querer saber quem é o menino perdido a “*mille milles de toute région habitée*”⁵¹, e concentra-se apenas na relação entre ambos, ou ainda com o príncipezinho quando decide “*apprivoiser*” ou criar laços com a Raposa. É nestes moldes que consideramos que se consegue aproveitar a obra do ponto de vista didático-pedagógico, explorando o modo como as relações se constroem e tomando-a como suporte para a construção de um projeto de abordagem à educação intercultural.

No seu conjunto a obra é rica na reflexão que faz sobre a relação com o *outro* e sobre as situações potenciadoras da comunicação. Dessa reflexão sobre o *outro* é posta a tónica sobre a construção da relação e o processo que a possibilita claramente de acordo com o defendido por

⁵⁰ Parte do presente capítulo foi objecto de um artigo publicado: Gordino, O. (2010 b). Caminhos para a utilização de uma obra de literatura infantil- *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry, como recurso para a abordagem e promoção da educação intercultural. In *Álabe* (Vol. 1). Revista de la Red de Universidades Lectoras.

⁵¹ Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.12

Abdallah-Pretceille (1982,1992,1998). Insiste-se na descoberta do *outro* valorizando-a mais que o conhecimento da sua cultura, já que um indivíduo não é só produto de uma cultura. Insiste-se ainda sobre a identificação das semelhanças mais que nas diferenças, condição essencial, defendido por Ouellet (2002), para não vincar a diferença que, como vimos, pode levar a que se perpetuem estereótipos ou se criem novos. O modo como as relações acontecem e são exploradas aproximam-se dos pressupostos da educação intercultural respeitando a diferença e promovendo a diversidade. A exploração de temas universais como o **amor, a amizade, a descoberta do outro, o respeito pelo outro e pela diferença** consolidam tópicos de reflexão para a abordagem à educação intercultural. O paralelismo existente entre os pressupostos de educação intercultural e a construção das relações entre as personagens da obra reforça a ideia de que a partir de *O Príncipezinho* é possível implementar e concretizar atividades didáticas com enfoque nos objetivos da educação intercultural. *O Príncipezinho*, considerada uma obra multicultural e universal de acordo com o exposto ao longo do presente estudo, potencia a reflexão sobre a construção da relação com o *outro* defendido por Abdallah-Pretceille, Ouellet e outros autores que citámos na primeira parte da presente reflexão.

II. *O Príncipezinho* - recurso didático numa pedagogia do intercultural

Neste capítulo apresentamos a nossa proposta de análise crítica à obra de literatura infantil, *O Príncipezinho*, à luz dos pressupostos teóricos, enunciados ao longo do primeiro capítulo, com vista à utilização da mesma enquanto recurso didático na promoção da educação intercultural. Este modo de ler a obra assenta na reflexão estruturada a partir de temáticas relacionadas com a diversidade e o contacto com a diferença que possibilitam a construção da relação. Efetivamente, segundo Perotti

A relação está no âmago do intercultural⁵² e, portanto, a pedagogia intercultural põe no centro dos seus métodos o sistema relacional das crianças e dos jovens. O objetivo desta pedagogia não é o conhecimento de uma cultura” (1994:51).

Assim, é com base nessa afirmação, ou seja, na construção das relações, que irá centrar-se a nossa análise. Refletiremos sobre o modo de relacionar-se das personagens e a forma como elas interagem, num primeiro momento, para posteriormente apresentar, na terceira parte do presente estudo, o desenho de um projeto online cujos objetivos focam a promoção da interação entre os jovens de vários países, a reflexão de problemáticas atuais como a discriminação e a construção da própria relação, destruindo preconceitos e derrubando as barreiras dos estereótipos entre outros. Vejamos agora como a teoria enunciada em capítulos anteriores se pode articular com a prática na obra de *O*

⁵² Sublinhado nosso.

Principezinho e qual o uso que dela se pode fazer para servir os objetivos da educação intercultural.

A questão que começámos por colocar foi a seguinte: como se operacionaliza, através da obra, o conceito de *educação intercultural*? E em que medida se pode dizer que, de facto, permite servir os pressupostos teóricos para a promoção da interculturalidade? Para dar resposta a estas questões, convocámos a reflexão inicialmente conduzida sobre os pressupostos teóricos enunciados na primeira parte do presente estudo, nas suas principais linhas orientadoras, e que defende que o que marca a aproximação intercultural é a interação ou relação que se constrói porque “é a relação com o outro que prevalece e não a sua cultura” (Abdallah-Preteille, 1999:58). Seguidamente alargámos a nossa reflexão à utilização da obra à luz desses pressupostos. A escolha da mesma justifica-se por um lado porque *O Principezinho* é uma obra (re)conhecida pelo mundo inteiro. Cerisier (2006:142) refere que é o quarto livro mais traduzido a seguir à Bíblia (que conta com 2000 traduções), às obras de Mao Tsé-Tung e de Lenine. Começou por ser editado na América em 1943 e só depois chegaria a França em 1946. Em 1981, o número de traduções já ascendia a 65 línguas e dialetos, sendo que somente em Espanha, território plurilinguístico, já se podia ler *O Principezinho* em catalão (desde 1959), galego e basco (desde 1972) e ainda versões em asturlonês, aragonês, estremenho e em aranês (Cerisier, 2006). As inúmeras traduções em 159 línguas e dialetos (contabilizadas até 2006), incluindo 26 sistemas gráficos de escrita, perfazem um total que oscila entre as 500 e 600 edições (fora as edições que não se conseguiram contabilizar) e confirmam a inserção e aceitação desta obra por todo um conjunto de culturas. Ainda segundo Cerisier (2006), as grandes línguas oficiais do mundo estão todas representadas. Em

2000, no ano em que se festejou a comemoração do nascimento de Saint-Exupéry, todos os meses aparecia uma nova tradução. Justificasse este facto “[...] *en partie par l’abondance des projets de traduction en langues régionales européennes, notamment dans les zones linguistiques germaniques, italiennes, ibériques, finlandaises et francophones.*”⁵³ (Cerisier, 2006 :137). Este fenómeno de traduções desenvolve-se “*Dans le contexte de la mondialisation, et exigeant la constitution de bibliothèques d’œuvres patrimoniales contemporaines pour l’apprentissage élémentaire et le maintien des langues régionales*”.⁵⁴ O motivo prende-se ao facto de esta ser uma obra de fácil tradução porque pouco extensa e assente em elementos aparentemente *neutros*, segundo Cerisier, (espaço – nomeadamente o deserto – e intervenientes básicos, quase universais, como a rosa, o vulcão e outros), quando comparada com outras obras clássicas da literatura universal. Algumas experiências foram já conduzidas no âmbito da tradução, por exemplo num projeto datado de 2005, em Geneva, consultável em linha na internet⁵⁵ foram traduzidas duas passagens mais famosas em 120 línguas de todo o planeta, incluindo vários dialetos. O projeto conseguiu reunir 131 excertos sonoros distribuídos pelas várias famílias de línguas. Este projeto, desenvolvido também enquanto recurso online disponibilizado pelo Departamento de Linguística da Universidade de Geneva, permite não só ouvir versões gravadas em várias línguas e dialetos, como também

⁵³ Tradução livre nossa “[...] pela abundância de projetos de tradução a nível de línguas regionais no território europeu, nomeadamente para as zonas linguísticas germânicas, italianas, ibéricas, finlandesas e francófonas.”

⁵⁴ Tradução livre nossa “ Num contexto da mundialização que exige uma constituição de bibliotecas contendo obras do património contemporâneas e a manutenção de línguas regionais [...]” Op.cit.p.137

⁵⁵ Ver [sítio electrónico disponível em http://www.unige.ch/lettres/linguistique/prince/index.php?m=f](http://www.unige.ch/lettres/linguistique/prince/index.php?m=f) acedido em 14 de Junho de 2009.

acrescentar versões noutras línguas no próprio sítio eletrónico e mediante contacto com o responsável. O recurso à tradução de obras de literatura infantil em várias línguas, e particularmente no caso em apreço de *O Príncipezinho*, garantem o acesso à literatura independentemente da língua original da obra. A apropriação que se faz da literatura infantil é uma ferramenta indispensável à comunicação, permite a aproximação e constitui um elemento facilitador da interação defendida por Abdallah-Preteille, já que o desconhecimento da língua não impede a compreensão das histórias. Por outro lado, o recurso à tradução é também uma forma de a criança se apropriar de algum vocabulário básico de outras línguas, se o trabalho for centrado na exploração das diversas versões de *O Príncipezinho* como atividade didática. Contudo, não é só pelas traduções que este conto percorre o mundo; um pouco por toda a parte assiste-se à expansão do imaginário de *O Príncipezinho*, nomeadamente em Tóquio, com a criação de um museu Saint-Exupéry, em 1999, e adaptações cénicas da obra.

Poder-se-ia comentar, à luz do exposto, que esta obra, escrita por um autor francês, possui o estatuto de *obra universal* e que esse estatuto é reforçado pelos exercícios de intertextualidade acima descritos. O que nos interessa, no quadro da educação intercultural, é perceber as adaptações (multi)culturais necessárias para que a obra funcione numa outra cultura e entre crianças (e adultos) situadas em realidades culturalmente muito diversas.

As traduções são pontes entre as culturas (Cerisier, 2006), porque traduzir é mais que transcrever, é quase reinventar a obra. Por exemplo, na Argentina houve a necessidade de adaptar a figura de *O Príncipezinho* à cultura do país onde o conceito de *príncipe* não

existia, “transformou-se” então em cacique⁵⁶. Em Marrocos, a escolha do alfabeto levantou grandes dificuldades e alguns debates porque uma tradução em tuaregue vedaria a leitura do livro aos homens, já que só as mulheres sabem ler esse alfabeto. As traduções não se limitam, todavia, ao trabalho sobre a escrita; também as aguarelas originais do autor vão sendo modificadas e adaptadas segundo o contexto. A capa do livro, ainda que limitada a dois desenhos mais frequentes, o do Príncipezinho em cima do seu planeta ou apenas representado com capa e espada, sofre também variações de acordo com a adaptação local. Desde alterações discretas como as cores dos elementos, ao próprio fundo, passando pela adição de estrelas, ao redimensionamento da personagem ou ainda à mistura de elementos, até à total modificação do Príncipezinho, que passa a ser de cor negra na edição em bambara (ou bamanankan, uma das línguas nacionais de Mali), ruivo e vestido de branco na versão em malayalam (uma das línguas oficiais da Índia), ou ainda representado com o sol numa edição em kazhak (língua de origem turca, falada na Ásia Central). São tantas as modificações e adaptações de acordo com os conceitos locais, geográficos e culturais que se poderia argumentar que eles chegam por vezes a “transformar” o Príncipezinho numa criança touareg ou toba, para que a obra se torne apropriável por essas crianças. E se do lado da Europa Ocidental os esforços se concertam para manter a versão traduzida o mais próximo possível da versão americana original, um pouco por todo o mundo, as variações são mais ou menos profundas, dissociando muitas vezes o texto da imagem, reinventando uma nova versão, onde o que apenas se mantém é a história em si. Tal deixa supor que essa apropriação é já um passo para a integração da obra na cultura local. A representação que se faz da personagem é adaptada,

⁵⁶ O cacique corresponde ao chefe de uma tribo na América Central.

moldada ao grupo étnico que a acolhe e *adota* à sua maneira, o que revela também uma interiorização da obra e da sua universalidade configurada na temática que a percorre, mais que numa representação étnica ou social de um determinado grupo. Assim, a leitura desta obra é reinventada cada vez que é traduzida, não só graficamente como também pela apropriação que dela se fez “[...] *car il n’est pas dit que les étrangers, quelle que soit leur culture, aient leur propre lecture du conte de Saint-Exupéry, irréductible à la nôtre.*” (Cerisier, 2006:149)⁵⁷. Considera-se que o recurso às imagens da obra enquanto estratégia de exploração, para uma abordagem à educação intercultural, constitui também uma estratégia facilitadora da apropriação de sentidos, na medida em que as imagens e os significados, a elas associados, são mais facilmente percebíveis pelas crianças pois a interpretação não está condicionada ao (des)conhecimento da linguagem escrita. Por outro lado, essa liberdade que algumas versões tomaram na adaptação texto-desenho leva também a crer que a universalidade da obra se prende aos temas tratados, às relações humanas nela retratadas e não apenas à figura longilínea do menino loiro numa viagem interplanetária. A universalidade de temas, tal como as imagens, é de mais fácil acesso para a criança e a sua exploração possibilita uma maior aproximação por identificação pessoal e permite que esta se aproprie mais facilmente do que lê por associação, semelhança e comparação. O recurso às muitas versões disponíveis, observando não só as variações linguísticas como também as versões que recorrem a sinais gráficos diferentes, alfabetos diferentes, permitem comparar as diferenças e semelhanças entre os vários elementos, como a capa, as cores

⁵⁷ Tradução livre nossa “pois nada diz que os estrangeiros, qualquer que seja a sua cultura, não tenham a sua cultura e a sua própria leitura do conto de Saint-Exupéry, irreduzível à nossa.”

utilizadas, as representações da personagem, o título, as ilustrações que acompanham o texto. Todas essas variações são de uma riqueza indiscutível de acordo com Cerisier (2006) porque representam a afirmação da diversidade cultural e da apropriação feita por cada país, povo, grupo étnico, nomeadamente no caso da edição bambara, publicada em Bamako em 1989, onde o Príncipezinho é um menino loiro de pele negra, fruto de uma adaptação cultural. A variedade pode refletir representações multiculturais da obra, pelo que compará-las nos seus aspetos semelhantes ou divergentes pode ajudar a compreender o *outro* cultural, aquele a quem se destina cada um desses Príncipezinhos. A partir dessas comparações, partindo do *outro* para chegar ao nosso, podem criar-se projetos através dos quais se reflete sobre a diferença e o preconceito que por vezes existe em relação a determinadas culturas e ainda desmontar estereótipos. As atividades a desenvolver a partir da exploração dessas versões poderiam igualmente fomentar a reflexão sobre o *outro*, sobre a diferença e promover a compreensão, a tolerância e o respeito pela diferença. Celebrar a diferença permite ainda tomar consciência da própria cultura. É importante que se adote uma visão etnorelativa a partir da qual se possam identificar semelhanças e celebrar a diversidade. Estas propostas de abordagem à obra nas suas várias versões têm em conta a diversidade social, étnica e local, já que cada versão é o reflexo de uma cultura, da apropriação que essa cultura fez do conto, quer pela imagem, quer pela língua. O acesso à cultura do *outro*, que poderá fazer-se pela discussão, reflexão e criação de atividades lúdico-pedagógicas, traz deste modo intrinsecamente ligado a si um maior autoconhecimento da cultura de origem, fomentando a compreensão e entendimento dessa cultura, como defendido por Kerzil que cita N. de Smet e N. Rasson (1993:141) que explicam que o

intercultural conduz a reflexões sobre a própria cultura ou até mesmo sobre a própria identidade, levantando questões como *quem sou eu?* Ainda na opinião de Kerzil, a educação intercultural carece de um trabalho de descentralização em relação à própria cultura conduzindo a uma maior objetividade na sua relação com o *outro* que em simultâneo leva à interrogação sobre as diferenças e semelhanças entre si e o *outro*. Neste sentido, a utilização de uma obra nas suas várias adaptações e variações pode ser utilizada pedagogicamente como estratégia de aproximação às várias culturas e derrubar barreiras de preconceito, abrindo portas à integração e aceitação do *outro*. Salienta-se a aproximação à cultura do *outro*, não enquanto conhecimento de traços distintivos e culturais, mas antes enquanto processo ativo que Abdallah-Preteille preconiza, ao mesmo tempo que recomenda. Defende assim que se deve usar a cultura em termos comunicativos e não enquanto pertença a uma cultura. Finalmente, a importância e a pertinência de utilização desta obra, justifica-se pela reflexão sobre situações de hegemonia e distribuição de poderes, ao mesmo tempo que apela a uma reflexão sobre a construção da relação e a criação de laços, mais do que pela multiculturalidade da mesma, pois de acordo com Morgado e Pires

[...] não basta alterar superficialmente as personagens ou incluir uma diversidade de situações geográficas para promover a educação intercultural. Cada obra constitui um sistema de ideias que é socialmente transmitido e que contribui para que as crianças categorizem a sociedade e a percecionem de determinado modo. Muitas obras vestem a roupagem multicultural, em termos ideológicos, continuam dominadas pelo pensamento binário e pelo capitalismo, incluem o *outro* genericamente sem interrogarem as causas do privilégio, da hegemonia e da valorização positiva e negativa (2010:97).

De acordo com o exposto, pode-se qualificar *O Príncipezinho* como uma obra multicultural pelas variantes linguísticas e culturais que ela propõe. As adaptações das capas, a utilização dos desenhos, a (re)construção do título, e a riqueza de versões traduzidas, fazem deste livro um potencial instrumento para uma abordagem à educação intercultural.

II.1. A relação com a diversidade em *O Príncipezinho*

A interculturalidade da obra estende-se para lá dos aspetos performativos enunciados anteriormente. Esta afirmação encontra justificação na exploração didático-pedagógica da narrativa, à luz dos pressupostos de educação intercultural enunciados anteriormente e que expomos seguidamente.

A narrativa, ainda que relativamente simples, aborda algumas das principais questões da educação intercultural: a construção da relação com o *outro* e a relação com a diversidade. A forma como as personagens (inter)agem e aprendem a criar laços oferece pistas de reflexão sobre a interação com o *outro* defendida por Abdallah-Preteille, Ouellet e outros autores já citados. Efetivamente, todo o enredo da história de *O Príncipezinho* conduziu-nos a uma reflexão sobre o modo de construir relações e sobre a descoberta do *outro*. As relações nascem frequentemente do choque cultural inicial entre as diferentes personagens, que se distinguem por características específicas e marcam a diversidade, desenvolvendo-se numa aprendizagem em espiral, contínua e progressiva. As personagens vão criando laços “*en s’apprivoisant*” e as relações de amizade consolidando-se no âmbito de um desejo de comunicação e de aproximação pela aceitação da diferença. É explorada a relação com a

diversidade na sua complexidade, percorrendo as diversas etapas apresentadas por Morgado e Pires (2010), configurada também nos espaços percorridos ainda que não se desenvolva este último aspeto no presente trabalho. Focaremos assim as relações entre personagens que poderão ser exploradas nos moldes didático-pedagógicos do ponto de vista intercultural que distribuiremos posteriormente por temas.

Começamos pelo encontro entre o Aviador, que é também narrador e personagem principal e que apenas designaremos em diante por “Aviador”, e o Príncipezinho. Inicialmente, ambas as personagens situar-se-ão numa fase de pré-encontro, de acordo com a terminologia das autoras Morgado e Pires (2010) e com o guião de exploração proposto pelas mesmas, onde o Aviador, que representa o grupo dominante, demonstra curiosidade ingénuo perante a personagem insólita e diferente que é o Príncipezinho. A essa curiosidade de conhecer mais sobre o Príncipezinho associa-se o desejo de estabelecer uma comunicação, de partilha e convívio para além da diferença, aproximando dos pressupostos enunciados anteriormente e defendidos por Abdallah-Preteille. Após o choque cultural do primeiro contacto, rapidamente ultrapassado, pois “[q]uand le mystère est trop impressionnant, on n’ose pas désobéir”⁵⁸, a interação é impulsionada através do desenho da ovelha que o Príncipezinho pede que o Aviador lhe faça “S’il vous plaît...Dessine-moi un mouton!”⁵⁹ (Faça favor.....desenha-me uma ovelha!). A compreensão do *outro* - neste caso, o Príncipezinho - vai-se construindo progressivamente, ao longo do convívio “ça venait doucement, au hasard des réflexions”⁶⁰. O

⁵⁸ Tradução livre nossa “Quando o mistério é demasiado impressionante, não se ousa desobedecer” Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p. 12

⁵⁹ *Ibidem.* p.10

⁶⁰ tradução livre nossa: “Chegava devagar ao acaso, ao sabor das reflexões.” Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.21

Príncipezinho nunca respondia às perguntas que o Aviador lhe colocava e foi graças ao desenho da ovelha que este descobriu quem era o menino e, aos poucos, foi entendendo de onde vinha. De acordo com a teoria anteriormente referida, o conhecimento do *outro* é sempre associado à interação. A comunicação só é possível porque o Aviador aprendeu a compreender a criança através dos elementos culturais que esta exprimia nos seus comportamentos e nas suas atitudes perante o desafio de *aceitar* o Príncipezinho (que representa a diferença) tal como ele é. Concretiza-se na construção da relação o que se defende em teoria em educação intercultural: o Aviador aprendeu a ver, a ouvir e a estar atento ao Príncipezinho. Por outro lado, nesse encontro com o *outro*, o Aviador conclui que mais importante do que saber quem é o Príncipezinho e de onde vem, é ajudá-lo a integrar-se, indo ao seu encontro. Ambos se respeitam nas suas diferenças, aprendem a conhecer-se e convivem e interagem. Ainda em articulação com a teoria, e a título exemplificativo, o encontro do Príncipezinho com a Raposa ilustra a ideia de que os estereótipos e as imagens preconcebidas constituem um obstáculo à comunicação e à aproximação com o *outro*. Efetivamente, a interação entre as personagens foi conseguida porque o Príncipezinho abordou a Raposa de uma perspetiva neutra, livre de preconceitos e ideias preconcebidas. Se assim não fosse, não haveria a possibilidade de existir interação, segundo a Raposa, que explica que não pode brincar com o menino porque ela não está domesticada. Sublinha a ideia de que o menino não é da Terra, pois, se fosse, saberia que raposas e homens não têm uma convivência pacífica por pertencerem a grupos específicos: as raposas caçam galinhas e os homens caçam Raposas. A imagem estereotipada da relação *homem-Raposa* revela a impossibilidade de uma eventual relação. Contudo e contra as expectativas, a relação constrói-se e vai-

se reforçando à medida que se investe tempo, disponibilidade e dedicação. A Raposa convida à reflexão sobre a relação e lança pistas para a consolidação da amizade apesar da diferença: *apprivoiser*, ou seja, *créer des liens (criar laços)*. Todo o processo de construção e de encontro com a diferença encontra o seu reflexo nas relações com a diversidade ao longo da obra. Os encontros com a diversidade oscilam entre as características estereotipadas e as características individuais que distinguem determinados grupos. A forma de as ultrapassar é sempre o desejo de comunicar com o *outro*, apesar da diferença. Segundo a Raposa, não pode haver interação se não existem laços “*je ne puis pas jouer avec toi, je ne suis pas apprivoisé.*”⁶¹ Desta afirmação, entenda-se *jouer* enquanto *interagir* porque ainda não está *apprivoisée*, ou seja, ainda não foram criados laços. Criar laços é interagir com a diferença, representada aqui, pela Raposa em relação ao Príncipezinho, ainda que estereotipada. Nesta relação, o Príncipezinho consegue a aproximação, livre de preconceitos, desimpedido, como defende Abdallah-Preteille, combatendo estereótipos que impossibilitam e inviabilizam a relação e a sua construção. Tal como explica a Raposa: só se conhece aquilo com o qual se criaram laços, salientando que o conhecimento do *outro* remete para a construção da relação com esse *outro* e não para a sua cultura. Por outro lado, e indo ao encontro dos pressupostos da educação intercultural, a personagem do Príncipezinho procura as semelhanças para além das diferenças, ele (re)vê nas rosas a sua rosa, entende depois que a sua apenas é diferente porque estabeleceu com ela uma relação que foi construindo. A relação com o *outro* é sempre estabelecida pelo respeito desse mesmo *outro*, ainda que adotando um tom paternal, contraproducente na ótica de Abdallah-Preteille,

⁶¹ Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.67 (sublinhado nosso)

nomeadamente quando o Aviador se dirige ao Príncipezinho. Contudo, essa perspetiva rapidamente é afastada quando o Aviador entende que não vai conseguir aproximar-se do Príncipezinho com perguntas que coloca, mas sim pelo respeito que vai demonstrando enquanto se criam laços. A aproximação concretiza-se pela compreensão que se faz do outro, respeitando-o enquanto individualidade.

II.2. *O Príncipezinho: apresentação e contextualização*

II.2.1. O autor, a obra

“Sabe, sofri muito para fazer isto. Foi uma grande luta.”

Saint-Exupéry,
a propósito de *O Príncipezinho* (apud Cerisier, 2013:40)

Apesar de mundialmente conhecidos, tanto a obra *O Príncipezinho* como o seu autor, Antoine de Saint-Exupéry, impõe-se relativamente a ambos uma apresentação sucinta como introdução à análise temática que a seguir apresentaremos. A maioria das informações foram extraídas de uma edição comemorativa intitulada *A bela história de O Príncipezinho*⁶², que reúne um conjunto de documentos, muitos deles inéditos, organizados por Alban Cerisier, profundo conhecedor da obra de Saint-Exupéry. Assim, e com base na riqueza dos artigos, ensaios,

⁶² Quem tiver curiosidade, poderá dedicar-se à leitura de uma obra imprescindível para qualquer amante de *O Príncipezinho* e com base na qual recolhemos a maioria da informação aqui apresentada. O seu título sugestivo deixa transparecer um conteúdo biográfico: *A bela história de O Príncipezinho, de Antoine de Saint-Exupéry* e reúne vários autores, numa coletânea de artigos, texto original reeditado e dossier inédito, numa edição comemorativa dos 70 anos publicada pela Editorial Presença. Nela, Alban Cerisier comenta e narra como nasceu *O Príncipezinho* com revelações surpreendentes, provavelmente desconhecidas de muitos admiradores do príncipezinho que encantou o mundo.

opiniões e estudos apresentados no dossier, contextualizaremos o autor e abordaremos, nos seus traços gerais, o nascimento da obra, referindo os aspetos mais pertinentes e essenciais para a compreensão das temáticas abordadas na nossa análise.

Antoine de Saint-Exupéry nasceu em França, a 29 de junho de 1900, foi piloto, escritor e ilustrador, faleceu em 1944, num acidente de avião. Escreveu entre outras, as obras *Vol de nuit*, *Pilote de guerre*, *Lettres à un otage* e *O Príncipezinho*, as três últimas curiosamente durante a guerra. Saint-Exupéry, foi “piloto de guerra e homem intimamente ligado à história do seu tempo”⁶³. Na altura em que é publicado o livro, na sua versão original, o “[...] escritor e piloto [...] é uma personalidade bem conhecida dos americanos”⁶⁴ que Raymon Aron qualifica de “o mais nobre dos heróis, um francês fora do comum”⁶⁵. Admirado pelos americanos, “o seu segundo romance, *Vol de Nuit*, traduzido nos Estados Unidos desde 1932, foi logo adaptado ao cinema, com Clark Gable como vedeta.”⁶⁶ Passou por Portugal, mais precisamente por Lisboa, a 21 de dezembro de 1921, a bordo do *Siboney* na companhia de Jean Renoir, realizador. “Instalado no Ritz-Carlton, Saint-Exupéry reencontra os seus amigos mais queridos, exilados em Nova Iorque como ele. Frequentando a casa de amigos onde também se cruzaria com personalidades como Charlie Chaplin, Greta Garbo, etc.”⁶⁷

Cerisier, refere-se à obra como um *nascimento americano* porque foi “[...]escrita, publicada e lida em primeira mão no continente

⁶³ Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.6

⁶⁴ *Op.cit.*, p.8

⁶⁵ *ibidem*

⁶⁶ *ibidem*

⁶⁷ *ibidem*

americano” (2013:6). A primeira publicação da obra, a 6 de abril de 1943, foi lançada em três edições originais: uma em língua inglesa, encadernada, e as outras duas em língua francesa – uma encadernada outra em brochura- nos Estados Unidos, onde Saint-Exupéry se encontrava. O seu lançamento foi anunciado na rubrica “livros lançados hoje” do New York Times desse dia acompanhada ainda de uma “longa e favorável crónica na secção “livros atuais”.⁶⁸

O Príncipezinho, com o título original francês *Le Petit Prince*, que viria a ser a obra mais “grandiosa” de Antoine de Saint Exupéry, só chegaria a França três anos depois, sendo publicada em abril de 1946, numa edição de capa dura da Gallimard, editor de Saint-Exupéry desde 1929, e já depois da morte do autor. Facto que, segundo Cerisier, “[...] fez com que as palavras do Príncipezinho fossem lidas e transmitidas ainda com mais solenidade e emoção” (2013:6). Cerisier destaca ainda que

[...] este nascimento de expatriado, que indica que o príncipezinho é também um filho da guerra, e este destino fora do comum para um livro de imaginação constituem por si mesmos mais do que uma mera curiosidade editorial. (2013:6)

Tal como outras obras, *O Príncipezinho* foi escrito fora de França devido à sua condição de piloto de guerra, motivo pelo que Cerisier refere que *O Príncipezinho* é “fruto do profundo sentimento de solidão do seu autor em Nova Iorque” (2013:7). A obra é dada a Lewis Galantière, amigo de Saint-Exupéry em Nova Iorque, que “começa a traduzi-lo, acompanhando e incentivando o trabalho de um autor que só lhe vai dando o texto para traduzir a conta-gotas e em constantes alterações.” (Cerisier, 2013:8)

Após uma fase de mérito e de reconhecimento, no entanto,

⁶⁸ Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.19

[...]em janeiro de 1941, a glória do escritor já estava manchada pelas calúnias relativamente ao seu pretense apoio (...) ao governo de Vichy. É o início de uma longa série de ataques que ensombram a estada do escritor em Nova Iorque e agravam o seu estado moral. (Cerisier, 2013:11)

Como consequências,

O escritor fica deprimido, roído por um sentimento de culpa e de vulnerabilidade. Sente-se sem saída nesse exílio dourado, mas inútil, onde, apesar das amizades e algumas conquistas femininas as suas peregrinações nova-iorquinas, se sente prisioneiro. (Cerisier, 2013:12)

II.2.2. Fontes literárias e biográficas da obra

A decisão de escrever *O Príncipezinho* poderá ter sido influenciada, por um lado, pela admiração de Saint-Exupéry pelos contos, por estes serem ricos em “verdades primordiais” (Cerisier, 2013:11) e pelo fascínio que exercem nele, chegando o mesmo a confessar a um casal seu amigo cuja casa frequenta, que “o primeiro livro que me fascinou verdadeiramente foi uma coletânea de contos de fadas de Hans Christian Andersen.”⁶⁹ Para além desses, Cerisier cita algumas obras que terão servido de referência a Saint-Exupéry como *L’allumeur de réverbères*, de Marie Cummins (1854), *Le pays des 36 000 volontés*, de André Maurois (1929) que terá até oferecido um exemplar da sua obra a Saint-Exupéry. Uma outra “longínqua comparação” entre a

⁶⁹ Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.11

imagem⁷⁰ que retrata a cena do voo dos pássaros selvagens usados pelo Príncipezinho, para a sua viagem, e uma máquina voadora segundo Francis Godwin, em *The man in the moone*, Londres, 1638 é apontada por Cerisier. Retratamos ambas as imagens, mais abaixo, e admitimos que, efetivamente, a comparação entre os desenhos seja possível.

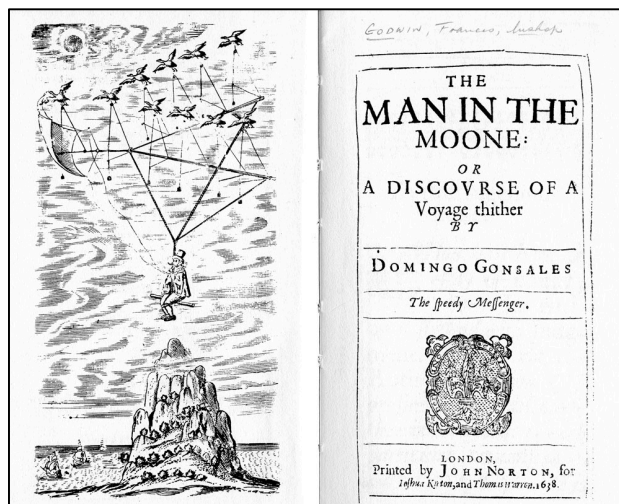


imagem 1 - Voo dos pássaros (Francis Godwin)



imagem 2 - Voo dos pássaros (Saint-Exupéry)

Cerisier refere também uma outra eventual influência da obra *L'homme de la pampa*, de 1923, “[...] primeira narrativa publicada pelo poeta francês de origem uruguaia, Jules Supervielle [...]” onde os

⁷⁰ Pesquisa simples no Google com a expressão “*the man in the moone* de Francis Goldwin” em <https://uoncc.files.wordpress.com/2009/07/godwin001.jpg>

vulcões têm uma presença que não é de se ignorar e cita a epígrafe que abre a obra e de que, segundo ele, “O Principezinho se faz eco”: “Sonhos e realidades, farsa, angustia, escrevi este romance breve para a criança que fui e que me está sempre a pedir que conte histórias.” (2013:23). Cerisier menciona ainda uma demonstração do professor Dinis Boissier, segundo o qual *O Principezinho* deriva diretamente de *Patachou*, de Tristan Derème de 1929, salientando numerosas semelhanças com a obra de Saint-Exupéry, nomeadamente a presença de elementos como a rosa, as estrelas, a jiboia, a Raposa e o carneiro entre outros. Cerisier refere, contudo, que

[e]ssa opinião foi criticada pela historiadora Annie Renonciat, que demonstrou haver uma relação importante entre a fábula de Saint-Exupéry e as tendências da sua época (a procura da simplicidade e da clareza, inclusivamente), notando também o que a distingue dessas tendências. (2013:23)

Para além das influências literárias em que Saint-Exupéry se inspirou para a redação de *O Principezinho*, terá sido influenciado também pelos amigos a escrever um conto. Segundo Cerisier (2013), foi em junho de 1942, num café de rés-do chão do prédio onde vive, que um casal seu amigo, lhe sugere escrever um conto para crianças e que o ilustre com desenhos seus, já que ele está constantemente a desenhar personagens expressivos propondo-lhe que criasse assim o herói de um livro para crianças. Para além desse casal, foram vários os amigos que lhe propuseram que escrevesse um conto para crianças e que o ilustrasse ele próprio, com um herói que ele desenhasse de acordo com aquela personagem expressiva que ele desenhava “obsessivamente” (Cerisier, 2013). Não há consenso quanto a quem tenha influenciado a escrita da obra, contudo,

não se põe de parte a hipótese de ter sido o próprio Saint-Exupéry que teve a ideia de escrever o conto, gênero que muito prezava e que ele próprio defendia “como se sabe, os contos de fada são a única verdade da vida” (Cerisier, 2013:13)

Para além das fontes literárias para a criação de *O Príncipezinho*, Saint-Exupéry recorreu também a inúmeras fontes biográficas, alimentando-se de recordações. Destacaremos em primeiro lugar o paralelismo entre a figura do Aviador e Saint-Exupéry, que desenvolvemos mais aprofundadamente mais adiante, no segundo capítulo. Cerisier indica ainda alguns episódios que poderão ter imediatamente influenciado a escrita da obra:

Recuando no tempo, são o seu acidente de aviação no deserto da Líbia, ocorrido em dezembro de 1935, e a longa marcha pelo deserto, a travessia da cordilheira dos Andes, os vulcões da terra natal de Consuelo, as histórias dos tesouros escondidos dos sítios onde viveu na infância (Saint-Maurice-de-Rémens, no vale do Ain – região do Ródano-Alpes -, la Môle, na Provença), a figura materna (analisada pelo psicanalista Eugen Drewermann), etc.⁷¹

Silvia Hamilton, jornalista americana a quem Saint-Exupéry falava sobre o livro e a história e que também lhe sugeriu que ele próprio o ilustrasse, viu o seu cão de raça *boxer* servir de inspiração para a personagem do tigre, no capítulo VIII. O paralelismo entre os desenhos que ele faz, enquanto narrador e em criança, e o desejo de querer ser ele próprio a ilustrar a obra são também reveladores dessas fontes biográficas. Não restam dúvidas de que a obra e consequentemente as personagens, são fruto das suas vivências e experiências.

⁷¹ Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.22

Em relação à personagem do Príncipezinho, uma atriz francesa, Annabella, com quem Saint-Exupéry gostava de partilhar o que escrevia, dizia que se tinha tornado numa personagem muito mais viva que muitos dos atores com quem filmou. Relativamente ao “nascimento” da personagem do Príncipezinho, Cerisier explica:

[...] antes de ser o herói de um livro, este pequeno personagem instalou-se na vida do escritor, aparecendo nas margens dos seus manuscritos e da sua correspondência em esboços, traços ainda hesitantes, por vezes tendo asas, sobrevoando a Terra, agachado em cima de uma nuvem ou olhando de longe, do alto de uma suave colina verdejante. Alojou-se na solidão do poeta exilado e do piloto sem idade, como que por uma dupla necessidade. Necessidade de ter continuamente junto de si a presença reconfortante **desse seu duplo**; necessidade, nesses anos sombrios em que o homem se esquece da sua condição humana e o mundo se digladiava, de transmitir aos seus contemporâneos uma narrativa de conversão, um mito fundador.⁷²

Assim, e ao jeito das personagens infantis que as crianças criam em sua mente, a personagem do príncipezinho já existia e fazia parte do seu quotidiano, desenhado em qualquer lado, como na sua agenda pessoal, como evoca Cerisier. A esse propósito refere ainda, citando o próprio Saint-Exupéry, que “o desespero é muito curioso. Sinto necessidade de renascer” (2013:7). A personagem do Príncipezinho representa a pureza e um refúgio para Saint-Exupéry. Enquanto personagem idealizada permitiu a Saint-Exupéry exprimir a ideia de que os seres humanos deveriam ser melhores. A propósito disso, Cerisier acrescenta que

[a] sua longa meditação sobre a casa natal e o recurso constante às recordações de infância só têm um objetivo: desvendar o mistério da

⁷² Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.7 (sublinhado nosso)

nossa existência, o sentido da nossa relação com os outros e da nossa vida, a força espiritual que nos faz ver o invisível, o que perdemos e desapareceu, decifrar o silêncio do céu e contemplar a cintilação das estrelas. É tudo isto que faz nascer a personagem do príncipezinho, companheiro de exílio cuja aventura interstelar exprime estas revelações, numa linguagem simultaneamente graciosa, solene e simples⁷³

São as suas recordações de infância feliz, que têm como objetivo desvendar o sentido da nossa relação com os outros, como desenvolveremos mais aprofundadamente na nossa análise temática da obra. Por outro lado, quando exilado e deprimido, “roído por um sentimento de culpa e de vulnerabilidade [...] mesmo na pior situação, Saint-Exupéry nunca cede, nunca se deixa levar pelo canto do desespero.” (Cerisier, 2013:12) Cerisier diz ainda que Saint-Exupéry se entregou

[...] de alma e coração à composição desse álbum singular, que não se parece com nenhum outro e, no entanto, é rico em referências. O autor ilustrou-o com as suas próprias aguarelas; quis que fosse criado **à sua imagem e semelhança**, mas dirigindo-se a todos. Quis que os leitores o reconhecessem no livro, pelos inúmeros ecos biográficos que o ligam à obra e à sua história pessoal, mas quis também que se reconhecessem a si próprios, apelando à memória da infância. É esta a magia e a graça de uma narrativa que nunca se deixa dominar completamente.⁷⁴

⁷³ Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.12

⁷⁴ *Op.cit.*, p.7

II.2.3. O Príncipezinho, um conto para crianças ou um mito para adultos?

A questão suscitou interesse e curiosidade em Galembert (2001) tornando-se objeto de investigação para um DEA⁷⁵ em Estudos Literários, em França. Interessou-lhe saber e entender o motivo por que a mesma fascinava tanto as crianças como os adultos. Para tal, Galembert debruçou-se sobre as características do conto e verificou que, ainda que obedecendo em certos aspetos ao modelo do conto para crianças, a obra não se encaixava na totalidade dos pressupostos teóricos para poder ser qualificada de conto. Mais que isso, verificou também que a mesma continha características do mito. Consequentemente concluiu que a obra teria um conjunto de características do conto, que agradava às crianças, e um conjunto de características do mito, que agradava aos adultos.

Por outro lado, a reflexão que conduzimos a alguns elementos que enunciaremos em seguida, leva-nos a considerar igualmente *O Príncipezinho* como um conto. Primeiramente, se considerarmos o título na versão portuguesa *O Príncipezinho*, para além da grafia infantil, desenhada pelo próprio Saint-Exupéry, o diminutivo, com o recurso ao sufixo -inho, traduzido do francês “petit”, remete para algo pequenino, neste caso, um príncipe. Por outro lado, esse mesmo adjetivo, que curiosamente na versão em português do Brasil foi traduzido literalmente por “pequeno”, remete-nos para o universo dos contos de fadas, ao jeito de *O Polegarzinho* (em francês *le Petit Poucet*). Não será decerto mero acaso, pois mais adiante, o narrador desabafa:

J'aurais aimé commencer cette histoire à la façon des contes de fées.

⁷⁵ DEA: Diplôme d'Études Avancées

J'aurais aimé dire : “ Il était une fois un petit prince qui habitait une planète à peine plus grande que lui, et qui avait besoin d'un ami... “
Pour ceux qui comprennent la vie, ça aurait eu l'air beaucoup plus vrai. Car je n'aime pas qu'on lise mon livre à la légère.⁷⁶

O conto de fadas, por si, é já um género destinado às crianças, e o autor dirige-se, de facto, às crianças, elas que segundo ele compreendem melhor a vida. Contudo, o livro poderá e deverá ser lido (também) por adultos e, para esses que não compreendem a vida como as crianças, há que usar uma outra linguagem para os tocar. Não pode ser pelas imagens ou adjetivação, pois “eles só entendem de números”. O próprio Saint-Exupéry considera-o um conto para crianças, ou pelo menos, apresenta-no-lo como tal. Assim, surge como uma história que ele vai contar às crianças, onde enaltece essas últimas quando comparadas aos adultos. Ao jeito de um conto de fadas, e a esse propósito, Drewermann (1994) refere a viagem iniciática com um animal que ajuda a personagem a ultrapassar os vários obstáculos e que poderá ser aqui representada na Raposa.

Por outro lado, a dedicatória, por sua vez, dirigida ao amigo “*Léon Werth quand il était petit garçon*”, faz-nos refletir sobre o facto de existirem dois Léon Werth. O Léon Werth criança e o outro, subentende-se, adulto, crescido, aquele a quem Saint-Exupéry não dedica o seu livro. Poderíamos debruçarmo-nos sobre o porquê de dedicar o seu livro a uma criança, ou pelo menos, a um amigo, mas sublinhando, quando este era criança. Segundo Cerisier (2013), inicialmente não era a Léon Werth que se dirigia a dedicatória do livro. Num documento “[...] essencial, praticamente desconhecido e que não tem sido analisado” (2013:17), para além de se descobrir que a grafia do título não era aquela que hoje conhecemos e que já

⁷⁶ Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.20

referimos, a segunda informação importante que o referido documento permitiu apurar foi que nesse conjunto de provas tipográficas não figura nem a dedicatória “Para Léon Werth”, nem o epílogo do conto e, aparentemente, nenhum espaço físico lhe era reservado⁷⁷. Cerisier acredita que, na verdade, “[...]Saint-Exupéry tencionava dedicar a obra à sua mulher Consuelo o que teria um significado bem diferente”. (2013:18). Na verdade, os motivos que levaram Saint-Exupéry a dedicar a sua obra a Léon Werth são bem mais nobres e profundos que poderiam transparecer na dedicatória que lhe faz e que tem tanto de simples como de belo. Léon Werth, crítico e ensaísta, foi um grande amigo de Saint-Exupéry (Cerisier, 2013:18), descrito como “um homem de esquerda profundamente anticolonialista e antimilitarista”, ameaçado “pela política antissemita de Vichy e das autoridades alemãs”, confiou um manuscrito seu a Saint-Exupéry para que este o prefaciasse e fizesse publicar em Nova Iorque. Por precaução, e para proteger Werth, Saint-Exupéry publicará o prefácio, isoladamente e sem mencionar o nome do amigo, que Cerisier qualifica como o “um dos mais belos textos de sempre sobre a amizade e a melancolia dos exilados” (2013:18) sob o título *Lettre à un otage*, em junho de 1943. Cerisier acrescenta ainda:

Saint-Exupéry decidiu pôr uma dedicatória no texto de o Príncipezinho (“Para Léon Werth”), fazendo assim uma referência, explicitamente, ao seu amigo, à criança que ele fora e à sua situação material difícil em

⁷⁷ Saint-Exupéry era muito minucioso na articulação do texto com as imagens e sabia exatamente onde queria cada imagem e o espaço reservado para cada uma e explicava tudo ao pormenor ao seu editor americano para que o resultado fosse como ele pretendia: “Quero absolutamente ser eu a decidir, antes de começar a ser feita qualquer paginação: a) escolher a colocação dos desenhos /b) o seu tamanho relativo /c) escolher aqueles que devem ser feitos a cores / d) os textos que acompanham os desenhos. Quando digo, por exemplo “Eis o desenho mais bonito que fiz dele...”, sei perfeitamente que desenho quero pôr ali, se o quero grande ou pequeno, a preto ou a cores, confundindo-se como texto ou separado do texto.” Cerisier, *A bela história de O Príncipezinho*, p.16

França – sem, todavia, mencionar o perigo que corria como judeu. Mas esta decisão tardia, que ilumina o texto de uma forma muito especial e também o situa no tempo, obrigou a uma recomposição.⁷⁸

Independentemente dos motivos que tenham levado Saint-Exupéry a dedicar o livro a León Werth, enquanto criança que um dia foi, certo é que Saint-Exupéry quis deixar uma mensagem de cumplicidade dirigida na verdade às crianças para que não se resignem à vaidade dos adultos e mantenha a simplicidade no seu coração. (Drewermann, 1992). Ao mesmo tempo, a própria redação da obra parece ter sido escrita para as crianças, recorrendo a uma linguagem acessível, ao uso frequente de expressões como *les grandes personnes* típico de um discurso infantil como veremos mais adiante, ou ainda o tom cúmplice do narrador ao leitor. Para além de que o próprio Saint-Exupéry se refere à obra como um conto para crianças, quando na dedicatória justifica por que dedicou o livro ao seu amigo Leon Werth argumentando com três desculpas, na segunda, justifica-se dizendo que o amigo entende tudo “ [...] même les livres pour enfants.”⁷⁹ Também Cerisier se refere à obra de O Príncipezinho como um “conto” (2013 :24) e, umas páginas antes, como “livro de imaginação” (2013 :6). Ainda segundo Cerisier, ao ver Saint-Exupéry desenhar obsessivamente pequenas personagens tão expressivas, os seus amigos ter-lhe-ão proposto que criasse o herói de um livro para crianças, como já tinha sido também referido. Por outro lado, Cerisier faz referência a um

[...] documento essencial, praticamente desconhecido e que não tem sido analisado [...] dá-nos duas informações capitais. Uma diz respeito

⁷⁸ Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.18

⁷⁹ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, (dédicace)

ao próprio título da obra, que não surge aí com a célebre apresentação gráfica que se conhece, mas sim num tipo de caracteres muito clássico (elzevirianos abertos). A escolha de um tipo de letras infantil é, portanto, feita posteriormente, prova de uma vontade tardia de esclarecer o género do livro: um conto para crianças ou uma parábola para adultos?⁸⁰

Que uma vez mais deixa a dúvida quanto à certeza de este ter sido escrito como conto para crianças. Certo é que os amigos de Saint-Exupéry se referem ao livro como ao “conto infantil”. Cerisier cita Denis de Rougemont que escreveu em relação a Saint-Exupéry: “Pôs-se a escrever um conto infantil que ele próprio ilustra com aguarela” no *Journal d'une époque* (1926-1946), nas edições de Paris, Gallimard, em 1968 (2013:38). Anne Morros Lindbergh (esposa do piloto Charles Lindberg), citada por Cerisier (2013:42), por sua vez considera que não é bem um conto para crianças:

Chegou-me às mãos o conto de fadas de Saint-Exupéry. Leio-o avidamente, sem parar. É profundamente triste, mais triste ainda do que a sua narrativa sobre a guerra. Apesar de ser uma história encantadora, meio fábula, meio conto infantil, cheia de subtilezas. No fundo, não se destina a crianças. Ele não sabe o que é uma criança. O seu Príncipezinho é um santo, não uma criança. É um adulto com um coração de criança. O autêntico “puro coração”, como o Idiota de Dostoiévski.

Quanto ao próprio Léon Werth, crítico de arte e ensaísta francês, a quem foi dedicado *O Príncipezinho*, em relação a Saint-Exupéry dizia que “[n]ão possuía apenas o poder de encantar as crianças, mas

⁸⁰ Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.18

também de persuadir as pessoas crescidas de que eram tão reais como as personagens de conto de fadas.” (apud Cerisier, 2013:44)

O gosto de Saint-Exupéry pelos contos de fadas, que refere aliás nas suas obras “e procurávamos o tesouro escondido, esse tesouro de todas as velhas mansões, descrito com exatidão nos contos de fadas [...]”⁸¹ e que considerava como a “única verdade da vida” como ele afirmara em *lettres à l’inconnue (1943-44)*, pode ser tido em conta e considerar-se que apesar das influências dos amigos que o incentivaram a escrever um conto para crianças, poderá ter sido ideia do próprio Saint-Exupéry recorrer a esse género e escrever um conto para crianças, sublinha Cerisier (2013:13).

Numa publicidade à edição americana de *O Príncipezinho*, com data de 1943, pode ler-se o título “*The critics are in complete agreement about THE LITTLE PRINCE*”, mais abaixo, um desenho do príncipezinho a apontar para um quadro, pousado num cavalete, com a seguinte informação: “*100% say it is not a book for children*”, mais abaixo “*100% say it is not a book for adults*” e no fundo do quadro “*99 ⁴⁵/100% say it is a book for me.*” O sublinhado consta da frase original e uma vez mais, constata-se que é verdadeiramente difícil afirmar categoricamente que o livro é um livro para crianças, ou é um livro para adultos, mas o certo é que é para quem o lê e com ele se identifica. Finalmente, no mesmo cartaz, constam mais informações emanadas da “critical unanimity”: “*Charmed me...Not for children*” ou “*Grown-ups won’t like it, but who cares*” ou ainda “*A fascinating fable for grown-ups*” e finalmente “*takes its place at once as a classic for children*”. Ou seja, com bastante humor e ironia, mostra-se como as opiniões se dividem e que, na verdade, todos gostam, adultos e

⁸¹ Excerto de *Courrier Sud*, 1929, apud Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.47

crianças. Contudo, a conclusão do próprio cartaz revela uma opinião unânime: “*So, perhaps you’d better read it yourself*”. Ou seja, melhor será mesmo cada um ler. Apesar de não se ter certezas quanto às verdadeiras intenções de Saint-Exupéry e apenas podermos especular sobre as mesmas, sabemos que Saint-Exupéry não queria de todo que se lesse o seu livro levemente e não o julgássemos apenas como uma “banal história para crianças” de acordo com Osborne citado por Cerisier (2013:221). Mark Osborne, que adaptou ao cinema *O Príncipezinho*, e que se estreou em França a 29 de julho, referiu num testemunho recolhido, em janeiro 2013, e publicado por Cerisier (2013:221) que

O Príncipezinho é muito mais que isso (“banal livro para crianças”), de tal maneira a sua composição é subtil e complexa, dirigindo-se a todas as idades que vivem e convivem em cada um de nós. Se conhecem bem o livro, seja qual for a altura em que entrou na vossa existência, é muito provável que não o tenham lido “levianamente”.

Independentemente da questão de ser um livro para crianças ou para adultos, verificou-se que uns e outros acolheram a obra com imenso entusiasmo, tanto nos Estados Unidos como em França, sendo um sucesso imediato. Cerisier conclui que

Na verdade, é uma parte de si próprio que Saint-Exupéry deixa para trás, nos Estados Unidos, confiando no seu poder de encantamento e de persuasão pela palavra do seu jovem monarca, mas ficando, ao mesmo tempo, inquieto quanto às interpretações que pudessem asfixiá-lo ou desfigurá-lo. Não será esse o caso. (2013:22)

Por outro lado, e ao longo de toda a narrativa, o narrador dirige-se às crianças, ou pelo menos, assim quer fazer crer ao leitor. Quer que o leitor acredite que toda a história que ele vai contar é dirigida às crianças e, no final, lança-lhe um apelo para que este o avise se

encontrar o Príncipezinho. Um pedido ao qual o narrador junta uma imagem do deserto, aquele lugar onde o Príncipezinho foi avistado pela última vez, aquela mesma paisagem que o viu desaparecer. Criase uma cumplicidade entre o narrador e o leitor-criança, mas também adulto. A mesma cumplicidade que se consegue logo de início pelo uso do “vous” francês, plural de “tu”, e que ele (aviador) usa também com o diálogo com o Príncipezinho. Finalmente, consideramos que, ainda que se insira no domínio da “literatura infantil”, poderá o mesmo ser lido como um livro para adultos, mudando a interpretação de acordo com o momento em que se lê o livro.

II.2.4. A obra física: traduções e adaptações

Como já foi amplamente referido, a obra, escrita em francês, começou por ser publicada nos Estados Unidos, em 1943, em inglês (traduzida) e em francês, o que já por si não deixa de ser singular, e só depois em 1946 é publicada em França, após a morte de Saint-Exupéry. Em França, um aquarelista retomou as ilustrações, pois as originais tinham ficado retidas nos Estados Unidos, e ainda que fosse um trabalho fiel, não ficou exato no que toca a cores e pormenores do traço. Só em 1999, uma reedição de bolso recuperará integralmente a obra da edição americana original. Como já referido, a obra foi um sucesso imediato, sendo que da sua publicação em França até 2000, foram feitas aproximadamente vinte novas traduções, com reedições aos longo das décadas, incluindo traduções em dialetos, segundo Cerisier (2013:24). Mais adiante, o mesmo refere ainda que:

Até 1955, foi a difusão na Europa que dominou, começando então a difusão em países da América do Sul (Argentina, Brasil, terras exuperianas) e no Japão. Os países de Leste acolhem entusiasticamente

o conto de Saint-Exupéry nos anos 1950 e 1960. Todavia quando houve uma revisão, por parte do Estado, das leituras para jovens na Hungria, foi proibida a venda da obra pelo governo comunista em 1957 por considerá-la perniciosa.

Como referimos anteriormente, as traduções são pontes, segundo Cerisier. Ao longo dos tempos foram-se construindo pontes que unem o imaginário das crianças das várias nacionalidades, pois existem centenas de traduções, aumentando o número ao longo dos anos. Encontram-se versões em dialetos, como o mirandês por exemplo, várias reedições com ligeiras modificações ou prefácios de outros autores contemporâneos. É uma obra que poderá ainda ser lida por invisuais, pois existem versões em braille, pelo menos em francês e em português, e já foi adaptada para filmes de animação, recentemente por Mark Osborne, como referimos. Existem ainda versões em banda desenhada, como uma adaptação por Joann Sfar e um Livro Pop-Up, ambas publicadas em Portugal pela Editorial Presença. As ilustrações dos livros são sempre as originais de Saint-Exupéry, com exceção da banda desenhada, que foi ilustrada pelo próprio autor Sfar, e alguns desenhos de animação, ainda que o de Osborne reutilize algumas imagens originais. É um fenómeno de popularidade que se estende para além do livro, passando por objetos de merchandising, inúmeras páginas de internet a ele dedicadas, adaptações de desenhos animados com base nas personagens, grupos de investigação a nível internacional, que já referimos, páginas oficiais, os apanágios e pensamentos contidos no livro profusamente disseminados nas redes sociais. Criaram-se atividades de divulgação, construíram-se monumentos, usou-se o nome para um número sem fim de instituições oficiais, fora as não oficiais. Todos conhecem e apreciam aquele menino loiro, de ar ingénuo, mas decidido. Loiro, mas nem sempre.

Por vezes, a necessidade levou a que se fizessem ligeiras adaptações, algumas superficiais, como os desenhos da capa, ou as cores da roupa, como foi o caso da versão bambara com menino de pele negra.

Relativamente à tradução portuguesa, nem sempre encontramos as mesmas versões de edição para edição. Deparámo-nos com algumas diferenças, algumas mais profundas que outras, pelo que optámos por fundamentar o nosso trabalho de investigação na versão francesa, ainda que recente, comparativamente à versão original, mas continuará, no entanto, mais próxima da essência do texto originalmente escrito por Saint-Exupéry. Ainda que Umberto Eco (1980) sugerisse na sua obra, *Como se faz uma tese em ciências humanas*, que se usasse a obra na sua edição mais conceituada, iremos usar a edição de bolso e na sua versão original em francês. Verificámos, pois, nas versões portuguesas, algumas diferenças a nível lexical, nomeadamente numa versão mais antiga⁸² onde a expressão “allumeur de réverbère” - o habitante do quinto planeta visitado pelo Príncipezinho durante a sua viagem- foi traduzido por “acendedor de lampiões” e por “acendedor de candeeiros” em *A Bela História de O Príncipezinho*, (2013:123), que contem a versão completa da obra, da Editorial Presença. No nosso ponto de vista, *lampiões* será a opção mais acertada porque mais próxima do original, ainda que para muitas crianças este seja um termo desconhecido, pois atualmente, já não existem lampiões nas ruas, muito menos acendedores de lampiões. Entendemos, assim, a substituição da expressão francesa pela escolha de *candeeiro* em vez de *lampião* e privilegiaremos a mesma no nosso estudo quando nos referirmos a essa personagem, contudo, pensamos que teria sido enriquecedor se essa informação constasse numa nota de rodapé. Referimos ainda outro exemplo, com a escolha do adjetivo

⁸² Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*, Europa-América, 1996, p.43

absurdo na versão da Europa América, de 1996, fiel à versão original onde consta *absurde*, para ser “disparatado” na versão da Editorial Presença. Nenhum dos exemplos não nos parecem relevantes para o entendimento da narrativa, ao contrário do que apresentamos de seguida, e que, na nossa opinião, poderá alterar a compreensão da ideia subjacente no texto. Assim, ainda no mesmo capítulo, um pouco mais adiante, em relação à tarefa do acendedor de lampiões (ou de candeeiros de rua) a versão original refere que “[...] *quand il allume son réverbère, c’est comme s’il faisait naître une étoile de plus, ou une fleur*”⁸³ na versão da editora Europa América, respeitou-se o sentido de acender “mais uma”, “quando acende o lampião, é como se fizesse nascer mais uma estrela ou uma flor (1996:43), já a versão da Editorial Presença, refere apenas “Quando acende o candeeiro, é como se fizesse nascer uma estrela. Ou então uma flor.” (2013:123). Nesta tradução, para além de desaparecer a palavra *mais*, coloca um ponto final que não existia na versão original. Contudo, esse parece-nos ser um pormenor de alguma importância, pois marca uma pausa que não existia na versão original. Enquanto que a versão da Europa-América, nem vírgula, nem ponto, eliminou apenas a pausa que tem a sua importância, realça essa ideia da flor como elemento a destacar tal como uma estrela. Não é um detalhe anódino. Nada nesta obra é anódino ou deixado ao acaso. Outro exemplo, “*quand il éteint son réverbère, ça endort la fleur ou l’étoile*”.⁸⁴ Na versão da Europa-América “quando apaga o lampião, faz que a flor e a estrela adormeçam.” (1996:43) e na da Editorial Presença, “quando apaga o candeeiro, é o mesmo que pôr a flor ou a estrela a dormir.” (2013:124) esta tradução já contém em si a interpretação feita pelo tradutor. Ora

⁸³ Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.49

⁸⁴ *ibidem*

não se pretendem interpretações, isso pertence ao leitor, deve manter-se neutralidade quanto possível, ainda que tenha mantido a conjunção “ou”, que a editora Europa América suprimiu. Contudo, parece-nos que a versão da Europa América esteja mais próxima do sentido original da versão francesa. Independentemente das diferenças entre traduções, usaremos a versão em francês que estará mais próxima da versão original da obra. Relativamente às capas das diferentes versões, variam geralmente em dois tipos, a capa só com o título, mais inspirada na capa original, e a capa com um dos desenhos do Príncipezinho. Das capas, pouco haverá a comparar dado as alterações serem pouco significativas e assentarem principalmente em ligeiras alterações nas cores da capa ou de fundo, nas estrelas que aparecem ou não, na imagem do Príncipezinho escolhida. Com exceção da versão Bambara, que já referimos, a obra não sofreu alterações significativas, já que é uma história simples, com temas universais justificando-se também a facilidade de apropriação do livro por outras culturas.

II.3. A pedagogia do intercultural e a sua abordagem no recurso à literatura infantil: O Príncipezinho – modos de ler

La construcción solidaria de nuestro mundo actual y del próximo siglo requiere buscar nuevos modos de relación entre los diversos grupos humanos y entre sus culturas. La educación intercultural pretende este nuevo modo de relación.

Muñoz,1997

Começaremos por refletir sobre as conclusões que retirámos da revisão dos projetos europeus que colocavam a tónica na utilização da literatura infantil como recurso para a promoção da educação intercultural. Muitos dos projetos analisados pretendem divulgar o conhecimento das várias culturas, sensibilizar para uma noção algo vaga de *cultura europeia*, procurar semelhanças e diferenças entre as várias culturas, ou seja, promover o conhecimento. Estes aspetos constituem uma etapa apenas do processo de construção da relação com o *outro* que carece de compreensão, de análise e de reflexão sobre os modos de interagir dos indivíduos com a sua própria cultura e com a dos outros. Verificou-se que a maioria dos projetos analisados se debruçam mais sobre o conhecimento que a interação com o *outro* e não promovem uma reflexão sobre a interação, nem conduzem à interação. Relembramos também que é importante que se criem condições para a construção da relação onde a reflexão é importante, mas deve-se também incentivar à interação, sem a qual não se pode considerar que estamos perante práticas interculturais. Seguidamente alertou-se para a necessidade de a reflexão consciente sobre a

problemática contribuir para a transformação e incentivar à mudança.

O que se propõe com a análise da obra de *O Príncipezinho* pode ser analisado à luz dos pressupostos teóricos de educação intercultural. Começamos por referir o recurso a temas universais, como a amizade, que já tinha sido referido anteriormente, o universo da criança, temas que permitem uma maior aproximação com a narrativa, pois a criança identifica-se melhor com aquilo que reconhece. Por outro lado, Perotti (1994:51) salienta que “A educação intercultural desenvolve uma pedagogia da relação humana” afirmação que nos aproxima da obra e que defende a importância do contacto com a diversidade na construção da relação com a diversidade. Ainda a esse propósito, Perotti refere ainda que “visa permitir à criança a situar-se a si própria, em cada momento, relativamente aos outros;” (*ibidem*) que podemos verificar também em *O Príncipezinho*, com o Aviador e a personagem do Príncipezinho ou em todas as outras interações das outras personagens. Perotti defende ainda que “[...] forma a criança para a comunicação, incluindo em situações de conflito, onde as relações não são evidentes” lembrando, no livro, as situações onde a comunicação se verifica e permite a interação, mesmo quando há conflito. Perotti defende portanto uma pedagogia do intercultural, onde realça o carácter dinâmico da mesma “Mais do que educação, dever-se-ia falar de aprendizagem intercultural.” (1994:53). Por outro lado, e quanto ao conhecimento do *outro* ou da sua cultura, Perotti sublinha que “[n]ão chega – ainda que seja necessário- ter das outras culturas uma ideia aproximada: é preciso que a ela se acrescenta a vivência e a experimentação individual em situações interculturais”. Em *O Príncipezinho*, essa (con)vivência que vão experimentando as personagens nas suas interações e o enriquecimento do contacto com a diferença é concretizado pelas relações que se criam e se constroem no

decorrer da narrativa. Da mesma forma que o conhecimento não gera compreensão, também “[...] os contactos entre os membros das diferentes culturas não têm necessariamente como efeito uma melhor compreensão mútua.” (Perotti,1994:53). Tal verificou-se também no facto de o Príncipezinho não conseguir ser amigo de nenhum dos habitantes dos planetas visitados, como desenvolveremos mais adiante. Assim, é necessário ir mais além pois

A educação intercultural não pode limitar-se a fazer descobrir a alteridade e a diversidade, concebidas como relação com o outro; ela também deve produzir na criança e no jovem uma capacidade de agir em matéria de direitos do homem e integrar na formação da personalidade da criança, nas diferentes etapas do seu crescimento, o sentido de combate de qualquer forma de discriminação. (1994:54)

Por outro lado, justifica-se ainda a utilização desta obra enquanto recurso didático porque pode integrar-se o seu estudo e reflexão sobre a mesma em várias disciplinas, adaptando-a ao contexto letivo, pois de acordo com Perotti,

[...] a abordagem da educação intercultural não é uma disciplina nova: é uma nova metodologia que procura integrar, no seu modo de questionamento do real, dados psicológicos, antropológicos, sociais, económicos, históricos, políticos, culturais, para que, no ensino da própria disciplina, se apreendam as relações com as ciências humanas. (1994:58)

Concordamos ainda com Perotti que explica que

A abordagem intercultural não acarreta a atribuição de recursos especiais, não constitui uma disciplina distinta no programa e não comporta modificações deste último. Independentemente do nível de recursos, ela faz parte do trabalho escolar e deve ser tomada em conta no quadro das disciplinas e do programa existentes.

Numa preocupação sobre a escassez de materiais e recursos didáticos específicos, Muñoz (1997) destacava três grandes áreas que careciam de um trabalho mais aprofundado: a revisão dos materiais já existentes - livros entre outros-, os meios específicos para desenvolver a língua e a cultura das minorias imigrantes, e o material específico de apoio na área da educação intercultural destinado a toda a população escolar. E em relação a este último, apontava como requisitos:

- O desenvolvimento de valores e atitudes de educação intercultural como objetivo principal, mais do que a aprendizagem cognitiva de todas as culturas;
- Evitar a transmissão de uma cultura estática, invariável. Pois a cultura resulta de uma construção histórica por um grupo humano, sendo por isso vivida e reconstruída por cada pessoa, sendo um membro ativo e responsável pela sua vida em sociedade;
- Evitar a todo custo reduzir uma cultura ao seu aspeto folclórico ou estranho;
- Evidenciar a capacidade em resolver conflitos como demonstração inteligente da sua capacidade de resposta;
- Desenvolver o pensamento crítico do adolescente e do adulto em relação a determinados comportamentos inadmissíveis, nomeadamente aqueles passíveis de violar os direitos humanos refletindo sobre a sua própria cultura.

Justifica-se, portanto, o recurso à obra como ferramenta de pedagogia intercultural contemplando os requisitos anteriormente referidos. O presente estudo debruçou-se na terceira área de atuação proposta e com ele propomos apresentar uma abordagem à obra de *O Príncipezinho* enquanto recurso didático para trabalhar a educação intercultural nas escolas.

Relativamente aos objetivos que podemos alcançar com o referido recurso, relembramos que Ouellet (1991) define a educação intercultural como

Toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos maioritários, quer nos minoritários:

- Melhor **compreensão** das culturas nas sociedades modernas;
- Maior capacidade de **comunicar** entre as pessoas de culturas diferentes;
- Atitudes mais **adaptadas** ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir racismo;
- Maior capacidade de participar na **interação** social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

Destacamos assim que a educação intercultural assenta nas palavras chave *compreensão*, *comunicação*, *adaptação* e *interação* no contacto com a diversidade e na construção de um sentimento de pertença comum que é tudo o que se depreende da análise de *O Príncipezinho*, como demonstraremos ao longo desta segunda parte.

Assim, e em relação à nossa proposta de leitura da obra tentou-se obedecer ao requisito defendido por Morgado e Pires (2010) em que a nossa metodologia de investigação assenta nos pressupostos de pedagogia crítica, dois campos disciplinares que articula: o da educação intercultural e o da análise literária da literatura infantil. Também acreditamos, como as autoras referidas, que deve ser feita “[...] uma leitura crítica diferente do livro de modo a ajudar as crianças a aproximarem-se das necessidades para crescer em sociedades que não são neutras.” (2010:19)

Para a nossa leitura, delineámos os seguintes objetivos de acordo com

os pressupostos enunciados na teoria apresentada anteriormente:

- Refletir sobre a diferença e compreendê-la para aceitá-la;
- Interagir com o *outro* (diferente de mim) para criar laços com a diferença;
- Conhecer melhor o *outro* para construir a relação;
- Olhar com outros olhos e sair do seu próprio ponto de vista etnocentrista;
- Promover o diálogo entre as diferentes culturas;
- Quebrar preconceitos e estereótipos que não são mais que ideias erradas provocadas pelo desconhecimento da verdade do outro;
- Lutar contra a xenofobia e o racismo.

Morgado e Pires (2010:67), retomando definições de conceitos de James Banks e McGee Bank, referem que

[...] o enfoque nos conteúdos dos programas curriculares (que devem incluir duas ou mais perspectivas sobre o mesmo facto, por exemplo); o enfoque nas necessidades dos alunos de grupos minoritários, de modo a que possam evoluir e equiparar-se aos alunos dos grupos majoritários; e o enfoque nas relações sociais da escola com a comunidade, de modo a reduzir o preconceito, a discriminação e o racismo.

É efetivamente o exercício que propomos com o presente estudo com base na obra de *O Príncipezinho*. Conduzir a uma maior consciencialização, com vista à neutralização do preconceito e à promoção de um olhar neutro, novo, recetivo e disponível apesar das diferenças.

Por outro lado, Morgado e Pires sublinham a importância de

[...] trabalhar em conjunto no espaço europeu significa necessariamente negociar a cultura de outros e trabalhar juntos a partir de um conjunto de situações específicas e não de generalizações.

Significa igualmente tomar maior consciência da própria cultura, implícita ou explicitamente assumida, em relação com outros modelos de estar, de fazer e de pensar e procurar entender as culturas que são diferentes. (2010:71)

Propomos práticas de interculturalidade pela leitura e pela interação proposta com o projeto cujo desenho apresentaremos na última parte do presente estudo. A nossa leitura da obra que propomos mais adiante, justifica-se com a opinião de Morgado e Pires que consideram que é

[...] importante repensar constantemente a literatura infantil e o seu papel literário, sociocultural e educativo nas sociedades. O que propomos neste livro é um repensar da literatura infantil à luz das grandes transformações socioculturais e económicas das sociedades atuais e em particular da necessidade de configurar práticas de interculturalidade pela leitura. [...] ler pode e deve, da nossa perspectiva, contribuir para a compreensão do mundo em que as crianças vivem e não constituir apenas um escape à realidade e o abraçar de mundos de fantasia. (2010:9)

Pretendemos, assim, olhar para *O Príncipezinho* “tendo em vista fomentar atitudes, modos de pensar e reações de leitura no âmbito intercultural”, como defendem Morgado e Pires (2010:9). Pois também acreditamos como Salman Rushdie, citado por Morgado e Pires na introdução à obra, que se “pode pôr a literatura ao serviço dos interesses da comunidade” por possuir o poder de falar a muitas vozes e sobretudo, de todos os modos possíveis (mesmo de conflito)” (2010:13). Foi com base nessa consideração que nos propomos conduzir esta investigação, tentando aproveitar o potencial desta obra e concretizar, através de práticas de educação intercultural, esse ato de pôr a literatura ao serviço dos interesses da comunidade.

Do que se analisou, a maioria dos projetos propunha o conhecimento das várias culturas, favorecendo o diálogo intercultural, entre outros. Na nossa escolha de *O Principezinho*, a obra mostra como lidar com a diversidade, seja ela qual for, indicando modos e maneiras de se aproximar apesar das diferenças, sem preconceitos, propõe ver o *outro* com um olhar aberto, sem preconceito e disponível. No âmago da questão, pretende-se favorecer o diálogo e criar laços. Como veremos, a obra funciona como um manual de instruções para a construção da relação, a criação de laços, a aproximação e a compreensão, o respeito. Permite ainda um melhor conhecimento de si próprio, ao mesmo tempo que ajuda ao conhecimento do *outro*, para criar laços e construir a relação. *O Principezinho* mostra-nos como amar, apesar da diferença, e defende a aceitação apesar das diferenças. Pois a diferença não afasta, antes conduz, ao “enriquecimento pessoal pelo contacto com a diversidade” (Morgado e Pires, 2010:94). As mesmas autoras salientam que

Estudos internacionais comprovam o potencial educativo 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 da solidariedade para com os que sofrem qualquer tipo de marginalização ou esquecimento nas sociedades contemporâneas. (2010:14)

É importante salientar que a leitura crítica do livro é o que Morgado e Pires descrevem como

[uma] leitura que procura perceber o que a literatura tem a dizer sobre a contemporaneidade e sobre a cidadania multicultural; que procura descobrir como as obras de literatura atendem, ao nível superficial e profundo, à diversidade cultural; que convidam o leitor a desenvolver

um juízo crítico, informado, sobre o que lê, sendo criança, e manuseando artefactos propositadamente preparados para ela. (2010:99)

No caso de *O Príncipezinho* não nos parece que se trata de um artefacto propositadamente preparado para a criança, já que como vimos, na verdade, a obra não se dirige a crianças, não se dirige a adultos, mas consoante o tempo em que ela é lida, a sua interpretação será diferente. Ainda assim,

Pode-se ler de modo multicultural e crítico várias obras de literatura infantil que não sejam propriamente consideradas “multiculturais”. McGillis afirma que “[a] tolerância e a compreensão do *outro* só se conseguem [...] pelo exame crítico das convenções narrativas e ajudando o jovem leitor a interrogar a sociedade em que vive. (1999: xxviii *apud* Morgado e Pires, 2010:99)

Ainda relativamente à reflexão sobre a diversidade e à transformação que se pretende na sociedade, Morgado e Pires alertam ainda para o seguinte:

[a] questão está em saber orientar a leitura dos jovens no sentido de, por um lado, compreenderem que as obras os informam de um mundo diferente, multicultural, caracterizado pela necessidade de maior tolerância e conhecimento sobre as diferenças culturais, étnicas, linguísticas, etc., por outro lado, tomarem consciência que inevitavelmente muitas obras de literatura infantil são espelhos de um mundo saturado de ideias imperialistas, estereótipos e narrativas hegemónicas das culturas dominantes (Xie, 1999 *apud* 2010:99)

É, na verdade, tudo aquilo que nos propomos fazer com o projeto e que apresentamos seguidamente, apoiando-nos em Belinda Louie (2006) citada por Morgado e Pires (2010:99) que enuncia alguns princípios básicos desta forma crítica de ler e que transcrevemos

seguidamente, exemplificando como os mesmos poderão ser tratados com o trabalho que propomos:

1. verificar a autenticidade do que é representado no texto;
2. ajudar os leitores a compreender o mundo da perspectiva das personagens;
3. levar as crianças a procurar ver pelos olhos das personagens;
4. identificar valores que subjazem à resolução de conflitos entre personagens;
5. relacionar a experiência pessoal com o texto e com outros média;
6. usar variantes da mesma história para os alunos poderem compreender esquemas mentais básicos;
7. encorajar os alunos a falar, dialogar, escrever e reagir aos textos.

Os princípios foram numerados numa estratégia de facilitação, na exemplificação do que nos propomos trabalhar. Assim, para 1., o facto de existirem numerosas traduções já demonstram a autenticidade do que é representado no texto. Relativamente ao requisito 2., o conduzir a reflexão de modo a conseguir ver com outros olhos a diferença ou uma mesma realidade de outro ponto de vista, tal como desenvolvemos mais adiante na reflexão à obra, já demonstra essa preocupação e ainda a ver pelos olhos das personagens que corresponde ao requisito 3. O requisito 4., poderá ser trabalhado com a análise das relações entre as personagens da narrativa e refletindo sobre os conflitos que vão surgindo, nomeadamente entre o Príncipezinho e o Aviador, ou entre o Príncipezinho e a rosa, por exemplo. O requisito 5. poderá ser cumprido, nos vários momentos de reflexão que o presente estudo apresenta e com maior ênfase, no projeto internet onde os alunos poderão relacionar as situações enunciadas com as suas vivências, mas também com outros média,

nomeadamente o que vem nas redes sociais. O requisito 6. encontra a sua execução nas várias traduções existentes e propostas na página do projeto também, nas várias versões em braille ou em banda desenhada da mesma história. Finalmente, o último requisito poderá ser cumprido com todas as atividades propostas no projeto internet e com maior incidência com a plataforma interativa. Todos estes pontos serão desenvolvidos aprofundadamente ao longo do capítulo seguinte. Assim, verifica-se que os requisitos enunciados são, efetivamente, tudo o que propomos com o presente estudo, partindo das reflexões, passando pela utilização de vários suportes. O desenho de projeto que apresentamos no final concretiza os pressupostos teóricos enunciados anteriormente para uma pedagogia do intercultural enquanto a reflexão temática oferece uma leitura crítica para uma pedagogia transformativa. Efetivamente, enquanto seres sociais, a mudança começa no indivíduo, alargando-se aos pares, até às equipas ou grupos de trabalho, inseridos em comunidades de cada país, até chegar à escala planetária, nessa espiral da participação, cada um de nós é um ponto de partida para começar a agir. Num folheto com o título *Educação intercultural*, distribuído pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, com referência a Banks (1994), à pergunta “Por onde devo começar?” propõem-se várias abordagens à educação intercultural, começando pela episódica (celebram-se datas e festas), seguindo-se da aditiva, na qual se procuram conhecer novas culturas, passando para a transformativa, em que se procura colocar-se no ponto de vista do *outro* e finalmente, a última, a interventiva, onde se criam situações em que todos participem, alterando as relações de poder. Uma vez mais salientamos que pela reflexão temática que propomos pretende-se ajudar a construir a relação.

Nas escolas, já se propõe um selo intercultural para ser oferecido a todas as que demonstraram melhores práticas interculturais, o que pressupõe que continua a ser uma área de interesse indiscutível para as escolas. Ainda na página da Direção-Geral da Educação em www.dge.mec.pt/educacao-intercultural e corroborando tudo o que já foi por nós referido, pode ler-se:

A educação intercultural pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

II.3.1. Os campos temáticos geradores de uma pedagogia do encontro intercultural

As temáticas da obra vão fazendo eco aos pressupostos teóricos de educação intercultural defendidos e enunciados anteriormente. A nossa reflexão e incursão pelos temas, começando pela dicotomia *criança Vs. adulto*, onde predomina a hegemonia deste último sobre o primeiro, e a *criação de laços* ou *a construção da relação no contacto com a diversidade*, num segundo momento, permite-nos deduzir que *O Príncipezinho* se-nos configura como uma obra rica para uma reflexão sobre o encontro intercultural. A história é feita de encontros e interações, diálogos mais ou menos curtos, mas cheios de sentido. Através do seu simbolismo, da sua linguagem metafórica e dos sucessivos encontros e consequente interação com a diversidade, conseguimos traçar e delinear os passos a seguir para uma reflexão sobre a construção da relação com o *outro*, diferente, mas igual a nós na sua essência. A reflexão sobre os vários encontros entre as personagens ajuda-nos a uma melhor compreensão sobre o ser humano na sua interação com os outros, concluindo-se que tem de haver impreterivelmente reciprocidade. A relação com a diversidade acontece no confronto com a diferença, seja ela étnica, social, religiosa ou a qualquer outro nível e pode ser analisada segundo as fases ou etapas descritas por Morgado e Pires (2010), quando dessa análise resulte algum enriquecimento para o presente estudo. As autoras referem que

[a] diversidade surge igualmente representada, na literatura infantil e nas sociedades, por intermédio de diversidade de modos de vida, de composição familiar, de estatuto socioeconómico, de credo religioso, de capacidade e aptidão variáveis. (2010:118)

Também na presente análise, quando nos referimos ao conceito de “diversidade” fazemo-lo como um conceito universal e abrangente, e não apenas étnico, social ou cultural em particular. Pretendemos focar-nos sobre essa diversidade que, na obra, se configura nos modos de vida das personagens, na forma de olhar para o *outro*, de interagir e de construir as relações. Efetivamente, como referimos em capítulos anteriores, a obra aborda temas universais e pretende chegar a todos, ser compreendida de todos, sem particularizar ou restringir a um grupo específico. Faz, assim, um retrato dos Homens e da relação entre eles. Trata de temas como o amor ou a amizade, na diferença. Na construção de laços onde essa diferença enriquece. E na procura incessante pelo sentido da vida. Assim, considerando na análise as etapas ou fases que referem Morgado e Pires na nossa análise, da narrativa foram-se destacando tópicos de reflexão como o choque cultural, a incompreensão, a aceitação ou não da diferença no que ela implica para si próprio, entre outros.

Propõe-se, então, com o presente capítulo, uma reflexão crítica sobre a utilização didática e a apropriação da obra *O Principezinho*, pelo professor ou educador, e a construção posterior de um projeto pedagógico. Considerámos para o efeito todas as interações das personagens entre elas e com os espaços físicos e analisámo-las, do ponto de vista das relações com a diversidade, à luz dos pressupostos teóricos da educação intercultural capítulo a capítulo. Cada capítulo analisado, de aparente simplicidade, é de uma grande riqueza do ponto de vista informativo e como recurso didático para quem pretender abordar a interculturalidade na sua prática pedagógica. Ao longo dos encontros com a diversidade, as interações são ora positivas e conseguidas, ora frustradas por diversos motivos (hegemonia abafante,

problemas de comunicação). É destas interações que se consegue delinear os pressupostos teóricos da educação intercultural.

Os resultados da nossa análise foram apresentados, por um lado por capítulos, tendo como resultado imediato as fichas do professor que acompanham o projeto que enunciamos e desenvolvemos mais detalhadamente mais adiante no presente estudo. Por outro lado, construíram-se guiões de leitura crítica, organizados tematicamente, com vista a orientar a exploração didática da obra numa perspetiva de promoção da interculturalidade e é essa leitura crítica que iremos apresentar no presente capítulo, cujos passos seguidos descrevemos seguidamente. Começámos por nos debruçar nas diversas interações do Príncipezinho com as diferentes personagens e os espaços físicos seguintes:

- | | | | |
|--------------------|--------------------|--------------|---------------|
| - Aviador*; | - a Rosa; | - A | -A |
| - O Rei; | - Asteroide B 612; | Serpente*; | montanha*; |
| - O Vaidoso; | -Baobás, vulcões, | - A Raposa*; | - O deserto*; |
| - O Bêbedo; | pôr do sol; | | - O jardim de |
| - O Homem de | | | rosas *; |
| negócios; | | | - O poço *. |
| - O Acendedor de | | | |
| candeeiros; | | | |
| - O Geógrafo; | | | |
| - O Agulheiro*; | | | |
| - O Comerciante de | | | |
| pílulas*; | | | |

A listagem acima apresenta os elementos em interação na obra. As personagens e os espaços físicos foram separados em pequenos grupos, pela ordem em que vão aparecendo na obra e apenas para

facilitar a sua organização não se prendendo com nenhum outro critério específico de organização ou de classificação. O primeiro grupo corresponde às personagens humanas com quem o Príncipezinho se cruza durante a viagem interplanetária. À parte do Aviador, com quem interage ao longo da obra, as outras personagens correspondem aos habitantes de cada um dos planetas visitados. O segundo grupo apresenta os elementos do planeta do Príncipezinho (a rosa, os baobás, etc.). O terceiro corresponde aos animais e o último, aos espaços físicos. Justificamos o uso propositado das maiúsculas nas personagens, nomeadamente o Príncipezinho, a Raposa, a Rosa e a Serpente porque não têm nome, mas representam uma personagem específica. Por motivo idêntico, o Aviador e os habitantes dos planetas, designados pela sua profissão serão igualmente grafados com letra maiúscula. Para além do que já foi dito, quanto à tradução da expressão francesa “grandes personnes” a que recorreremos para designar o grupo “adultos” não iremos usar maiúscula porque representam todo um universo que materializa os homens, como explicaremos seguidamente. Os asteriscos significam que os encontros com esses elementos aconteceram no planeta Terra.

É na forma como as personagens se relacionam e interagem, ou não, que conduzimos a nossa análise à obra com base nos pressupostos teóricos da educação intercultural enunciados anteriormente. Com a leitura crítica, que a seguir apresentamos, propõe-se um novo modo de ler e compreender a obra. A nossa leitura do livro visa dotar os jovens de instrumentos para refletirem sobre a relação com o *outro*. O modo como as relações se constroem podem ser pontos de referência ou modelos. Refletir sobre as várias interações e discutir sobre elas, poderá ser transformador e ajudará a dotar os alunos de instrumentos para transformar o mundo que os rodeia e incentivar à mudança pela

consciencialização do que está errado e deve ser mudado. Organizadas as várias relações entre as personagens e analisadas na forma como se verifica essa interação, destacaram-se um conjunto de temas coincidentes com as temáticas teóricas das práticas interculturais e que se podem adaptar como guiões de leitura à obra podendo ser convertidos em recursos didáticos por professores e educadores. Apresentam-se, assim, pistas de exploração e de reflexão sobre as temáticas no âmbito da educação intercultural. Finalmente, as reflexões serão complementadas com o projeto internet, cujo desenho apresentaremos no final deste estudo e numa versão ainda inacabada, podendo vir a sofrer alterações mais ou menos profundas, nomeadamente em relação aos direitos de autor pelo uso das imagens. A página internet do projeto apresentará recursos online diretamente utilizáveis e implementáveis em sala de aula com um espaço de partilha e de interação que desenvolveremos mais adiante na última parte do presente trabalho.

II.3.1.1. Dicotomia criança vs. adulto – relações de poder e tensão - dois mundos, duas realidades complementares ou o encontro com o *eu*.

“Via-se bem que considerava esse livro (*O Príncipezinho*) uma espécie de autobiografia. Mostrava-nos o livro sorrindo, um pouco como se nos entregasse a sua fotografia.”

Pierre Guillain de Bénouville (escritor e político francês) acerca de Saint-Exupéry e de *O Príncipezinho*, in *Confidences*, n.ºs 12-14, 1947 (Cerisier, 2013:41)

A dicotomia criança Vs. adulto percorre contínua e transversalmente a obra num apelo nostálgico e um enaltecimento constante à criança, sempre sob o olhar cúmplice do leitor. A começar pelo título *Le Petit Prince*, traduzido à letra “o pequeno príncipe”, que a versão brasileira manteve como título, mas a portuguesa optará por *O Príncipezinho*, passando pela dedicatória, a “Léon Werth quand il était petit garçon”⁸⁵ e terminando na última frase/pedido do narrador “[...] écrivez-moi vite qu’il est revenu”⁸⁶ num pedido do narrador/aviador dirigido ao leitor/criança. A dualidade criança/adulto percorre assim toda a obra para revelar ora momentos de tensão entre ambos, ora uma complementaridade onde um existe no outro, permitindo revisitar um Eu adulto enquanto se proporciona simultaneamente um encontro com o Eu.

II.3.1.1.1. Características criança vs. adulto – relações de tensão e de poder

A dedicatória sugere instantaneamente uma dualidade, a existência de duas realidades em oposição, dois mundos distintos: o dos adultos e o das crianças. Apesar de nunca aparecer uma só vez a palavra *adulto* no livro, pois o narrador refere-se sempre aos adultos como às *grandes personnes* - expressão que na linguagem francesa se aplica a um discurso preferencialmente infantil - depreende-se que é dos adultos de que se trata. Tal verifica-se igualmente nas outras versões traduzidas que propomos no projeto online: na versão portuguesa encontramos *pessoas grandes*, na espanhola *personas mayores* e na inglesa *grown-ups*. Efetivamente, as crianças optam preferencialmente pela expressão

⁸⁵ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, prefácio

⁸⁶ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.95

grandes personnes para referir-se aos adultos, menos comum, para além de mais formal. Contudo, para a presente análise, e ainda que na obra conste apenas a expressão *grandes personnes*, adulto será a terminologia por nós adotada, também por uma questão de economia de palavras e por ser mais prático. Com efeito, Saint-Exupéry começa a dedicatória para um destinatário - subentende-se adulto - “À Léon Werth”, mas imediatamente a seguir pede desculpa às crianças por isso. Justifica-se invocando os motivos: primeiro, a pessoa em questão é o seu melhor amigo no mundo, depois, porque essa pessoa, adulta, tudo pode entender, até livros para crianças, finalmente, esperando tocar o coração do leitor pelo apelo aos sentimentos, informa que onde está, esse amigo sofre por causa da fome e do frio, em França. E, não completamente satisfeito com as três desculpas apresentadas, e na eventualidade de o leitor não ficar convencido, termina com um esclarecimento e corrige o destinatário, apondo-lhe a habilidosa expressão, e que fará toda a diferença, “*quand il était petit garçon*”. Dessa forma, não dedica a obra ao amigo Léon Werth, mas sim à criança que esse mesmo amigo foi. Sugerida desde logo pela dedicatória, que coloca a tónica na inequívoca separação de dois universos, a dicotomia *criança vs. adulto* é invocada de modo claramente mais explícita logo no capítulo I. A história começa na primeira pessoa, pela memória de um narrador personagem, que ora em diante designaremos apenas como “Aviador”. O mesmo recorda um episódio da sua infância, com seis anos de idade: “*Lorsque j’avais six ans j’ai vu, une fois une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge (...) Ça représentait un serpent boa qui avalait un fauve.*”⁸⁷ No livro, referia ainda que “*les serpents boas avalent leur proie toute entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger*

⁸⁷ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.9

et ils dorment pendant les six mois de leur digestion”⁸⁸. Após reflexão, decidiu desenhar a sua representação da víbora a engolir uma fera inteira e, seguidamente, mostrou o seu “*chef-d’oeuvre*” aos adultos enquanto os questionava se o desenho os assustava. A resposta não foi a que ele esperava ouvir: “*Pourquoi un chapeau ferait-il peur?*”. Ora, aparentemente, os adultos não compreenderam o seu desenho e o narrador decide então desenhar “[...] *l’intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre.*” E acrescenta, num tom cúmplice ao leitor, que “*Elles ont toujours besoin d’explications*”⁸⁹. Ainda assim, os adultos não compreenderam e aconselharam-no, então, a desistir de “[...] *une magnifique carrière de peintre*” e a ocupar-se de coisas “mais sérias” como “a geografia, a história, o cálculo ou a gramática”. E assim fez, conformado, mas insatisfeito, “abandonou uma carreira de desenhador” para se tornar piloto. E a verdade é que na sua profissão por várias vezes precisou dos seus conhecimentos adquiridos então. Ora desde logo, este episódio deixa adivinhar as relações de poder e de tensão que irão percorrer constante e transversalmente a obra, na oposição dos dois universos o dos adultos e o das crianças.

Se assumirmos, por um lado, que o Príncipezinho representa a infância perdida do narrador-aviador, já referida anteriormente, admite-se então que representará também o universo das crianças. Estas serão representadas também, através das memórias de infância evocadas pelo Aviador. Por sua vez, os adultos estão representados nas memórias do Aviador, através dos outros adultos com quem este interage, e que por vezes menciona, e principalmente pelos habitantes dos planetas com quem o Príncipezinho se vai cruzando no seu

⁸⁸ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.10

⁸⁹ *Ibidem*

percurso. O próprio Aviador representa também o mundo adulto mesmo que não se identifique com este, como desenvolveremos mais adiante. Atentemos nas interações entre crianças e adultos para destacar os traços que os caracterizam e distinguem, num primeiro momento, de modo a delimitar esses dois universos antagônicos para seguidamente podermos refletir sobre a importância dessa dicotomia. A primeira característica que se destaca do episódio já referido, do desenho da víbora a engolir o elefante, é a incompreensão entre os dois universos: adultos e crianças. Por um lado, as crianças são incompreendidas pelos adultos. Ao evocar o desenho que fez em criança, o Aviador refere-se ao mesmo como um “*chef-d’oeuvre*”⁹⁰, com orgulho de criança, ao mesmo tempo que lamenta esse tempo em que foi incompreendido pelos adultos e, desiludido, obrigando-o a desistir da sua “*magnifique carrière de peintre*”⁹¹ e “[...] *découragé par l’insuccès de mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2*”⁹² viu-se obrigado a abandonar os seus sonhos para se dedicar a coisas mais sérias, por sugestão dos adultos “ [...] *qui m’ont conseillé de m’intéresser plutôt à la géographie, à l’histoire, au calcul et à la grammaire*”.⁹³ A esse propósito, Drewermann (1994:82) refere

C’est en peignant le boa que l’enfant perd confiance pour la première fois dans le monde des “grandes personnes”. Il ne réussit pas à se faire comprendre d’elles : elles sourient et se moquent de sa tragédie enfantine, car elles sont incapables de “voir avec le cœur”. [...] dès lors s’affirme le caractère contradictoire d’une vie à double fond, tiraillée entre une ardente volonté de réaliser quelque chose et une

⁹⁰ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.9

⁹¹ *Op.cit.*p.10

⁹² *ibidem*

⁹³ *ibidem*

nostalgie fortement régressive : ce qu'on retrouvera à travers toute l'oeuvre ultérieure de Saint-Exupéry.

O Príncipezinho representa assim a criança que ele (aviador) teve de deixar de ser por ter sido incompreendido pelos adultos. Neste caso concreto, essa incompreensão teve consequências profundas no seu desenvolvimento, pois teve de abandonar um sonho. Ainda a esse propósito, Drewermann salienta também que *“l’histoire débute par une description de la façon dont les adultes peuvent tout détruire chez l’enfant, avant même qu’il ait commencé vraiment à vivre.”*⁹⁴ A relação de poder começa a delinear-se e tende a pesar mais para o lado dos adultos. Mas se por um lado, as crianças não são compreendidas pelos adultos, estes, por sua vez, também *“ne comprennent jamais rien toutes seules”*⁹⁵. Mas apesar disso, o Aviator alerta *“Les enfants doivent être très indulgents envers les grandes personnes.”*⁹⁶ E justifica: *“Elles sont comme ça. Il ne faut pas leur en vouloir.”*⁹⁷ Ou mais adiante, quando o Aviator e o príncipezinho discutem *“tu ne comprends rien, tu mélanges tout”*⁹⁸. Ainda que incompreendidas pelos adultos, as crianças são mais tolerantes para com eles.

Se nos debruçarmos sobre o motivo que poderá estar na origem da incompreensão entre ambos, nomeadamente neste episódio decisivo na vida do narrador, a explicação aponta para uma outra característica que distingue os dois universos. As crianças veem o que os adultos não veem. Quando o narrador mostra ao Príncipezinho o único desenho que sabe fazer, o da serpente a engolir um elefante, fica “estupefeito”

⁹⁴ Drewermann, *L’essentiel est invisible*, p.20

⁹⁵ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.10

⁹⁶ *Op.cit.*, p.20

⁹⁷ *ibidem*

⁹⁸ *Op.cit.*p.28

ao ver que este o reconhece e decifra, ou seja, vê para além do desenho. O mesmo que décadas antes não tinha sido compreendido pelos adultos. Para além do que é visível, a imaginação das crianças, representadas pelo Príncipezinho, permite ver para além do que está visível.

Comme je n'avais jamais dessiné un mouton je refis, pour lui, l'un des deux seuls dessins dont j'étais capable. Celui du boa fermé. Et je fus stupéfait d'entendre le petit bonhomme me répondre:

– Non! Non! Je ne veux pas d'un éléphant dans un boa. Un boa c'est très dangereux, et un éléphant c'est très encombrant.⁹⁹

O mundo da criança é um mundo onde a fantasia e a imaginação impera. A criança tem a capacidade de ver para além da “visão” dos olhos, para além do que é visível porque vê com o coração. Este é o segredo que mais tarde irá ser revelado pela Raposa e que analisaremos mais adiante. A capacidade de imaginar das crianças e de ver para além daquilo que os olhos veem é uma característica que só as crianças têm, pois, os adultos não têm essa capacidade de ver para além do visível, pois cresceram e esqueceram. Evidencia-o este excerto: *“Il me croyait peut-être semblable à lui. Mais moi, malheureusement, je ne sais pas voir les moutons à travers les caisses.”*¹⁰⁰ Refere-se à capacidade de imaginar e à visão que vai além do que conseguem ver os olhos, de interpretar o mundo e compreendê-lo, ou seja, de interagir com ele. A justificação surge imediatamente a seguir *“Je suis peut-être un peu comme les grandes personnes.”*¹⁰¹ O próprio Aviador, começa a parecer-se mais com os adultos porque também ele deixou de ter essa capacidade. Revela até alguma falta de

⁹⁹ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.12-13

¹⁰⁰ *Op.cit.*p.21

¹⁰¹ *Op.cit.*, p.21

paciência comparada com a imaginação da criança (Príncipezinho) como aconteceu com ele quando era criança com os seus desenhos e a falta de paciência dos adultos para decifrar os seus desenhos. Fica triste e lamenta “*J’ai dû vieillir*”¹⁰² esse mundo da infância, da imaginação e da capacidade de visão subjetiva para além da visão objetiva. Ao crescer, as crianças perdem essa capacidade de ver para além do que é visível aos olhos, para além da observação visual, a interpretação das coisas, a sua compreensão na essência e não pelo que elas representam. Por isso elas têm de explicar aos adultos o que eles (já) não entendem.

Por outro lado, as crianças descrevem o que veem por meio de adjetivos qualificativos enquanto os adultos recorrem aos números. Por exemplo, para o Príncipezinho a atividade do acendedor de candeeiro “*Quand il éteint son réverbère, ça endort la fleur ou l’étoile*”¹⁰³ é “[...] *une occupation très jolie. C’est véritablement utile puisque c’est joli.*”¹⁰⁴ O útil é-o por ser bonito, a concepção da realidade das crianças assenta na qualificação das coisas ao invés da quantificação que caracteriza e ocupa os adultos. Esta é uma crítica ao universo dos adultos que recorrem a números para tudo, até para entender a vida: “*Mais, bien sûr, nous qui comprenons la vie, nous nous mo- quons bien des numéros !*”¹⁰⁵ No caso dos adultos, para ser compreendida, a vida carece de números, pois os adultos não têm a capacidade de interpretar para além dos números porque só entendem números, que para as crianças são supérfluos e de nada servem. O excerto seguinte do capítulo IV ilustra-o bem:

¹⁰² Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.21

¹⁰³ *Op.cit.*p.49

¹⁰⁴ *ibidem*

¹⁰⁵ *Op.cit.*p.20

Si je vous ai raconté ces détails sur l'astéroïde B 612 et si je vous ai confié son numéro, c'est à cause des grandes personnes. Les grandes personnes aiment les chiffres. Quand vous leur parlez d'un nouvel ami, elles ne vous questionnent jamais sur l'essentiel. Elles ne vous disent jamais: "Quel est le son de sa voix? Quels sont les jeux qu'il préfère? Est-ce qu'il collectionne les papillons?" Elles vous demandent: "Quel âge a-t-il? Combien a-t-il de frères? Combien pèse-t-il? Combien gagne son père? "Alors seulement elles croient le connaître. Si vous dites aux grandes personnes: "J'ai vu une belle maison en briques roses, avec des géraniums aux fenêtres et des colombes sur le toit... "elles ne parviennent pas à s'imaginer cette maison. Il faut leur dire: "J'ai vu une maison de cent mille francs." Alors elles s'écrient: "Comme c'est joli !"

Ainsi, si vous leur dites: "La preuve que le petit prince a existé c'est qu'il était ravissant, qu'il riait, et qu'il voulait un mouton. Quand on veut un mouton, c'est la preuve qu'on existe "elles hausseront les épaules et vous traiteront d'enfant! Mais si vous leur dites: "La planète d'où il venait est l'astéroïde B 612 "alors elles seront convaincues, et elles vous laisseront tranquille avec leurs questions."¹⁰⁶

É uma crítica ao universo que idolatra números e aparências ao contrário das crianças, que Drewermann refere (1992:17) "*Enfant*" est celui qui a appris à renoncer à ce monde d'apparences que se créent (les) adultes [...]". Para a criança, o belo é o que faz sentido, como é a atividade do "Allumeur de réverbère" que referimos anteriormente. As crianças têm uma visão do mundo mais genuína, mais verdadeira, mais próxima da compreensão mútua. Os números não acrescentam em nada a compreensão, foram inventados pelos homens, mas não servem no momento da interação com o *outro*, da aproximação e da sua

¹⁰⁶ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.19-20

compreensão. Os adultos, por sua vez, precisam de números para que tudo faça sentido “*Et je puis devenir comme les grandes personnes qui ne s’intéressent plus qu’aux chiffres.*”¹⁰⁷ Mais adiante, quando o Aviador se exclama “*j’ai dû vieillir*”¹⁰⁸ significa também que perde essa capacidade de descrever o que o rodeia por meio de adjetivos. Por sua vez, os adultos revelam falta de paciência para futilidades, como os desenhos por exemplo, pois gostam de coisas sérias e de números. Aos olhos das crianças, os números não são a essência das coisas, por isso não se entendem com os adultos que “[...] *ne se questionnent jamais sur l’essentiel*”¹⁰⁹ talvez por isso “*ne parviennent pas à imaginer*”¹¹⁰. O Aviador tem dificuldade em centrar-se num dos dois lados da dicotomia sem hesitação. Pois ele pertence ao mundo dos adultos, mas não se identifica com este. Frequentemente chega a troçar dos adultos “*Elles se voient importantes comme des baobabs. Vous leur conseillerez donc de faire le calcul. Elles adorent les chiffres : ça leur plaira.*”¹¹¹ Seguidamente pisca o olho ao leitor numa atitude de cumplicidade, pois não esqueçamos que ele também não se identifica com os adultos. “*Mais ne perdez pas votre temps à ce pensum. C’est inutile. Vous avez confiance en moi.*”¹¹² O que é belo, o que pode ser qualificável, útil à criança, é fútil ao adulto, como os desenhos, ou os adjetivos que descrevem a beleza de uma casa, de uma paisagem, por sua vez, o que aos olhos dos adultos enaltece e engradece, as tais “*choses sérieuses*” carecem de quantificação, de números e descrições quantificáveis. O conceito de futilidade altera-se consoante o universo

¹⁰⁷ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.19-20

¹⁰⁸ *ibidem*

¹⁰⁹ *Op.cit.p.19*

¹¹⁰ *Op.cit.p.20*

¹¹¹ *Op.cit.p.59*

¹¹² *ibidem*

em que nos movemos, o das crianças ou o dos adultos.

Outra característica que vinca a diferença entre os dois polos da dicotomia: as crianças são persistentes e não desistem, ao invés dos adultos. Por exemplo, quando o Príncipezinho pede ao Aviador que lhe desenhe uma ovelha e este lhe explica que não sabe desenhar, pois foi obrigado a desistir do desenho ainda em criança, apenas responde “*Ça ne fait rien. Dessine-moi un mouton*”¹¹³. O Príncipezinho é a imagem da criança curiosa pelo mundo que o rodeia, “*Le petit prince, qui me posait beaucoup de questions, ne semblait jamais entendre les miennes.*”¹¹⁴ Ele nunca desiste das perguntas que formula, repete incessantemente até obter uma resposta. “*Cinq cent un millions de quoi? répéta le petit prince qui jamais de sa vie, n’avait renoncé à une question, une fois qu’il l’avait posée.*”¹¹⁵ Da mesma maneira nunca desiste do que pretende alcançar. Essa característica surge mais concretamente no Capítulo XXIV, com o episódio do poço. A criança, através da personagem do Príncipezinho, persiste e vai até ao fim porque acredita. Se não fosse a persistência, não conseguiriam encontrar o poço e a água por que tanto ansiavam. Enquanto o narrador, o adulto, desanima e quer desistir, a criança, representada pelo príncipezinho, não desiste e quer ir mais além. Essa é uma das características que distingue e opõe, ao mesmo tempo que engrandece a criança em relação ao adulto: a persistência apesar das dificuldades.

¹¹³ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.12

¹¹⁴ *Op.cit.p.15*

¹¹⁵ *Op.cit.p.46*

O narrador, teria desistido pois considera que “*J’eus un geste de lassitude : il est absurde de chercher un puits, au hasard, dans l’immensité du désert.*”¹¹⁶ No entanto, confia no príncipezinho e “*Cependant nous nous mêmes en marche*”¹¹⁷ pois compensa acreditar “*Et, marchant ainsi, je découvris le puits au lever du jour.*”¹¹⁸ Enquanto as crianças não desistem do que procuram e vão até ao fim para o encontrar porque sabem o que procuram, e talvez por isso o agulheiro exclama “– *Ils ont de la chance*”¹¹⁹, já os adultos denunciam atitudes absurdas e sem sentido, aos olhos das crianças. A figura do príncipezinho, que como referimos, representa a infância, contrasta, portanto, com a do aviador em criança que teve de abandonar o desenho por indicação dos adultos, o Príncipezinho insiste naquilo que pretende. Generalizando nas crianças, essa persistência explica-se porque “*Les enfants seuls savent ce qu’ils cherchent, fit le petit prince. Ils perdent du temps pour une poupée de chiffons, et elle devient très importante, et si on la leur enlève, ils pleurent...*”¹²⁰ são persistentes e nunca desistem até encontrar. Referimos, mais atrás, que para além do Aviador, os adultos surgem representados nos habitantes dos planetas que visita. Tal como o Príncipezinho ou o Aviador, não têm um nome, apenas ocorrem descritos pelas suas profissões, ou seja, pela sua ocupação. Em completa oposição à criança, representada no

¹¹⁶ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.77

¹¹⁷ *ibidem*

¹¹⁸ *Op.cit.p.78*

¹¹⁹ *Op.cit.p.75*

¹²⁰ *ibidem*

Príncipezinho, são na verdade, apresentados como uma caricatura dos homens, o ser humano adulto, com todos os defeitos e vicissitudes. A esse propósito, Drewermann refere-se aos habitantes dos planetas como

*[...] galerie de portraits de la vanité, de la nullité, de l'incapacité totale à rien aimer en dehors de soi-même, kaléidoscope d'égoïsme biscornu où chacun habite sa petite planète particulière, à des années-lumière des autres hommes comme de toute humanité; sous prétexte qu'il sait tout transformer en chiffres, chacun des figurants se prend pour une personne "sérieuse", jouant au "fort" et au "gros" devant les autres, alors qu'il n'est en réalité qu'une 'éponge' absorbant tout sans en être changé intérieurement.*¹²¹

Enquanto caricatura dos homens, e numa crítica séria, podem arrumar-se as personagens em dois grandes grupos: o primeiro, o grupo dos narcísicos e egocêntricos que apenas vivem da admiração que os outros têm ou não por si, chegando a ser negativos e ridículos, o segundo, o dos solitários. No primeiro grupo, encontram-se o vaidoso, o rei e o bêbedo que

*En lieu et place de contacts humains, il n'y a plus que jouissance narcissique de l'ivresse, et l'oubli momentané de soi, qui devrait permettre au Buveur d'étouffer son sentiment de dégoût, ne lui sert à rien d'autre qu'à redoubler le poids de sa misère au point de la rendre insupportable*¹²².

O Rei “*se prenant pour un monarque universel dont la volonté régit*

¹²¹ Drewermann, *L'essentiel est invisible*, p.26

¹²² *Op.cit.* p.30

tout ce qui l'entoure, il n'a en réalité pas la moindre idée du monde réel."¹²³ e mais adiante

Mais, bien pire encore que l'ordre donné à des généraux d'accomplir un "service" de "papillon", il y aurait celui qu'on donnerait à une personne douée de sensibilité, de la grâce et de la beauté d'un "papillon" de rentrer dans la file. Or, c'est ce que le Roi cherche à faire avec le Petit Prince.
(Drewermann,1994:26)

querer fazer do *outro* como *eu*, num processo de assimilação, ao querer transformá-lo naquilo que ele não é porque o Rei é onnipotente. A sua hegemonia prevalece e quer impor-se ao Principezinho. Afinal, enquanto adulto, deveria agir como um homem de razão, mas gosta de exercer a sua hegemonia para dobrar os sujeitos aos seus caprichos para alimentar o seu ego insuflado de Rei. Por analogia, trata-se aqui da tensão entre a criança e o adulto, representada nas personagens. Relativamente a este Rei, caracteriza-o a incapacidade de se dialogar com ele, pois ele isola-se no seu narcisismo, tal como o Vaidoso. É absurdo tentar comunicar com estas personagens. Ora, sem comunicação possível, não se consegue interação. O Vaidoso, por sua vez, vive na sua suposta superioridade e julga-se muito acima dos outros. Mais um conceito chave da educação intercultural evocado anteriormente e que encontramos neste encontro entre personagens. Uma vez mais, como amplamente já referimos, se a relação está no âmago da questão e se sem comunicação, não há relação possível, ora a interação não é conseguida. O Bêbedo, por sua vez vive também isolado no seu mundo, permeável aos outros. "*Dans sa soif de l'alcool, le Buveur peut en arriver à s'intoxiquer pour*

¹²³ Drewermann, *L'essentiel est invisible*, p.26

s'oublier lui-même en même temps que le monde – il ne fait que se détruire lui-même.” refere Drewermann (1992:33) salientando o absurdo dessa atitude. Ainda em relação ao Bêbedo, intoxica-se a si próprio, mas continua a querer agarrar-se à imagem de adulto que ele tem de si próprio, mas tem um comportamento inconsequente. Com esses habitantes é impossível, para o Príncipezinho, construir laços e travar amizade pois o egocentrismo destes impede-os de comunicar e de dialogar. O segundo grupo, o dos solitários, cuja solidão é a única companhia. É o caso do Geógrafo ou mais evidentemente o Homem de negócios que vive obcecado por mais, e sempre mais estrelas. Relativamente a este último, vive só, com exclusiva companhia o seu insaciável desejo de possuir (todas) as estrelas. Atitude absurda aos olhos do Príncipezinho. Existe ainda o Acendedor de candeeiros, ainda que vivendo solitário, com a diferença de que se preocupa com algo mais que com ele próprio e, para o Príncipezinho, tem, portanto, uma utilidade. É importante relembrar que para a criança, materializada no Príncipezinho, o conceito de utilidade está associado à beleza, como referimos anteriormente.

Assim, um após outro, os habitantes do planeta com quem o Príncipezinho se vai cruzando no decorrer da sua viagem, vai revelando a sua hegemonia e o seu desejo de poder, de comandar, de decidir e de exercer um qualquer poder sobre o *outro*. Com maior evidencia na personagem do Rei, que se obstina em dar ordens, absurdas na sua maioria. Contudo, também os outros tentarão exercer essa prepotência e domínio no Príncipezinho. De tal modo que, o Acendedor de candeeiros parece-lhe o menos ridículo dos adultos, “*C'est, peut-être, parce qu'il s'occupe d'autre chose que de soi-même.*”¹²⁴ Esse absurdo nas atitudes dos adultos é referido ainda na

¹²⁴ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.52

descrição que a flor no deserto faz em relação aos homens ou ainda o Vendedor de pílulas contra a sede. Por outro lado, nessa viagem pelos planetas, o Príncipezinho mostrou interesse em saber um pouco sobre os seus habitantes, demonstrando disponibilidade para os conhecer, ao contrário dos adultos, que foram sempre preconceituosos em relação a ele.

As características que enunciámos permitem-nos delinear os limites dos dois universos, realçando positivamente o mundo das crianças, na figura do Príncipezinho em contraste com as tensões do mundo dos adultos, pelas personagens com quem se cruza o Príncipezinho e os outros adultos no geral, enunciados também através do Aviador. Em toda a obra é feito um apogeu à criança, à inocência, à persistência, ao olhar sem preconceito, na descoberta da novidade, do que é diferente, na exploração das coisas, pelas coisas, pela sua essência. As crianças opõem-se aos preconceitos. Os adultos, por sua vez, são pessoas sem imaginação. O Príncipezinho referia, ainda sem os conhecer, mas deixando antever essa característica, que “*les hommes manquent d’imagination*”¹²⁵ por causa do eco da montanha. A imaginação distingue-se, portanto, como característica das crianças, que mais uma vez, os distingue dos adultos. Estes são “*raisonnables*”, ou seja, dotados de *razão*, ao contrário das crianças, ingênuas, inocentes onde a razão não é a base fundamental para as suas vidas, mas sim o sentir, o apreciar a beleza do que as rodeia. Através da dicotomia numa oposição constante entre a nostalgia da infância e o absurdo do mundo adulto é feita uma crítica ao universo adulto que idolatra números e aparências (Drewermann, 1992). E a crítica é dura. Os adultos não compreendem nunca à primeira e têm de ser as crianças a explicá-lhes, mostrando-se indulgentes para com eles, ainda que eles não

¹²⁵ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.64

retribuem. Os adultos precisam sempre de explicação porque nunca chegam lá sozinhos. Será por falta de imaginação? Só veem o que os olhos veem. Por isso talvez, o desenho, enquanto atividade para o futuro, seja um assunto para colocar de parte e foi desvalorizado pelos adultos porque tido como algo que não é sério, comparado por exemplo com a geografia ou com o cálculo e a gramática, mais objetivos e menos criativos. Os adultos são assim pessoas “sérias”, “*grandes personnes*”. A opinião que delas se tem é negativa, o próprio Aviador decepcionado afirma “*je n’ai pas amélioré mon opinion*”¹²⁶ como se este pertencesse a outra realidade que não a dos adultos. Há pouco referiu-se que os adultos davam importância aos números e às aparências, ao que é visível, ou seja, ao que se pode exibir, à grandeza. A esse propósito, salientamos o jogo de palavras com a expressão francesa *grandes personnes* em vez de *adultes*, com o adjetivo *grandes*. Para essas *grandes personnes*, os bens materiais e o dinheiro, são o mais importante. Caracterizam-se pela sua tendência em transformar tudo em dinheiro ou em bens patrimoniais. Mais uma vez, o Homem de negócios é o exemplo mais ilustrativo, pois quer comprar as estrelas sem uma razão válida para além de querer, apenas, ser dono delas. Essa situação denuncia mais uma vez o absurdo de algumas atitudes dos adultos e revela prepotência e desejo de poder. Drewermann refere a esse propósito “*on peut dire de l’argent qu’il tire sa valeur du fait qu’il constitue un moyen d’échange universel.*”¹²⁷ Ainda que esteja nitidamente exposta a imagem de que o dinheiro é o mais importante para a troca de bens, configurada nos habitantes dos planetas visitados pelo Príncipezinho, o leitor conclui, graças à personagem do Príncipezinho, que não permite comprar o essencial,

¹²⁶ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.10

¹²⁷ Drewermann, *L’essentiel est invisible*, p.28

como amigos, segundo o Vendedor de pílulas. Assim, das suas viagens aos planetas, conclui-se que se os egocêntricos não conseguem dialogar, comunicar, partilhar, logo, não interessam. O Acendedor de candeeiros, por sua vez, vive prisioneiro do seu destino. Condenado a obedecer às funções que lhe foram inculcadas inerentes à sua profissão, não se modernizou, nem acompanhou a evolução do mundo, fazendo lembrar o Charlie Chaplin e a máquina dos tempos modernos. O Acendedor de candeeiros amaldiçoa esse ritmo frenético que já não aguenta, nem acompanha, mas também não pára para pensar como alterar isso. Obedece, cego. Cumpre com o seu dever e não o questiona, nem faz nada para melhorar a situação. Poderia desfrutar um pouco, mas antes disso, não tem essa capacidade. “[...] *il n’est en vérité rien de plus qu’un homme sans volonté, un paresseux qu’effarouche le travail, un flemmard qui ne trouve jamais de repos, précisément parece qu’il ne veut en rien se reposer.*”¹²⁸ É, portanto, tal como o Homem de negócios, um círculo vicioso, uma caminhada solitária sem fim à vista. Quanto ao Geógrafo, que dedica a sua vida apenas ao que é eterno em detrimento do efémero. Mas o que é eterno senão os objetos? Em relação ao Geógrafo, enquanto investigador teria todo o mérito, mas apenas transcreve o que outros lhe contam. Tem uma visão do mundo sem experiência do mundo (Drewermann,1994:39). Finalmente, no capítulo XXII, através do encontro com o Agulheiro, pelos olhos do qual se ilustra e sublinha esse sentimento de pessimismo em relação aos homens, mais uma vez se denuncia o ser humano, no que tem de egoísta e insatisfeito. Ou seja, esse “desfile” de personagens com quem o Príncipezinho se vai cruzando, não é mais que uma crítica que nos mostra que os humanos, ou melhor dizendo, os adultos, não veem para além do que é

¹²⁸ Drewermann, *L’essentiel est invisible*, p.

importante, nem sabem o que procuram. Assim, o Príncipezinho e o próprio leitor refletem sobre o desconhecimento que os homens têm do mundo, de estes não lhe darem valor, de nem sequer saberem ao certo por que aqui estão, nem para onde vão, nem o que procuram. O Príncipezinho, mais uma vez, olha à sua volta com o conhecimento que tem de tudo o que aprendeu até agora, mas na descoberta do desconhecido, atento e curioso, quer saber mais, quer aprender mais, quer conhecer mais, sabe das diferenças entre o seu planeta e a Terra, mas interessa-se por perceber e compreender o que se passa à sua volta. Pois, o desconhecimento gera incompreensão. Os adultos não querem saber, talvez também não queiram compreender. As crianças são felizes porque sabem o que procuram. Por sua vez, o agulheiro revela-lhe uma grande verdade “*On n’est jamais content là où l’on est, dit l’aiguilleur.*”¹²⁹ O príncipezinho sabe disso, ele também saiu do seu planeta à procura de amigos, talvez também para fugir da sua rosa. Pois ele lamentava-se à Serpente: “*Que viens-tu faire ici?! J’ai des difficultés avec une fleur, dit le petit prince.*”¹³⁰

Por sua vez, em relação ao planeta Terra, o último visitado, suspeita-se que não será melhor que os outros, pois este reúne quantidades maiores de cada exemplar visitado nos outros planetas anteriormente.

La septième planète fut donc la Terre. La Terre n’est pas une planète quelconque! On y compte cent onze rois (en n’oubliant pas, bien sûr, les rois nègres), sept mille géographes, neuf cent mille businessmen, sept millions et demi d’ivrognes, trois cent

¹²⁹ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.74

¹³⁰ Op.cit.p.60

*onze millions de vaniteux, c'est-à-dire environ deux milliards de grandes personnes.*¹³¹

Esta será também uma caricatura dos adultos, caricatura dos humanos, ou seja, multiplica-se o absurdo pelo número de habitantes à imagem das personagens dos planetas visitados. Representados, como vimos, no Aviator e nos habitantes dos planetas que o Príncipezinho percorre, evocam e denunciam as vicissitudes da sociedade - ou os sete pecados capitais, de um ponto de vista teológico, se tomarmos como referência o exposto por Drewermann na sua análise à obra. Entre a criança-rei (Drewermann,1992) e as outras personagens que representam o adulto, que transbordam de vaidade, futilidade, narcisismo, sem qualquer utilidade para os outros, destaca-se apenas o Acendedor de candeeiros, talvez o único com quem o Príncipezinho não se importaria de iniciar uma amizade. As grandes pessoas (adultos) são ainda gananciosas, transformam tudo em números, em rentabilidade, retirando e trocando a essência mesma das coisas pelo seu valor material. A amizade não se compra, são valores que ultrapassam os valores dos bens materiais. É denunciado o absurdo de determinadas ações, como vender pílula contra a sede, a preocupação não é neste caso altruísta, pois limita-se a um interesse económico.

Assim, tal como os habitantes dos planetas visitados pelo Príncipezinho, os adultos vivem na solidão, vítimas do isolamento e do seu egocentrismo, entram em monólogos, revelando incapacidade de ouvir o *outro* ou de aprender alguma coisa com ele. Procuram ser reconhecidos pelos outros. A confrontação do adulto com o adulto deve levá-lo à reflexão, à transformação. O Príncipezinho denuncia os vícios e as vicissitudes do universo dos adultos, ou seja, dos homens,

¹³¹ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.58

cabe-nos a nós combater isso, tomar conhecimento do problema, refletir sobre isso e estar dispostos à transformação. A ação só pode vir depois de se identificar o que está errado. Tal como fez o Príncipezinho, que não estava satisfeito com a vida no seu planeta e veio à procura de melhor e compreendeu que afinal era preciso olhar com outros olhos para a sua rosa, porque ela é única.

Drewermann (1992:20), a propósito do Príncipezinho, refere que “[...]il n’est que l’antithèse symbolique de l’univers inhumain des grandes personnes.” Como vimos, ele representa o mundo da infância para o narrador e para Saint-Exupéry, é nele que evoca as recordações de infância, felizes e um mundo impermeável ao que se passa ao seu redor. O mundo da infância, ou da criança parece ser, sem dúvida, privilegiado comparado com o dos adultos, a criança-rei, como refere Drewermann (1992). Aliás, é sempre com nostalgia que o narrador relembra o episódio dos desenhos. Quando lhe foi imediatamente afastada a ideia de seguir com o desenho por indicação dos adultos e que ficará frustrada na sua memória até à idade adulta. São, portanto, dois mundos distintos o dos adultos e o das crianças. Um, mais sério, grave, sem tempo a perder com “futilidades” como dizia o matemático que contava estrelas e não perdia tempo com o que não interessava. O *outro*, o das crianças, não se compadece com perguntas, apenas é. Apenas vive e desfruta da vida, sem tentar perceber os porquês. Talvez o desejo de se manter criança porque a criança é um ser privilegiado. No sentido em que é inocente, mas também porque é aí que estão todas as recordações de um momento da vida feliz, de um mundo feliz, o mundo da inocência, da despreocupação ou *insouciance*, palavra francesa que não tem tradução exata em português, ou pelo menos com a mesma intensidade. A dicotomia conduz-nos à nostalgia da infância. “[...]o recurso constante às recordações de infância só tem um

objetivo: desvendar o mistério da nossa existência, o sentido da nossa relação com os outros e da nossa vida [...]” diz Cerisier a propósito de Saint-Exupéry e da personagem do Príncipezinho. (Cerisier, 2013:7)

A criança, ainda que privilegiada, vive subjugada sob o poder do adulto que exerce a sua hegemonia, denunciada na evocação das memórias do Aviador ao recordar que se viu obrigado a desistir da sua carreira de desenho por causa dos adultos. Neste caso, o Príncipezinho assume um papel libertador em relação à hegemonia do adulto. Quiseram que ele desistisse de desenhar, que ele desistisse de ser criança. Através do Príncipezinho, e, por conseguinte, através da criança, faz-se uma crítica ao universo dos adultos e à forma como os adultos podem destruir os sonhos da criança ainda antes de eles terem começado a serem adultos. A reflexão acerca da dicotomia é importante para compreender melhor e interpretar os papéis na sociedade e a importância de reter a nossa essência ao longo do tempo, de não perdermos as características. Todos os adultos foram crianças, mas pouco se recordam. Saint-Exupéry deixa-nos um alerta para não perder de vista o essencial, a compreensão do que nos rodeia, a disponibilidade e a partilha sem preconceitos que caracterizam a infância. Denuncia-se também, ainda que indiretamente, pelo entendimento que podemos fazer da análise das relações de poder entre criança e adulto, as relações de hegemonia da cultura dominante que, por vezes, abraça de forma paternal e de superioridade as minorias em vez de as tratar de igual para igual. A crítica aos homens é dura, pois estamos muitas vezes sós no meio dos homens, como refere a Serpente “*On est seul aussi chez les hommes, dit le serpent.*”¹³² As relações de tensão e de poder entre adulto e criança realçam essa imagem positiva que se tem desta última.

¹³² Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.60

II.3.1.1.2. O espelho de si próprio e o reconhecer-se no *Outro*: paralelismo entre Saint-Exupéry e a personagem do Príncipezinho.

“À meia noite ia para o gabinete de trabalho, onde ficava até às sete da manhã, escrevendo (e desenhando) as aventuras desse Príncipezinho simbólico que era, no seu minúsculo planeta, uma projeção do autor.”

André Maurois (romancista e ensaísta da Academia Francesa. in *Les nouvelles littéraires*, 7 de novembro de 1946 (*apud* Cerisier, 2013:39)

A visão da criança focada na obra, ainda que romantizada, deixa transparecer uma melancolia da infância e de uns tempos em que Saint-Exupéry foi feliz, mas permite-lhe sobretudo conhecer-se melhor a si próprio, como comprovaremos seguidamente, pela personagem do Príncipezinho, e que funciona para Saint-Exupéry, através do Aviator, como um espelho de si. Se nos debruçarmos na relação do Príncipezinho com a rosa, e se concordarmos com a visão de Drewermann, de que a rosa representa a mãe de Saint-Exupéry, poderemos apoiar e sustentar a nossa opinião de que a personagem do Príncipezinho é um espelho de Saint-Exupéry criança. A mesma imagem refletindo um Saint-Exupéry deslocado do seu planeta (mundo), em busca de paz, em busca de amigos, no sentido das relações. Jules Roy (escritor francês, combatente do Exército Francês de Libertação integrado na Royal Air Force) num encontro com Saint-Exupéry angustiado, refere:

Não queria manifestar o seu desespero, mas a verdade é que sofria, de corpo e alma, por causa da situação de França. Sentia uma

ansiedade febril por não poder ir imediatamente em socorro dessa França que sufocava, que era para ele como a encarnação de tudo o que representava uma pátria, oprimida pelos inimigos, não só da França, mas de toda a humanidade. (Cerisier, 2009:41)

Indica a necessidade de descentrar-se e de olhar melhor para si próprio. O testemunho da sua irmã mais velha de Saint-Exupéry, Simone de Saint-Exupéry, é inequívoco, ele sofria pela situação actual em que se encontrava e a obra são um recordar de uma infância feliz:

A infância passada em Saint-Maurice-de-Rémens junto dos irmãos e das irmãs, as brincadeiras no jardim cheio de flores e os passeios pelos bosques frondosos vinham-lhe constantemente à memória. *O Príncipezinho* foi, de facto, uma evasão, uma maneira de voltar a esse passado feliz, quando uma criança de caracóis loiros, depois um colegial turbulento, vivia no planeta encantado da infância. Poderá dizer-se que um duplo dessa criança aparecera perante o Aviador exposto aos maiores perigos, às avarias no deserto, à sede, à angústia e à solidão dos ares infinitos, onde se escondem as serpentes amarelas. Entregou-se, de alma e coração, à criação dos desenhos de *O Príncipezinho* que lhe permitiam exprimir os seus sentimentos mais secretos, aqueles que o pudor do escritor impedia de confessar na sua obra. [...] A nostalgia do passado, das flores, dos animais domésticos que andavam pela casa ou pelo jardim, o tesouro de poesia que guardava no seu íntimo e que só conseguiu exprimir como se fosse um conto de fadas, tudo isso refugiou nos desenhos de *O Príncipezinho*.”

In *Musées et collections publiques de France et de l'Union française*, n.º 17, 1958 (*apud* Cerisier, 2009:43)

Por outro lado, os desenhos são a linguagem do coração, da subjetividade, do simbolismo. Enquanto que o que é dito ou escrito,

vê-se imediatamente com os olhos, sem precisar de ser interpretado para ser entendido num primeiro sentido, pelo menos à superfície. Na profundidade, teremos de pensar um pouco mais sobre aquilo que os olhos viram e leram porque toda a obra é simbólica. Assim, a criança, através do Príncipezinho, ou o mundo das recordações felizes são na verdade a procura do encontro com o *Eu*. Aliás, o Príncipezinho apresenta alguns traços que nos levam a compará-lo a Saint-Exupéry, e sobre os quais refletiremos mais adiante.

Assim, o conhecer-se a si mesmo consegue-se pela criança, pela reflexão sobre o passado. A esse respeito, Léon Werth, que já anteriormente referimos, recorda:

Saint-Exupéry nunca se livrou da sua infância. As pessoas crescidas só conhecem os seus semelhantes muito parcialmente, através de fragmentos dispersos, mal iluminados, envoltos em penumbra. Enquanto que a criança consegue vê-los bem claramente, banhados por uma luz absoluta. Todos têm para ela a mesma evidencia que o Ogre ou a Bela Adormecida. Vive num universo de certezas. Saint-Exupéry possuía a arte de dar aos homens essas certezas. Graças a ele, cada qual podia conseguir conhecer-se a si mesmo, como se fosse o Polegarzinho.

in Léon Werth, *Saint-Exupéry tel que je l'ai connu...*, Viviane Hammy, 1994
(*apud* Cerisier, 2013:44)

É precisamente o que faz Saint-Exupéry e nos permite traçar o paralelismo com Saint-Exupéry e o Príncipezinho que iremos aprofundar. É como uma viagem ao interior de nós próprio, como ele já sugeria em *Courrier Sud* “Um dia partiríamos para norte ou para sul, ou então para o interior de nós próprio, à sua procura.”¹³³ Recorda

¹³³ Excerto de *Courrier Sud*, 1929, *apud* Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.47

os jogos de quando era criança e brincava à procura do tesouro escondido com os irmãos, nesse encontro com o Eu, pelas recordações, consegue-se a construção de um mundo complementar. Por outro lado, a criança representa a inocência perdida, em contraposição à guerra na qual o mundo se encontra mergulhado. Profundamente desiludido com os homens e expressando o seu desânimo numa carta dirigida ao general X, Saint-Exupéry refere

*Je hais mon époque de toute mon âme. L'Homme y meurt de soif [...]
On ne peut plus vivre de frigidaires, de politique, de bilans et de mots
croisés, voyez-vous! On ne peut plus. On ne peut plus vivre sans
poésie, sans couleur ni amour..."*

(Lettre au general X apud Drewermann,1992:46)

O Príncipezinho é, no entanto, uma mensagem carregada de esperança que Saint-Exupéry nos lega com a sua mais bela obra. O superficial vs. profundo, imaterial vs. material, e outras dicotomias que vão surgindo na análise aos temas. Depois da passagem pela Terra daquele menino de cabelo cor de ouro, as coisas não mudaram, mas podemos olhar para essas mesmas coisas com outros olhos de esperança. Efetivamente, a forma como se relaciona é uma mensagem de esperança que nos mostra como interagir com os outros, pelo respeito, com abertura e disponibilidade, com a neutralidade desejada. Ainda que no final, o Príncipezinho vá embora, a mensagem não deve ser encarada como falta de esperança. Por outro lado, mostra também que às vezes o que procuramos está mesmo ao nosso lado. Apesar dos baobás, que representam o orgulho que ameaçava o seu planeta e da rosa, caracterizada pela sua vaidade e egocentrismo, ele também tem os pôr de sol. E afinal de contas ele regressa quando percebe que o que tinha era único. Graças à Raposa e ao segredo que lhe confiou. Ele

sempre esteve ao lado da felicidade, partiu e acabou por regressar, o que mostra que por vezes procuramos longe o que afinal está tão perto. Por outro lado, e ainda segundo Cerisier, Saint-Exupéry quis que os seus leitores o reconhecessem no livro, pelos inúmeros ecos bibliográficos que o ligam à obra e à sua história pessoal, mas quis também que se reconhecessem a si próprios, apelando à memória da infância. Mais adiante, Cerisier afirma mesmo que:

A publicação de *Lettres à l'inconnue* (2010), dirigidas em 1943-1944 a uma mulher por quem Saint-Exupéry se tinha apaixonado, prova até que ponto o escritor e o seu personagem são uma e a mesma pessoa. Aliás, Saint-Exupéry assina essas cartas com o rosto do príncipezinho e o seu cachecol, fazendo-o falar por si. E nos seus dias de dúvidas, de inquietação, em que o escritor não recebe respostas às suas cartas, desenha uma princesinha, a fim de prolongar a história no tempo da própria narrativa e da imaginação do autor. Assim, Saint-Exupéry não estabelece mais a distinção entre o autor e o personagem, entre a vida real e a narrativa criada, entre o mundo real e o mundo imaginário vivido através da obra literária. É essa a “verdadeira presença” de Saint-Exupéry, que faz todo o encanto de *O Príncipezinho*.” (Cerisier, 2013:25)

Consuelo, mulher de Antoine de Saint-Exupéry, compara-o não a um príncipe, mas a um rei, e ela, de facto, seria a Rosa e sabe que há sempre uma relação criança vs adulto em toda a vida do autor (Cerisier, 2013).

Assim, como vimos no ponto anterior, o mundo da criança e o apelo às lembranças do Aviator é uma necessidade de reviver do passado. Uma reconciliação com a sua infância, com o seu passado, por ele não ter seguido os sonhos, por ter abandonado e esquecido de quando ele foi

criança “j’ai dû vieillir”¹³⁴. E lamenta, pois, essa foi uma época feliz e tranquila, sem preocupações.

Se por um lado vimos que Saint-Exupéry se inspirou de vários elementos do seu cotidiano para a redação de *O Príncipezinho*, como o cão do casal amigo para o tigre, ou outros que já mencionamos em capítulos anteriores, referimos ainda que o paralelismo ia mais longe e que todo o livro tinha sido diretamente inspirado nas vivências de Saint-Exupéry, que queria que o reconhecessem no seu livro, feito “à sua imagem e semelhança”. Cerisier refere, a propósito da personagem de *O Príncipezinho* e que enunciamos anteriormente:

Alojou-se na solidão do poeta exilado e do piloto sem idade, como que por uma dupla necessidade. Necessidade de ter continuamente junto de si a presença reconfortante **desse seu duplo**; necessidade, nesses anos sombrios em que o homem se esquece da sua condição humana e o mundo se digladiava, de transmitir aos seus contemporâneos uma narrativa de conversão, um mito refundador.¹³⁵

Por outro lado, Saint-Exupéry refletia nestes termos: “o desespero é muito curioso. Sinto necessidade de renascer” (*apud* Cerisier, 2013:7) Para além de duplo, o *Príncipezinho* representa esse renascer. A criança que ele teve de deixar de ser, que não o deixaram ser, por ter sido incompreendido pelos adultos ao desistir do seu desenho perante a frustração dos adultos deixou de ser criança. Permite ainda reconciliar-se consigo próprio, pelo regresso às memórias de infância. Por sua vez, Drewermann, explica que

C’est en peignant le boa que l’enfant perd confiance pour la première fois dans le monde des ‘grandes personnes’. Il ne réussit

¹³⁴ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.21

¹³⁵ Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.7

*pas à se faire comprendre d'elles: elles sourient et se moquent de sa tragédie enfantine, car elles sont incapables de 'voir avec le cœur'. [...] dès lors s'affirme le caractère contradictoire d'une vie à double fond, tiraillée entre une ardente volonté de réaliser quelque chose et une nostalgie fortement régressive: ce qu'on retrouvera à travers toute l'œuvre ultérieure de Saint-Exupéry.*¹³⁶

A imagem do Príncipezinho funciona como um duplo reconfortante, a presença da criança, da sua doçura e candura na solidão de Saint-Exupéry, representado no Aviator. So ela conseguirá libertá-lo da escuridão do exílio e da guerra. A relação de poder onde a hegemonia dos adultos abafou a criança inverte-se e, através do Príncipezinho, a persistência dos sonhos de criança, dá-lhe um certo reconforto, pois consegue o que ele não conseguiu. Os adultos quiseram que ele desistisse de desenhar, quiseram que ele desistisse de ser criança, o Príncipezinho representa essa criança que ele um dia foi e que não quer esquecer. Finalmente, referíamos que escrever a obra era como uma segunda necessidade, um mito fundador, uma narrativa de conversão. Debrucemo-nos mais aprofundadamente sobre esse paralelismo e vejamos como ele se verifica no estudo da obra. Admitindo as hipóteses seguintes: E se o mundo da criança representasse o paraíso perdido de Saint-Exupéry, mas num sentido mais lato, se representasse não só a sua infância e a sua inocência e ingenuidade perdida com o passar do tempo e o crescimento até tornar-se adulto, como também e num sentido mais lato representasse a pátria dele, o seu país, a França, perdida na guerra, da qual foge, mas na verdade, não deixa de pensar nela, um pouco como o príncipezinho *fugiu* do seu planeta, fugindo da rosa? Do tédio? Desejoso de conhecer

¹³⁶ Drewermann, *L'essentiel est invisible*, p.82

algo mais? Tal como já referimos, existe um paralelismo entre o próprio Saint-Exupéry e esta personagem que foi criando e crescendo na sua imaginação. Cerisier refere que *O Príncipezinho* é de grande importância para Saint-Exupéry, por isso se exclama “*Je n’aime pas qu’on lise mon livre à la légère*”.¹³⁷ Para ele, escrever é importante para não esquecer e justifica “*Si j’essaie de le décrire, c’est afin de ne pas l’oublier.*”¹³⁸ E acrescenta “*C’est triste d’oublier un ami.*”¹³⁹ Finalmente explica que “*Tout le monde n’a pas eu un ami. Et je puis devenir comme les grandes personnes qui ne s’intéressent plus qu’aux chiffres. C’est donc pour ça encore que j’ai acheté une boîte de couleurs et des crayons.*”¹⁴⁰

Se por um lado, admitimos que o Príncipezinho funciona como o espelho de Saint-Exupéry, por sua vez o aviador representa, ele também, Saint-Exupéry numa fase diferente. Enquanto narrador, escreve na primeira pessoa e conta as suas memórias. A fase de adulto, que cresceu e (quase) esqueceu quando era criança. É preciso não esquecer e escrever é o que permite fixar a memória. Aliás, na banda desenhada de Joann Sfar, o Aviador é representado com uma caricatura muito parecida a Saint-Exupéry. E da mesma forma como Saint-Exupéry referiu em relação ao deserto que lhe permitia encontrar-se consigo próprio, o contacto com o Príncipezinho e toda a reflexão que decorre daquele encontro poderá ser um consciencializar ou um melhor conhecimento do Eu. Por outro lado, vimos também que existe um paralelismo entre os contos que ele lia e adorava e a obra que ele escreve, de acordo com Cerisier:

¹³⁷ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.20

¹³⁸ ibidem

¹³⁹ ibidem

¹⁴⁰ ibidem

A sua longa meditação sobre a casa natal e o recurso constante às recordações de infância só têm um objetivo: desvendar o mistério da nossa existência, o sentido da nossa relação com os outros e da nossa vida, a força espiritual que nos faz ver o invisível, o que perdemos e desapareceu, decifrar o silêncio do céu e contemplar a cintilação das estrelas.¹⁴¹

Não esqueçamos também as circunstâncias em que o livro foi escrito, incentivado pelos amigos, por um lado, depois, e em tempo de guerra, por um Saint-Exupéry desejoso de escrever um livro diferente. Seguidamente, como já foi amplamente referido, a criança representa o olhar sem preconceito e inocente porque não vê maldade nos outros. A criança é aberta, receptiva à novidade, à diferença, ao desconhecido, à descoberta, à exploração. Tal como o Príncipezinho que parte à descoberta, explorando vários planetas até chegar à Terra, podemos admitir até que é uma criança em busca do mundo adulto, um pouco como o próprio Saint-Exupéry que sai de França, o seu país, o seu planeta, em direção a Nova Iorque onde se instala, à procura de algo, de homens bons, tal como o Príncipezinho procura os homens. Serão os valores humanos que ele procura? Tal como o Príncipezinho, que visita vários planetas e sempre se desilude com o que encontra, Saint-Exupéry visita vários lugares. É aviador, piloto de guerra, habituado ao confronto dos homens contra os homens, profundamente desiludido com os homens, e, no fim, acaba por dar valor ao que era dele, ao seu país, a França, ainda que o tivesse desiludido, tal como o fez o Príncipezinho com o seu planeta, regressou e valorizou-o. No fim da obra, com a “morte” do Príncipezinho, encerra-se um ciclo, como um voltar à inocência, um regressar ao que era antes ou simplesmente uma

¹⁴¹ Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.12

viagem de regresso. Pois, “[...] viajar é sobretudo mudar de pele.”¹⁴² Essa partida é necessária porque o Príncipezinho se sente deslocado nesse planeta, como o albatroz, pássaro nobre e majestoso no céu e tão desajeitado em terra, do poema de Baudelaire, deslocado num lugar ao qual ele não pertence, num planeta que não é o dele. Tal como o Albatroz, o que o enobrece nos céus, incomoda-o na terra, que não é a dele, pois ele foi feito para voar, não para andar em terra. Também o Príncipezinho, e por analogia o próprio Saint-Exupéry, nunca se sentiu completamente em casa nos Estados Unidos, ainda que sempre muito bem recebido por todos, acaba por regressar a casa, a França, a sua casa, ainda que tivesse fugido dela como fez o Príncipezinho ao querer fugir da rosa, pois no fundo, sabe que não é ali o seu lugar. Saint-Exupéry também está desiludido com a França, a sua pátria mãe, mas continua a ser o seu país, o lugar da sua infância, onde ele cresceu e onde volta, um pouco como o Príncipezinho que regressa ao seu planeta. Para esse regresso, o Príncipezinho “morre”. Curiosamente, Saint-Exupéry morre também num trágico acidente de avião, desaparece. Uma estranha coincidência a destes dois destinos, mas mais estranho ainda, o próprio Saint-Exupéry, a respeito do seu livro, referiu-se a ele nos seguintes termos: “vou ler-vos a minha obra póstume” quando lia a Denis de Rougemont, ensaísta suíço, amigo do casal Saint-Exupéry, e a Consuelo e aos amigos passageiros do livro que ele estava a escrever (*apud* Cerisier, 2013:38).

A morte do Príncipezinho, ou simplesmente a sua partida, pode ainda entender-se como uma viagem de conhecimento, descobrimento do Eu, uma passagem de um Eu a *outro* Eu, mais maduro, mais adulto. O encontro com o Príncipezinho poderá ser um encontro com ele

¹⁴² In Courrier Sud, 1929 *apud* Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.46

próprio. Representando assim por um lado Saint-Exupéry e ele próprio, quando era criança. Funciona como um paralelismo ou um espelho de si, que faz com que ele se reconheça no príncipezinho. Por outro lado, com a personagem do Príncipezinho, Saint-Exupéry aprende a conhecer-se com o *outro*, nomeadamente no episódio da água e do poço, capítulo XXV. Ao compreender o que o Príncipezinho procurava na água do poço, compreende a sua infância. Quando o Aviador pergunta ao Príncipezinho se tem sede e este diz, sem responder à pergunta, que a água pode também “[...] être bonne pour le cœur...”¹⁴³ O que ele quer dizer, na verdade, é que o que faz desta água o alimento para o coração foi o esforço que se fez para conseguir lá chegar, isso era o que ele tinha vindo procurar. Essa água era mais do que mera água que sacia a sede, pois “*Elle était née de la marche sous les étoiles, du chant de la poulie, de l’effort de mes bras. Elle était bonne pour le cœur, comme un cadeau.*”¹⁴⁴ E logo de seguida, o Aviador recorda “*Lorsque j’étais petit garçon, la lumière de l’arbre de Noël, la musique de la messe de minuit, la douceur des sourires faisaient ainsi tout le rayonnement du cadeau de Noël que je recevais.*”¹⁴⁵ Tal como o Aviador (narrador) que (d)escreve para não esquecer, conforme referimos, Saint-Exupéry escreveu o seu livro para não se esquecer da sua essência, da sua ingenuidade, da criança que foi. O filme de animação de Mark Osborne, que estreará brevemente nas salas de cinema em Portugal e que já mencionámos, relembra na conversa entre a menina e o velho (Saint-Exupéry) que “o pior não é crescer, o pior é esquecer”. Podemos admitir ainda, que em *O Príncipezinho*, existem dois Saint-Exupéry, aquele que se recusa a

¹⁴³ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.77

¹⁴⁴ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.81

¹⁴⁵ ibidem

crescer, ou melhor a esquecer e a ser como as grandes pessoas, e o *outro*, aquele que desenhava jibóias abertas e fechadas, Saint-Exupéry criança, que vê com o coração, que compreende a linguagem das crianças, da ingenuidade e a persistência. Será um encontro com o seu Eu. Uma reflexão sobre si própria, uma despedida ou antes uma reconciliação com Saint-Exupéry criança. Como já referimos, com a imagem do espelho, onde se olha a si próprio e ora se reconhece, se lembra, pois ele escreve para não esquecer, ou não se lembra quando a comunicação entre ambos falha e deixam de falar a mesma língua, ele e o Príncipezinho. Efetivamente, sabemos que o Aviador enquanto personagem, também representa Saint-Exupéry, adulto, deslocado e desfasado desse mundo ao qual pertence, mas com o qual não se identifica, pois Saint-Exupéry repugnava a violência e as guerras. Cerisier relembra:

Embora esteja fora do mundo das pessoas crescidas, nunca lhes disse que não pertencia a esse mundo. Ocultei o facto de, no fundo do meu coração, continuar a ter cinco ou seis anos. Também escondi delas os meus desenhos. Mas não me importo de os mostrar aos meus amigos. Esses desenhos, verdadeiramente, são recordações.¹⁴⁶

Finalmente, o elemento do deserto não é mero acaso, em *O Príncipezinho*. Assim, tal como as recordações são essenciais para avançar, o deserto desempenha um papel essencial, aproximando Saint-Exupéry das suas personagens. Segundo Cerisier, questionado sobre o porquê de se manter ainda exilado, Saint-Exupéry responde que:

¹⁴⁶ Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.3

[...] é através da experiência do deserto, da solidão – quer sejam dunas ou nuvens, quer sejam montanhas geladas ou sozinho num arranha-céus de Nova Iorque-, que se alcança a verdadeira presença, a de nós próprios e a de nós no mundo. (2010:12)

Revela a capacidade de se descentrar, de olhar para si próprio e melhor conhecer-se. A presença do deserto é um encontro de nós próprios com o mundo. Drewermann (1992) refere que na linguagem de Saint-Exupéry, o *deserto* representa um deserto de homens, um lugar vazio e de solidão, não apenas um ponto no espaço, mas uma situação absurda, de ressequimento humano, amontoamento de elementos frívolos e inúteis. Drewermann afirma ainda que

la terre que foule le Petit Prince au cours de son voyage interplanétaire est remplie de ‘grandes personnes’, mais c’est en même temps, et peut-être même à cause de cela, un ‘desert’, un lieu de solitude, une suite de montagnes sèches et salées où l’écho des voix humaines finit par se fondre en plainte sourde et monotone [...] dans le langage de Saint-Exupéry, “desert” signifie avant tout desert des hommes. Ce n’est pas un point de l’espace, mais une situation d’absurdité, de dessèchement de l’humain, d’entassement de choses frivoles et vaines. (1992:45)

O deserto é árido para quem o atravessa, pois obriga a despir-se de tudo

Mais c’est précisément à cause de ce dénuement et de ce dépouillement que chaque goutte d’eau, chaque souffle de vie mérite qu’on s’y engage toute sa vie et devient infiniment précieux. Le desert enseigne de lui-même à estimer les choses à leur juste valeur [...]. (Drewermann, 1992:49)

Estranhamente é esse o único lugar na Terra que conhecerá o Príncipezinho. Reflete o estado de espírito profundamente desiludido de Saint-Exupéry perante os homens. Mas ainda assim, Cerisier refere que

mesmo na pior situação, Saint-Exupéry nunca cede, nunca se deixa levar pelo canto do desespero. A sua longa meditação sobre a casa natal e o recurso constante às recordações de infância só têm um objetivo: desvendar o mistério da nossa existência, o sentido da nossa relação com os outros e da nossa vida, a força espiritual que nos faz ver o invisível, o que perdemos e desapareceu, decifrar o silêncio do céu e contemplar a cintilação das estrelas. É tudo isto que faz nascer a personagem do príncipezinho, companheiro de exílio cuja aventura interstelar exprime estas revelações, numa linguagem simultaneamente graciosa, solene e simples.¹⁴⁷

Assim, a obra é “[...] fruto do profundo sentimento de solidão do seu autor em Nova Iorque [...]” (Cerisier, 2013:6). Exemplo disso, esta passagem que descreve com ironia a solidão que sente o autor, até no meio dos homens. E como referimos já anteriormente: “*Où sont les hommes? reprit enfin le petit prince. On est un peu seul dans le désert... /On est seul aussi chez les hommes, dit le serpent.*”¹⁴⁸ O deserto é uma metáfora para a solidão que se sente no meio dos homens. Tal como o Aviador que não tinha ninguém com quem falar, até aparecer o Príncipezinho.

A aquisição da competência cultural supõe também, para além de aceitar e reconhecer a alteridade, aprender a situar-se a si próprio em relação à sua própria cultura e em relação à dinâmica na qual esta se insere e é este o caminho que percorre Saint-Exupéry. Situa-se em

¹⁴⁷ Alban Cerisier, *A Bela História de O Príncipezinho*, p.12

¹⁴⁸ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.60

relação à sua própria cultura que já não reconhece por um lado, daí a necessidade de voltar às recordações e por outro, aceita e compreende que pertence a essa cultura. Não se pretende que seja posta em causa a sua própria cultura, os valores profundos da mesma, mas antes uma procura identitária pessoal que ajudará a ser mais transigente para com a alteridade. Drewermann (1992) refere ainda que o deserto é o lugar onde se adquire a sabedoria, não só um lugar despido, onde erra, mas também o lugar onde se retira e procura a sua autenticidade, daí a água ser o elemento essencial, precioso, onde cada gota é valiosa.

Por um lado, *O Príncipezinho* pode ser lido como uma recordação codificada da infância, uma espécie de sonho regenerador pessoal, é uma espécie de reconciliação com o passado, o passado enquanto criança em que não o deixaram seguir os sonhos. Por outro, e da mesma forma que o Príncipezinho não criou laços com os habitantes dos planetas visitados no decorrer da sua viagem, e que representam os adultos, também Saint-Exupéry apesar de pertencer a esse mundo, não se identifica com ele. No final, separam-se, o Príncipezinho regressa ao seu planeta e o Aviador, que já reparou o avião, pode retomar o seu percurso e sobretudo a sua existência de “*grande personne*”, sem antes deixar-nos uma reflexão sobre o possível regresso do Príncipezinho. A própria relação com a rosa, que segundo foi referido anteriormente, poderá ter sido efetivamente inspirada na sua relação com Consuelo ou ainda da sua relação com a mãe, ainda que quanto a isso já tivéssemos referido anteriormente a hipotética relação mãe-filho, poderá ser interpretada como uma reflexão sobre a situação. O regresso à infância, que referimos, funcionaria quase como uma purificação. Curioso que o livro começa com as suas memórias de “*Lorsque j’avais six ans j’ai vu, une fois [...] une magnifique image, dans un livre sur la*

*Forêt Vierge qui s'appelait "Histoires Vécues".*¹⁴⁹ e termina vinte e seis capítulos depois com *"Et maintenant, bien sûr, ça fait six ans déjà... Je n'ai encore jamais raconté cette histoire."*¹⁵⁰ Um pouco como um ciclo que se fecha, um espelho que reflete a imagem invertida, reencontramos por um lado uma memória de uma história que o narrador quer contar, memórias de quando tinha seis anos de idade, e por outro lado, memórias de há seis anos, de uma história que ele nunca contou. Por um lado, a imagem foi retirada de uma obra com o nome *"Histoires Vécues"* ou *histórias vividas*, por outro, uma história vivida que nunca contou. Um pouco como um ciclo que se termina e onde se fez uma viagem ao Eu, através das memórias, das histórias, uma introspectiva para um melhor conhecimento de si próprio ou apenas um regresso ao Eu de outrora, dessa infância feliz.

Retomando o citado por nós em capítulo anterior, se *O Príncipezinho* é um conto para crianças ou um mito para adultos, pouco importará à compreensão do mesmo, certo é que representa para muitos um livro que se lê e se interpreta de forma diferente consoante a altura, a idade e a maturidade do momento em que se lê, e por isso permite conhecer-se a si próprio. A esse propósito, num blog, pode ler-se que a compreensão que se faz do livro, muda conforme a idade e a altura da vida em que se lê

*[...] puedes leer de niño pero cuando te encuentras con esta joya en la edad de adolescente sientes que lo vas comprendiendo aun mejor pero que si lo vuelves a retomar en una edad madura, ya siendo adulto, te das cuenta de que una parte de tu vida y de interrogantes están ahí.*¹⁵¹

¹⁴⁹ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.9

¹⁵⁰ *Op.cit.*,p.91

¹⁵¹ El principito, octubre 25, 2013 de stamarquez, acedido em 25/10/2013, disponível em <http://starsanmarda.wordpress.com/2013/10/25/el-principito/>

II.3.1.2. A construção da relação

A temática é explicitamente abordada no capítulo XXI, no episódio chave da história, o encontro do Príncipezinho com a Raposa, desejosa de ser “*apprivoisée*” e que explica valores como a amizade, o amor, a confiança, entre outros. Desse encontro são revelados os ensinamentos e as instruções a seguir para a construção da relação. Tudo são pistas e orientações que explicam minuciosamente o rigoroso processo de criar laços, com todos os rituais necessários. São essas pistas que iremos percorrer, com especial ênfase para as passagens do livro que as vai revelando ao sabor da história, tal como o Príncipezinho que não dizia logo tudo, mas ia pouco a pouco revelando, ou como a rosa que demorou tempo a mostrar-se em todo o seu esplendor. Convocaremos a teoria quando dela resulte enriquecimento ao nosso estudo e à nossa análise.

II.3.1.2.1. Criar laços ou a construção da relação na diferença

“Il était une fois un petit prince qui habitait une planète à peine plus grande que lui, et qui avait besoin d’un ami...”

Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.20

Assim Saint-Exupéry gostaria de ter começado a sua história, com uma frase de uma riqueza de significado indiscutível e que poderia resumir a história de *O Príncipezinho*. Para além de fugir da sua rosa, o facto de procurar um amigo foi um dos motivos que originou a

viagem e a frase sugere a procura de interação, de convívio e de criação de laços. Pois *amigo* é aquele com quem se criaram laços, tão importante para Saint-Exupéry ao ponto de dedicar a sua obra a um deles, Léon Werth. A esse propósito, Drewermann (1992:61) salienta que “ *le sens des choses ne résident pas en elles-mêmes, mais dans leur “lien”, et ce lien se défait s’il y a confusion des relations et des responsabilités.*” Uma relação assenta na cumplicidade e na partilha, não carece de repartição de poderes, contudo existe uma responsabilidade de ambas as partes, uma reciprocidade. Na amizade não existem hierarquias, não se tecem relações de poder ou de tensão, pelo contrário, coloca-se a tónica na criação de laços. Ser amigo é preocupar-se com o *outro*, é ser-lhe útil é, portanto, ser altruísta para se efetivar a construção da relação. E, de acordo com o que foi enunciado na teoria, um não pode dominar ou subjugar o outro, pois a hegemonia de uma das partes é impeditiva à relação. Por outro lado, também não se pode querer que o *outro* seja moldado para que seja igual a nós ou aja como nós. Deve respeitar-se na sua integridade e nas suas diferenças. Há que sair do etnocentrismo e do egoísmo. Para construir a relação é necessário ultrapassar os preconceitos, abandonar os estereótipos e mostrar-se aberto, atento e receptivo à diferença, à diversidade. O contacto com a diferença passa por diversos estádios, como referido anteriormente e, ao avançar, é possível olhar o *outro* sob distintos pontos de vista, despir-se do etnocentrismo e olhar com etnorelativismo para a realidade, aceitá-la nas suas diferenças, sem estranhar. O modo como o Príncipezinho vai estabelecendo contacto, conhecendo gradualmente o *outro*, é um modo de agir a seguir. Como vimos anteriormente, o conhecimento *per si* não basta, ainda que importante. Exemplo disso, o contacto com os habitantes dos planetas visitados pelo Príncipezinho. Para além do contacto e do conhecimento

que adveio do contacto com os habitantes dos planetas visitados, pouco ou nenhuma interação se verificou. É necessário construir a relação e criar laços, como sugere a Raposa. *Criar laços* é precisamente o que nos permite interagir com a diferença, construindo a relação e “*apprivoisant*”, tornar-se responsável portanto, como o Príncipezinho fez com a sua rosa: “*Tu sais... ma fleur...j’en suis responsable!*”¹⁵²

A obra configura-se como um manual de instruções para criar laços ou fazer (um) amigo(s) e interagir com as diferenças sem que estas sejam impeditivas ou restritivas. Os encontros entre as personagens são reveladores de como se processa a interação e se esta se verifica ou não. Desses encontros entre as várias personagens, todas elas diferentes nas características que as identificam, Príncipezinho-Aviador ou Príncipezinho-Raposa, Príncipezinho-Vendedor de pílulas ou outros, nem sempre se verifica a interação. Curiosamente, é a Raposa que dá as indicações, de modo explícito e preciso, de como criar laços. Como referido anteriormente, Drewermann (1994) compara o papel desempenhado pela Raposa com o dos animais dos contos, onde o herói, em busca da verdade e ao limiar da fronteira entre o mundo interior e exterior, entre a superfície e a profundidade, guiam e orientam o herói no seu caminho em direção à sua consciência. O Príncipezinho mostra-se imediatamente disposto a brincar com a Raposa, que ele achou linda, mas esta recusa “*Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisée*”¹⁵³. Logo, não podem ser amigos, estas são as regras do jogo no planeta Terra. “*Apprivoiser*” ou cativar (ou ainda domesticar) na nossa tradução em português, é portanto a condição *sine qua non* para que se efetive a

¹⁵² Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.90

¹⁵³ *Op.cit.*, p.67

relação entre ambos. O Príncipezinho aceita, primeiro sem questionar, mas depois, após reflexão, curioso, quer saber mais sobre o significado de “*apprivoiser*”, ao que a Raposa entende que ele não pertence àquele lugar e apenas quer fazer amigos. A total abertura e disponibilidade do Príncipezinho em interagir com a Raposa permitem que se crie o clima propício ao diálogo. Demonstra que não tem preconceitos, nem usa estereótipos em relação à Raposa, pois não sabe quem ela é e apenas quer ser seu amigo e interagir com ela. Como diz a Raposa, se ele fosse da Terra, agiria como os seus habitantes “*Les hommes, dit le renard, ils ont des fusils et ils chassent. C’est bien gênant! Ils élèvent aussi des poules. C’est leur seul intérêt. Tu cherches des poules?*”¹⁵⁴ A relação homem vs. Raposa é uma relação de diferenças, conflito mesmo, caracterizada pelo poder dos homens exercido sobre as Raposas e, desde logo, uma interação ou uma amizade entre eles seria impossível. Pois, os homens caçam as Raposas e estas por sua vez caçam as galinhas que eles criam. A Raposa revela surpresa em relação ao Príncipezinho que, por sua vez, não demonstra qualquer preconceito em relação a ela. Pelo contrário, este mostra-se disponível para interagir. Ultrapassado o primeiro obstáculo, o do choque cultural inicial, pois ambos pertencem a mundos supostamente diferentes e imiscíveis, e dadas as condições de disponibilidade e abertura para o diálogo entre ambos, a Raposa pode então ser “*apprivoisée*”. O verbo em francês “*apprivoiser*”, que irá tornar-se uma das palavras chave da obra, provem do latim popular *apprivatiare*, de *apprivatare*, ou seja, *tornar privado* ou *tornar familiar* e significa, segundo, o dicionário Larousse em linha: “*Rendre moins farouche, plus traitable, plus docile un animal sauvage, le domestiquer. Rendre quelqu'un plus sociable,*

¹⁵⁴ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.26

plus doux, plus affable, le séduire.”¹⁵⁵ Se por um lado, e no sentido primeiro, significa transformar a atitude de um animal, considerado selvagem, de maneira positiva “tratável”, no sentido figurado quererá dizer, para pessoas, torná-las mais “sociáveis”. Assim, subentendemos que de uma forma ou de outra, pressupõe-se que o objetivo será o de facilitar a interação entre ambas as partes, aquela que “*apprivoise*” e que será “*apprivoisée*”, criando condições para a partilha e posteriormente, a criação de laços. O Príncipezinho desconhecia a expressão e ao interrogar a Raposa quanto ao significado, esta lamenta ser “*une chose trop oubliée*”¹⁵⁶ e define-a como “*créer des liens*”¹⁵⁷. Para que a definição esteja completa, acrescenta ainda

*Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...*¹⁵⁸

Criar laços, é assim, e segundo a definição da Raposa, ser diferente e único, dentro das semelhanças, porque precisam um do outro, como o Príncipezinho e a sua flor. Criar laços exige reciprocidade, é ser-se único para alguém, transformando a diferença em riqueza para o *outro*. Isto é, a rosa do Príncipezinho apesar de igual a tantas outras, tornou-se única para ele, e ele só entende depois de compreender que deveria

¹⁵⁵ Tradução livre nossa: “Tornar menos selvagem, mais tratável, mais dócil um animal selvagem. Tornar alguém mais sociável, mais meigo, mais afável, seduzi-lo”. Dicionário Larousse em linha consultado em <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprivoiser/4759>, a 6/7/15.

¹⁵⁶ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.68

¹⁵⁷ *ibidem*

¹⁵⁸ *ibidem*

olhar para elas com outros olhos. Em relação ao Príncipezinho, a Raposa refere mais adiante que após criar laços, “*Je connaîtraî un bruit de pas qui sera différent de tous les autres.*”¹⁵⁹ Ser único é também olhar para as coisas de uma maneira diferente, mais comprometida. A Raposa passaria a olhar para os campos de trigo com outros olhos. Aliás, este será o segredo que a Raposa lhe irá oferecer. Com o encontro combinado entre ambos, Príncipezinho e Raposa, a descoberta é recíproca e ambos têm a ganhar com as suas diferenças e com o tornar-se útil ao *outro*. A Raposa explica essa utilidade e a riqueza da relação, referindo que os campos de trigo são inúteis para ela que não come pão, contudo, por lhe lembrarem os cabelos do Príncipezinho, por causa da sua cor, passará a gostar dos mesmos porque lhe farão recordar o Príncipezinho. O conceito de *utilidade* já tinha sido referido anteriormente, com a visita aos planetas, onde todos os habitantes, com exceção do Acendedor de candeeiros, lhe pareciam desempenhar atividades inúteis. A começar pelo Homem de negócios que não era útil às suas estrelas contrapondo-se ao Acendedor de candeeiros que tinha uma atividade útil em relação aos outros habitantes. Talvez por isso, fosse o único, na opinião do Príncipezinho, que poderia vir a ser seu amigo “[...] *peut-être, parce qu’il s’occupe d’autre chose que de soi-même.*”¹⁶⁰ Contudo, e apesar da sua utilidade, outras razões são impeditivas para a criação de laços com o Acendedor de candeeiros, segundo Drewermann “*Sur cette petite planète où règnent la conscience du devoir et la léthargie, la surcharge de travail et la paresse de l’âme, impossible de créer quelque espèce de communauté, d’échange, de vie à deux.*” (1992:36). Depois de tantas frustrações para criar laços com as personagens dos planetas visitadas,

¹⁵⁹ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.68

¹⁶⁰ *Op.cit.*, p.52

ao pedido da Raposa em “cativá-la” ou “domesticá-la” o Príncipezinho aceita com ressalva da falta de tempo, pois ele pretende descobrir e conhecer amigos, que foi o que ele veio procurar à terra. Contudo, a Raposa imediatamente responde que “*On ne connaît que les choses que l’on apprivoise [...]*”¹⁶¹. Criar laços é um acto voluntário e carece de rituais e de condições criteriosamente respeitadas, indica a Raposa. Interessado, o Príncipezinho pergunta-lhe então o que fazer para criar laços e a Raposa inicia e descreve o que se parece com um manual de instruções para “criar laços”. Primeiramente, alerta o Príncipezinho de que a descoberta do *outro* deve ser progressiva “– *Il faut être très patient*”¹⁶², indica-lhe ainda que “*Tu t’assoiras d’abord un peu loin de moi, comme ça, dans l’herbe. Je te regarderai du coin de l’œil et tu ne diras rien.... Mais, chaque jour, tu pourras t’asseoir un peu plus près.*”¹⁶³ Da mesma forma como o Aviador precisou de tempo para melhor o compreender o Príncipezinho “*Il me fallut longtemps pour comprendre*”¹⁶⁴ como relembra também a Raposa “– *C’est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante*”¹⁶⁵, frase que o Príncipezinho repete para não esquecer. A disponibilidade para a aproximação e o tempo de que carece para se conseguir surgem como uma recompensa, ou algo conseguido por mérito, e encontra eco no capítulo XXV, no episódio do poço, quando o Aviador pergunta ao Príncipezinho se tem sede e este diz, sem responder à pergunta, que a água pode “*[...] aussi être bonne pour le cœur...*”¹⁶⁶. O que ele quer dizer, na verdade, é que o que faz desta água o alimento para o coração

¹⁶¹ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.69

¹⁶² *ibidem*

¹⁶³ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.69

¹⁶⁴ *Op.cit.*, p.15

¹⁶⁵ *Op.cit.*, p.72

¹⁶⁶ *Op.cit.*, p.77

foi o esforço todo que se fez para conseguir lá chegar. Essa água era mais que água que sacia a sede, ela “[...] *était née de la marche sous les étoiles, du chant de la poulie, de l’effort de mes bras. Elle était bonne pour le cœur, comme un cadeau.*”¹⁶⁷ Compreende-se o verdadeiro sentido das coisas que só têm valor pelo que nós investimos nelas. E logo de seguida, o Aviador recorda “*Lorsque j’étais petit garçon, la lumière de l’arbre de Noël, la musique de la messe de minuit, la douceur des sourires faisaient ainsi tout le rayonnement du cadeau de Noël que je recevais.*”¹⁶⁸ Criar laços exige, portanto, dedicação e preocupação com o *outro*, assim ensina a Raposa. E quando o Príncipezinho vai ver as rosas do jardim, com quem se cruzou anteriormente e por causa de quem ficou tão triste, ao considerar que a sua rosa, afinal, não era única no mundo, compreendeu a mensagem da Raposa e lhes disse que “*On ne peut pas mourir pour vous.*”¹⁶⁹ E justifica que foi a sua rosa que “*j’ai arrosée*”, foi ela que “*j’ai mise sous globe*” foi ainda a sua rosa que “*j’ai abritée par le paravent*” e ainda ela “*dont j’ai tué les chenilles (sauf les deux ou trois pour les papillons)*”, é ela “*que j’ai écoutée se plaindre, ou se vanter, ou même quelquefois se taire. Puisque c’est ma rose.*”¹⁷⁰ Preocupar-se é ouvir, como fez o Príncipezinho com a sua rosa. Regá-la, alimentá-la, protegê-la das agressões, como o vento ou os insetos, tornar-se útil ao *outro*. Assim, e como vimos, preocupar-se requer disponibilidade para o *outro* e torna a pessoa única no mundo como a Rosa para o Príncipezinho.

Criar laços, é ainda criar rotinas e pontos de encontro com o *outro*.

¹⁶⁷ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.81

¹⁶⁸ *ibidem*

¹⁶⁹ *Op.cit.*, p.72

¹⁷⁰ *ibidem*

Assim, a Raposa aconselha a que venha sempre à mesma hora, e exemplifica

*Il eût mieux valu revenir à la même heure, dit le renard. Si tu viens, par exemple, à quatre heures de l'après-midi, dès trois heures je commencerai d'être heureux. Plus l'heure avancera, plus je me sentirai heureux. À quatre heures, déjà, je m'agiterai et m'inquiéterai; je découvrirai le prix du bonheur! Mais si tu viens n'importe quand, je ne saurai jamais à quelle heure m'habiller le cœur... Il faut des rites.*¹⁷¹

Criar laços é ainda falar a mesma língua para poder-se comunicar, como o Aviador refere e lamenta, no capítulo II, que até então e antes de conhecer o Príncipezinho “*J’ai ainsi vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement [...]*”¹⁷². “*Parler*” ou falar, em português, é comunicar, dialogar, é um ato bilateral, que carece de um entendimento mútuo e de uma partilha de sentidos. O acto de comunicar não se efetiva somente pela expressão da fala, por vezes são necessários silêncios como alerta a Raposa “*Le langage est source de malentendus*”¹⁷³ ou o Príncipezinho ao referir-se à sua rosa que “*j’ai écoutée se plaindre, ou se vanter, ou même quelquefois se taire.*”¹⁷⁴ Por outro lado, e ainda que se fale a mesma língua, podem existir momentos de incompreensão provocando tensão ou conflito. Recordemos quando, exausto, o Aviador responde ao acaso ao Príncipezinho, invocando que “*Je m’occupe, moi, de choses sérieuses!*”¹⁷⁵ Quebra-se a comunicação subitamente, o narrador e o

¹⁷¹ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.70

¹⁷² *Op.cit.*, p.11

¹⁷³ *Op.cit.*, p.69

¹⁷⁴ *Op.cit.*, p.72

¹⁷⁵ *Op.cit.*, p.28

príncipezinho já não falam a mesma língua e este acusa o outro: “*Tu parles comme les grandes personnes!*”¹⁷⁶ pois, como elas “*Tu confonds tout... tu mélanges tout !*”¹⁷⁷ O avidador passou a ser aquele que não entende mais que os que veem com os olhos e que apenas se ocupa de si e de coisas sérias: “*Il me voyait, mon marteau à la main, et les doigts noirs de cambouis, penché sur un objet qui lui semblait très laid.*”¹⁷⁸ O Aviador já não sabe como aproximar-se, quebrou o que os unia, a linguagem das crianças, ao falar como um adulto desprezando o que estas fazem. Age como se tivesse saído do mundo das crianças para entrar no mundo dos adultos, onde não há compreensão entre ambos. Consequentemente, o narrador sente-se triste e já não sabe como se aproximar novamente. Este momento caracteriza-se como um momento de tensão ou de conflito, não necessariamente negativo, já que após o sucedido, o Aviador reflete sobre a sua atitude e entende que foi injusto e falhou a comunicação porque na verdade, deixou de falar a mesma língua. Falar a mesma língua é que o distingue de todos os outros adultos que não tentam compreender as crianças, impossibilitando o diálogo e a interação com estas, ao contrário da tolerância e indulgência que as mesmas demonstram em relação aos adultos, como referido anteriormente. Comunicar é, portanto, aproximar-se do *outro*, pelo que quando o diálogo é quebrado, dá-se um afastamento. Ainda assim, criar laços nem sempre é uma tarefa fácil, a relação do Príncipezinho com a rosa é exemplo disso igualmente. É necessário fazer cedências para facilitar a aproximação com o *outro*. O Príncipezinho, que ao longo da narrativa nunca cede a não ser no final, quando percebe que deveria ter sido mais

¹⁷⁶ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.28

¹⁷⁷ *ibidem*

¹⁷⁸ *ibidem*

compreensivo com a sua Rosa, e então, decide partir.

Finalmente, quando se criam laços enriquece-se e a Raposa, mais uma vez, exemplifica:

*Je chasse les poules, les hommes me chassent. Toutes les poules se ressemblent, et tous les hommes se ressemblent. Je m'ennuie donc un peu. Mais, si tu m'apprivoises, ma vie sera comme ensoleillée. Je connaîtrai un bruit de pas qui sera différent de tous les autres. Les autres pas me font rentrer sous terre. Le tien m'appellera hors du terrier, comme une musique. Et puis regarde! Tu vois, là-bas, les champs de blé? Je ne mange pas de pain. Le blé pour moi est inutile. Les champs de blé ne me rappellent rien. Et ça, c'est triste! Mais tu as des cheveux couleur d'or. Alors ce sera merveilleux quand tu m'auras apprivoisé! Le blé, qui est doré, me fera souvenir de toi. Et j'aimerai le bruit du vent dans le blé...*¹⁷⁹

e apesar da tristeza do momento da despedida, pois “*Je pleurerai*”¹⁸⁰ diz a Raposa, mas logo conclui: “*J’y gagne, dit le renard, à cause de la couleur du blé*”¹⁸¹ que nunca mais voltará a olhar da mesma forma. Também no capítulo XXV, em relação à água do poço, verifica-se que o olhar se torna mais sensível, as coisas tomam novas formas, mais próximas de um outro tipo de beleza “*J’avais bu. Je respirais bien. Le sable, au lever du jour, est couleur de miel. J’étais heureux aussi de cette couleur de miel.*”¹⁸² Notemos que o campo cromático escolhido não foi ao acaso. As cores são um elemento importante, a cor de mel, a cor de ouro, a cor de trigo, a cor das estrelas, a cor do pôr do sol. Todas evocam a mesma cor, lembrando a cor do ouro, tal como os cabelos do Príncipezinho, como se todos os elementos evocassem essa

¹⁷⁹ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.68-69

¹⁸⁰ *Op.cit.*, p.76

¹⁸¹ *ibidem*

¹⁸² *Op.cit.*, p.81

riqueza que se ganha quando se criam laços. E se criar laços é aproximarmo-nos das diferenças, as diferenças enriquecem, a diversidade aumenta-nos.

Com a análise da forma como ocorrem os encontros com a diversidade, colocam-se em prática todos os ensinamentos aprendidos anteriormente sobre a interação e o diálogo intercultural defendidos no primeiro capítulo. Salienta-se a importância de criar rotinas, ou seja, os pontos de encontro, enquanto se respeita o *outro* sem deixar de ouvi-lo, mesmo nos momentos de silêncio, sem relação de superioridade, de igual para igual. Falar com ele a mesma língua e comunicar. Entende-se a importância de olhar o *outro* sem preconceitos, nem ideias preconcebidas, de se mostrar receptivo e disponível para conhecer a diferença e interagir com ela. Aprende-se a construir a relação e a criar laços para além das diferenças, pela riqueza que delas advêm. Contudo, estas etapas e condições descritas pela Raposa e que fazem eco aos pressupostos teóricos da educação intercultural encontram-se, como referimos, em todos os encontros entre as personagens e devem ser interpretados mais profundamente pelo que propomos compreender melhor como efetivamente se concretizam os pressupostos enunciados pela reflexão que se segue.

II.3.1.2.2. Olhar para além do que os olhos veem

“On ne voit bien qu’avec le cœur. L’essentiel est invisible pour les yeux.”

Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.72

Na obra tudo começa com o que se vê ou não se vê. Repare-se que estamos perante uma outra dicotomia que, curiosamente ou não, inicia

com a dicotomia amplamente analisada mais atrás: criança vs. adulto, no capítulo I, com o desenho da jiboia aberta e da jiboia fechada. Ora se vê o interior da jiboia, a engolir um elefante, ora não se vê e, nesse caso, o desenho mais se parece com um chapéu. Se atentarmos nessas duas imagens, a da jiboia com o elefante no seu interior e a do “chapéu”, observamos que quem vê corretamente o desenho, para além do Aviador (em criança), é o Príncipezinho e quem não vê a imagem que representa o desenho são os adultos. Esta observação não é um mero acaso. Pois como vimos no ponto anterior, e se considerarmos que o Príncipezinho representa o universo das crianças, só elas têm a capacidade para ver para além do que os olhos veem. E é precisamente dessa questão que se trata. Ver para além do que os olhos veem porque “o essencial é invisível aos olhos”. A caixa com a ovelha é apenas outro exemplo do que acabámos de argumentar. O Aviador desenhou uma caixa que mostrou ao Príncipezinho, mas ambos sabem que se olharem para a mesma, conseguem ver para além do desenho de uma caixa. E o que veem é a ovelha a dormir dentro dessa caixa. O verbo “ver” ganha o significado de compreender, interpretar, imaginar. Por outro lado, a capacidade de ver para além do que os olhos veem, pode estender-se ou transpor-se para o que vemos quando olhamos para algo ou para alguém. A primeira percepção que temos é a sua aparência que é o que está visível, como o aspeto físico, por exemplo. Ou ainda a indumentária, como no episódio do astrónomo turco que tentou fazer uma demonstração inédita da existência do planeta do Príncipezinho e não foi bem sucedido por estar vestido com o traje turco: “*Il avait fait alors une grande démonstration de sa découverte à un Congrès International d’Astronomie. Mais personne ne l’avait cru à cause de son costume.*”¹⁸³ Lamentavelmente, o sucesso de uma

¹⁸³ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.19

descoberta única e inédita, “*Cet astéroïde n’a été aperçu qu’une fois au télescope, en 1909, par un astronome turc*”¹⁸⁴, ficou frustrado “à cause de son costume”¹⁸⁵. Não se deu credibilidade à sua demonstração, apenas por estar vestido de maneira diferente. Ou seja, por ele não ser “igual” aos outros, por a sua diferença ser motivo de discriminação. Porém,

*Heureusement pour la réputation de l’astéroïde B 612 un dictateur turc imposa à son peuple, sous peine de mort, de s’habiller à l’Européenne. L’astronome refit sa démonstration en 1920, dans un habit très élégant. Et cette fois-ci tout le monde fut de son avis.*¹⁸⁶

Tratou-se, pois, de um incidente de discriminação por preconceito sobre o modo de vestir como representação de uma cultura outra que a cultura europeia. Mais grave ainda, a situação inverteu-se logo que ele mudou para uma indumentária mais europeia, já foi ouvido e tido como alguém de sério e de crédulo. Já todos concordaram com ele e com o que apresentou na conferência. O preconceito baseado na aparência exterior não se limita ao modo de vestir que geralmente é reflexo de determinadas culturas, existem muitas outras situações que ativam o preconceito a partir da aparência física. Este incidente revela que quem assistiu não viu para além da aparência do astrónomo. Como vimos na primeira parte do presente estudo, os estereótipos são os principais geradores de conflito à comunicação intercultural. Num artigo sobre práticas de educação intercultural em França, J. Kerzil (2002) alerta para o perigo dos estereótipos, apontando-os como principais obstáculos à comunicação e às trocas entre indivíduos de culturas diferentes, logo, ter uma ideia preconcebida do *outro* à priori

¹⁸⁴ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.19

¹⁸⁵ *ibidem*

¹⁸⁶ *ibidem*

influenciará a aproximação e, conseqüentemente, a interação. Supõe-se, então, que o ideal seria conseguir uma neutralidade que permita a descoberta plena do *outro* para a construção da relação. Vejamos alguns exemplos de outras situações também elas influenciadas pelo aspeto ou pela apresentação física. Ou seja, situações em que a opinião sobre a pessoa é condicionada pela sua aparência, neste caso, pelo preconceito. A ideia errada que se tem, antes mesmo de conhecer a pessoa. No encontro com a serpente, no capítulo XVII, esta revela-lhe o seu poder que se compara com o de um rei “*Mais je suis plus puissant que le doigt d’un roi, dit le serpent*”¹⁸⁷. Contudo, e ainda assim, o Príncipezinho continua a julgar a serpente pelo seu aspeto, e, sorrindo, responde-lhe “*Tu n’es pas bien puissant...tu n’as même pas de pattes... tu ne peux même pas voyager...*”¹⁸⁸. Efetivamente, demonstra que não se deve, nem pode ficar-se pelo aspeto, pela aparência exterior, que é aquilo que os olhos veem. O episódio das rosas, capítulo XX, que entristece o Príncipezinho quando se dá conta que existem tantas outras flores iguais à sua, porque apenas avalia pela aparência, apenas olha para elas com os olhos não com o coração, ilustra também a questão:

*Le petit prince les regarde. Elles ressemblaient toutes à sa fleur.
Puis il se dit encore : “ Je me croyais riche d’une fleur unique, et je ne possède qu’une rose ordinaire. Ça et mes trois volcans qui m’arrivent au genou, et dont l’un, peut-être, est éteint pour toujours, ça ne fait pas de moi un bien grand prince...” Et, couché dans l’herbe, il pleura.*¹⁸⁹

¹⁸⁷ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.60

¹⁸⁸ *ibidem*

¹⁸⁹ *Op.cit.*, p.66

Uma vez mais, o Príncipezinho limitou-se a olhar para o aspeto exterior das rosas e não valorizou a diferença entre a sua e estas, porque visivelmente são idênticas à sua, pelo menos aos seus olhos naquele momento. Só perceberá que a dele é única, mais adiante, quando a Raposa lhe confiar o segredo “*on ne voit bien qu’avec le cœur. L’essentiel est invisible pour les yeux.*”¹⁹⁰ Quando toma consciência de que a sua rosa é mais que a aparência exterior, o que é visível, e que criou laços com ela, que vê para além do que veem os olhos e aí sim, passa a olhá-la com o coração, a objetividade do que viam os olhos deixou lugar a algo mais profundo. Afinal, a sua rosa, apesar de igual às outras todas de aparência é, efetivamente, diferente. Da dicotomia inicial criança vs. adulto, introduziu-se outra temática ou dicotomia que igualmente percorre o livro: a objetividade do que veem os olhos e a subjetividade do que vê (ou sente) o coração. Na verdade, não são mais que uma linguagem simbólica para o primeiro contacto com a diferença. Uma possível solução para ultrapassar o choque cultural. O autor convida-nos a ver para além do que veem os olhos porque o “essencial é invisível aos olhos” pois “só se vê bem com o coração”. O que significa que o coração é um filtro ao que os olhos veem no sentido em que capta a essência da realidade que os olhos não processam, indo ao encontro da dicotomia anterior, criança vs. adulto. Ou seja, os que sentem e adjetivam em comparação com os que veem com números, sem interpretar. Assim, a subjetividade do que se sente (com o coração) prevalece mais forte que a objetividade do que veem os olhos. *Compreensão* é afinal o que sugere a afirmação. Sugere que não nos deixemos levar pela primeira abordagem, aquilo que os nossos olhos veem, mas que tentemos ir mais longe, que nos aproximemos e que conheçamos o *outro* para o compreendermos. O capítulo XXIV

¹⁹⁰ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.72

talvez seja o mais ilustrativo dessa necessidade de ver para além do que os olhos veem:

*Comme le petit prince s'endormait, je le pris dans mes bras, et me remis en route. J'étais ému. Il me semblait porter un trésor fragile. Il me semblait même qu'il n'y eût rien de plus fragile sur la Terre. Je regardais, à la lumière de la lune, ce front pâle, ces yeux clos, ces mèches de cheveux qui tremblaient au vent, et je me disais : "Ce que je vois là n'est qu'une écorce. Le plus important est invisible..."*¹⁹¹

A beleza das coisas está no que elas escondem, assim, “[c]e qui embellit le désert, dit le petit prince, c’est qu’il cache un puits quelque part...”¹⁹² Ou ainda mais adiante:

*Je fus surpris de comprendre soudain ce mystérieux rayonnement du sable. Lorsque j'étais petit garçon j'habitais une maison ancienne, et la légende racontait qu'un trésor y était enfoui. Bien sûr, jamais personne n'a su le découvrir, ni peut-être même ne l'a cherché. Mais il enchantait toute cette maison. Ma maison cachait un secret au fond de son cœur...*¹⁹³

A Raposa foi quem lhe revelou esse segredo e o Aviador chega à mesma conclusão:

- *Oui, dis-je au petit prince, qu'il s'agisse de la maison, des étoiles ou du désert, ce qui fait leur beauté est invisible!*
- *Je suis content, dit-il, que tu sois d'accord avec mon renard.*¹⁹⁴

A Raposa ensinou-o a ver para além do que veem os seus olhos, exatamente como devemos fazer, com abertura e disponibilidade,

¹⁹¹ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.78

¹⁹² *Op.cit.*, p.77

¹⁹³ *Op.cit.*, p.78

¹⁹⁴ *ibidem*

aceitar a diferença, a alteridade. Pois a Raposa sabe que aos olhos dos humanos ela não seria aceite porque existe um preconceito difícil de ultrapassar, contudo, na amizade que constrói com o Príncipezinho é conseguida essa capacidade de ultrapassar e derrubar barreiras dos preconceitos.

II.3.1.2.3. Estereótipos e preconceitos

"É mais fácil desintegrar um átomo que um preconceito", Albert Einstein
(in revista *Sciences et Avenir*, 26/08/15)

Referimos, mais atrás, que estereótipos e preconceitos são impeditivos à interação, à disponibilidade para o *outro*. Perotti, a esse propósito alerta que

“[o] problema da educação intercultural reside no facto de que é praticamente impossível neutralizar este tipo de preconceitos através de uma argumentação racional. É necessário fazer apelo a situações novas e concretas para os abalar.” (1994:53)

A reflexão sobre os encontros entre as personagens reveste-se de mais importância quando denunciam os preconceitos ou os modos errados de ver e olhar o *outro*, como referem Morgado e Pires (2010)

Os conceitos de cultura e de identidade ou de identificação cultural são importantes para clarificar esta situação. Cultura e identidade são conceitos dinâmicos, plurais e heterogêneos. De certo modo, são essencialmente construções mentais, ou seja, modos de as pessoas se identificarem individual ou coletivamente a partir de imagens e das representações em seu redor. Existe uma grande proximidade entre imagem (representação) e ação. Logo, a análise de representações da realidade na literatura infantil reveste-se de grande importância para a educação intercultural. (2010:92)

Em *O Príncipezinho*, o preconceito é denunciado, mais explicitamente, no capítulo IV, com a referência ao astrónomo turco que não conseguiu transmitir com sucesso os resultados da sua descoberta, por ter sido imediatamente descredibilizado pela sua indumentária. Neste capítulo, estereótipo e preconceito funcionam a par. Pois esse planeta tinha sido visto apenas uma vez e por um astrónomo turco. “*J’ai de sérieuses raisons de croire que la planète d’où venait le petit prince est l’astéroïde B 612.*”¹⁹⁵ O preconceito assentava apenas no facto de ser diferente dos outros europeus, por não se vestir igual a eles. Como se o facto de ele se vestir de maneira diferente retiraria credibilidade ao que diria. Foi discriminado e desvalorizado por isso. Mas mais uma vez, pelas pessoas crescidas “*Les grandes personnes sont comme ça.*” Não se verificou a neutralidade necessária que permitiria a descoberta plena do *outro* para a construção da relação. Ora na obra, vimos como essa neutralidade é conseguida na personagem do Príncipezinho, despido de preconceitos ou ideias preconcebidas em relação à Raposa, nomeadamente. A descoberta do *outro* foi facilitada e permitiu a construção da relação entre ambos. As ideias preconcebidas acompanham-nos a todo o momento, interiorizadas geralmente por uma crença raramente fundamentada, são essas ideias que irão influenciar a predisposição em avançar para o desconhecido. Ao longo da obra, as personagens são constantemente confrontadas, de uma forma mais ou menos evidente, aos preconceitos em relação ao que não conhecem. E é no primeiro contacto que essa ideia preconcebida atua ou não como inibidor ou, pelo contrário, como alavanca para a vontade de descobrir o que se desconhece. Na maioria dos casos, a ideia preconcebida provoca, em quem a interioriza, um sentimento de surpresa quando o que vê não corresponde ao que esperava encontrar.

¹⁹⁵ Antoine Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.19

Surge, por exemplo, no Capítulo II, quando o Príncipezinho aparece perante o Aviador. A ideia preconcebida do narrador em relação ao Príncipezinho é que este não lhe pareça, de todo, uma criança perdida no meio do deserto. A imagem que se lhe surge diante dos olhos não corresponde ao que seria imaginado por ele: *“Il n’avait en rien l’apparence d’un enfant perdu au milieu du désert, à mille milles de toute région habitée.”*¹⁹⁶ A surpresa do narrador provem do facto de não estar à espera, por um lado, de encontrar viva alma naquele lugar, onde ele aterrou devido a uma avaria no seu avião, por outro lado a surpresa é ainda maior em relação à aparência do príncipezinho, que não lhe parece de todo perdido, exausto, faminto, sedento, cansado ou sequer assustado. Quando a ideia preconcebida ou a imagem antecipada que criamos de algo ou alguém não corresponde ao que se vê a sensação pode ser a de perplexidade, como no caso do Aviador. Do seu ponto de vista, é uma situação anormal pois, segundo ele, naquele deserto não vive ali ninguém e quem ali aparecer terá de vir de longe, logo deverá mostrar sinais de cansaço que acusam a distância. Do lado do príncipezinho, que percorreu tantos planetas à procura dos homens, atento ao que encontrava e com quem se cruzava, não suscita nem provoca admiração a presença do Aviador, no meio do deserto, pois ele não sabe ao certo o que vai encontrar, vai com predisposição para tudo, sem ideia preconcebida, sem ideia definida ou delimitada. Procura os homens, mas nada sabe deles, não existe preconceito e muito menos estereótipo.

Mais adiante, a afirmação *“les yeux sont aveugles. Il faut chercher avec le cœur”*, por analogia, é o que se verifica no caso dos estereótipos. Fica-se pela imagem que se projeta aos olhos, termina aí a viagem da procura, a decisão de procurar ou de não procurar, parar

¹⁹⁶ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.11

no que os olhos veem e não fazer uma reflexão sobre o que se vê, não se criam laços, não se perde tempo a criar laços. A quantidade tornou-se riqueza, os números é que importam, como os adultos que só veem números, só querem números.

Mais adiante, aquando do encontro do Príncipezinho com a serpente, este fica surpreendido, primeiro, por não ver ninguém, pois a expectativa era outra, após a viagem pelos planetas, ele esperava encontrar :

[...] *cent onze rois (en n'oubliant pas, bien sûr, les rois nègres), sept mille géographes, neuf cent mille businessmen, sept millions et demi d'ivrognes, trois cent onze millions de vaniteux, c'est-à-dire environ deux milliards de grandes personnes*"¹⁹⁷

e afinal, não vê nada. Finalmente, algo que desperta a sua atenção: “*un anneau couleur de lune remua dans le sable*”¹⁹⁸, demonstra a sua visão etnocêntrica, desconhece esta nova realidade e avalia a novidade com os conhecimentos que tem do seu planeta. O que lhe parece um “*anneau couleur de lune*” é afinal a serpente. A descrição que o Príncipezinho faz da serpente prende-se com as referências que ele traz do seu planeta, as únicas que ele tem e interpreta o que vê em função disso. Na conversa com a serpente, esta aponta a diferença do Príncipezinho em relação aos outros homens da Terra, “*Celui que je touche, je le rends à la terre dont il est sorti, dit-il encore. Mais tu es pur et tu viens d'une étoile...*”¹⁹⁹ Essa diferença é vista como algo positivo, subentende-se que a serpente o considera melhor que os outros homens. Neste caso, trata-se de uma discriminação positiva. É, portanto, revelador de que tem de se derrubar as barreiras dos

¹⁹⁷ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.58

¹⁹⁸ *Op.cit.*, p.59

¹⁹⁹ *Op.cit.*, p.60

estereótipos e dos preconceitos para conseguir a aproximação essencial na interação com a diferença.

Na III parte da presente investigação, dedicada ao projeto em linha, são apresentadas diversas atividades relacionadas com a temática presente, propõe-se, entre outras, uma reflexão sobre o perigo dos preconceitos e dos estereótipos, nomeadamente, uma atividade que coloca imagens de um médico e de uma advogada, num primeiro momento com os braços tatuados. A partir dessa imagem é feito um convite à reflexão que desperta com o aspeto exterior enquanto preconceito e o perigo associado ao mesmo para posteriormente perceber se o aspeto exterior influencia o papel que ambos desempenham e se influencia a opinião com que se fica dos mesmos antes de conhecer as suas respetivas profissões.

Quando Saint-Exupéry afirma, através da Raposa, que “*on ne voit bien qu’avec le coeur*”²⁰⁰, entrega ao Príncipezinho, e ao mesmo tempo a nós, leitores, o segredo para a predisposição para o contacto com o *outro*, com todas as suas diferenças. Há que olhar mais além, olhar com o coração, pressupõe que se interprete e se esteja receptivo ao desconhecido. Sem ideia prefabricada que possa toldar a nossa visão. A genuinidade dos sentimentos como os de uma criança, representada no Príncipezinho, salientando a importância de olhar com o coração, olhar à sua volta, estar atento aos detalhes, ouvir e escutar o *outro*, para melhor o compreender. Isso faz de cada um de nós um ser altruísta, não egocêntrico. Receptivo e tolerante. Essa é uma atitude ativa de aproximação com o *outro* que assenta no desejo da interação, como no Capítulo VII, quando o Príncipezinho se refere a um planeta que conheceu onde “*il y a un Monsieur cramoisi. Il n’a jamais respiré une fleur. Il n’a jamais regardé une étoile. Il n’a jamais aimé*

²⁰⁰ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.72

personne. Il n'a jamais rien fait d'autre que des additions."²⁰¹ Apela a que estejamos atentos e interagjamos com o que nos rodeia com abertura e disponibilidade, caso contrário seremos como a personagem enunciada anteriormente “[...] *ce n'est pas un homme, c'est un champignon !*”²⁰². Em relação ao planeta Terra, o Príncipezinho não demonstra preconceito em relação aos homens, pois quando encontra o Aviador, já sabe algumas coisas que lhe foram ensinando os personagens que foi encontrando. Sabe que a Terra é um conjunto de todos os outros planetas, mas a grande escala. A forma como é feita a Terra leva a crer que será bem pior que todos os outros planetas antes visitados já que tem os mesmos habitantes em maior quantidade. Contudo, esse conhecimento não impeditivo para o Príncipezinho porque se mostra disponível para a interação. A viagem pelos planetas permite conhecer melhor o lugar para onde vai e saber um pouco mais sobre os habitantes com quem se irá cruzar, com um olhar curioso, atento e receptivo.

II.3.1.2.4. O choque cultural e a visão etnocentrista

O olhar com o coração é também olhar com outros olhos, é sair do nosso próprio ponto de vista, etnocentrista, para compreender uma realidade distinta da nossa. Adotar uma atitude de etnorelativismo em relação ao *outro*. A esse propósito, Perotti afirma que:

²⁰¹ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.28

²⁰² *Ibidem*

Se se quiser infletir a nossa autossuficiência cultural, o nosso etnocentrismo e chegar a invalidar os nossos estereótipos e preconceitos, será desejável reconstituir os nossos percursos disciplinares a partir do *outro*. [...] redefinir a “partir do *outro*”. (Por exemplo) estudar as cruzadas a partir dos muçulmanos (os cronistas árabes). [...] estudar, finalmente, cada problema a partir do *outro*: com o olhar do *outro*. (1994:73)

Reforça-se a importância de adotar uma atitude etnorelativa na relação com o *outro*, facilitadora da compreensão mútua, em detrimento do etnocentrismo gerador de preconceitos. O Príncipezinho propunha olhar para uma mesma realidade, mas com outros olhos. Essa abordagem permite encontrar diferentes pontos de vista, outros ângulos, é olhar para uma mesma realidade de outra maneira. Ao jeito das ilusões de ótica nas quais, segundo o ângulo de visão, se vê algo completamente diferente. É, portanto, importante colocar-se no lugar do *outro*, sair do “eu” para ver o que o *outro* vê, ver com outros olhos. A comparação com as ilusões de ótica parece-nos um bom exemplo e ilustrativo para entender que o que muda, na verdade, é o modo como olhamos para uma mesma imagem, para uma mesma realidade, mas sob um ponto de vista diferente. Por vezes, trata-se de interpretar o mundo que nos rodeia de uma maneira diferente, sob uma perspetiva outra que aquela a que estamos habituados. Em toda a obra, vão se multiplicando os encontros com personagens, todas diferentes, na maior parte das vezes adotando um olhar para o *outro* desde o seu próprio ponto de vista, denunciando uma visão claramente etnocentrista. Assim, se cada um olha para o *outro* desde o seu próprio ponto de vista, frequentemente gera confusões, *quiproquós*, ou situações de desentendimento. A partir do momento em que se olha da perspetiva do *outro*, de um ponto de vista etnorelativo, torna-se mais

fácil aceitar a diferença porque se compreende, em primeiro lugar, depois, porque se valida uma opinião, uma posição diferente da nossa e se aceita como sendo igualmente válida.

O choque cultural advém do facto de olharmos para uma realidade do nosso próprio ponto de vista etnocêntrico, de acordo com a nossa própria realidade. Olhamos para uma imagem com os nossos olhos, contaminados com a nossa forma de ver, a nossa cultura, como o Aviador, inicialmente, com o príncipezinho

Et si tu es gentil, je te donnerai aussi une corde pour l'attacher pendant le jour. Et un piquet.

-L'attacher? mais quelle drôle d'idée!

- Mais si tu ne l'attaches pas, il ira n'importe où, et il se perdra...

Et mon ami eut un nouvel éclat de rire :

– Mais où veux-tu qu'il aille !

– N'importe où. Droit devant lui...

Alors le petit prince remarqua gravement :

– Ça ne fait rien, c'est tellement petit, chez moi !

Et, avec un peu de mélancolie, peut-être, il ajouta :

– Droit devant soi on ne peut pas aller bien loin...²⁰³

Quiproquó que se gera, pois o Aviador toma como referência o seu mundo, o planeta Terra, ou seja, o meio onde vive, o *outro*, neste caso o Príncipezinho, toma a sua própria referência, o seu planeta pequenino, minúsculo, realidade totalmente desconhecida pelo Aviador. Cada um fala a sua língua, cada um fala da sua realidade e o que é tido como certo numa realidade, não se aplica na outra. As referências do Aviador e do Príncipezinho são diferentes. Se para o príncipezinho parece absurdo que a ovelha possa fugir, pois no planeta dele é tudo tão pequenino, para o Aviador já não é assim. As

²⁰³ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.18

referências de ambos centram-se no que cada um conhece do mundo de cada um. Gera-se uma confusão ou desfasamento de pensamentos. Parece tão evidente para o Príncipezinho, enquanto que para o Aviador, ainda que tentando pensar no mundo do seu novo amigo, seja difícil visualizar porque ele não dispõe de referências. O que sabe do planeta do Príncipezinho é apenas o que vai deduzindo aqui e ali numa e noutra conversa com o príncipezinho. A compreensão e a aceitação carecem de um descentramento, um olhar etnorelativo para a alteridade, de modo a melhor compreendê-la, depois de a descobrir e conhecer melhor. Essa aprendizagem leva tempo porque carece de um acerto entre as pessoas, uma adaptação progressiva ao *outro* ou uma negociação de sentidos, nas quais o facto de estar receptivo pode determinar a criação dos laços ou não entre as pessoas.

Também o capítulo XIV, com o Acendedor de candeeiros e o Príncipezinho que olha para uma realidade nova, e assim conduz à incompreensão, ao choque cultural porque não entende determinadas ações que chegam a parecer-lhe absurdas do seu ponto de vista. Efetivamente, há situações que se configuram como absurdas e sem sentido quando vistas de outro ponto de vista de quem desconhece. Tomamos como exemplo a conversa entre o referido Acendedor de candeeiros e o Príncipezinho:

– *Ça c'est drôle! Les jours chez toi durent une minute!*

– *Ce n'est pas drôle du tout, dit l'allumeur. Ça fait déjà un mois que nous parlons ensemble.*

– *Un mois? – Oui. Trente minutes. Trente jours! Bonsoir.*²⁰⁴

Essa diferença, a certa altura, leva-o a sentir saudades do seu planeta:

²⁰⁴ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.50

*Ce que le petit prince n'osait pas s'avouer, c'est qu'il regrettait cette planète bénie à cause, surtout, des mille quatre cent quarante couchers de soleil par vingt-quatre heures!*²⁰⁵

Seguidamente, e já na Terra, o Príncipezinho cruza-se com elementos do espaço físico que lhe farão descobrir os homens, mas pelos seus olhos, ou seja, de um ponto de vista etnocentrista novamente. Em primeiro lugar, a serpente, aparentemente inofensiva pelo seu aspeto, fina como um dedo, mostra-lhe como é vista pelos outros humanos, com medo e respeito, o que surpreende o Príncipezinho. Seguidamente, é a vez da flor do deserto de mostrar o seu ponto de vista sobre os homens, fazendo sorrir o leitor: “*Les hommes ? Il en existe, je crois, six ou sept.*” Esta afirmação é baseada na sua experiência e no que ela sabe “*Je les ai aperçus il y a des années.*”²⁰⁶ e logo, conclui “*Mais on ne sait jamais où les trouver. Le vent les promène. Ils manquent de racines, ça les gêne beaucoup.*”²⁰⁷ Esta descrição dos homens, de facto divertida, é vista do ponto de vista da flor, claramente etnocentrista, para ela os homens seriam uma espécie diferente, não têm raízes. Para a flor no deserto, os homens são como uma planta sem raízes, o que a leva a concluir que, para eles (humanos), deve ser aborrecido deslocar-se ou passear assim ao sabor do vento. Mais adiante, o Príncipezinho continua a sua viagem e na sua procura, descobre o eco da montanha, no Capítulo XIX. O choque cultural advem do facto de o Príncipezinho desconhecer o que é o eco e não percebe que está a falar no vazio, imagina alguém que lhe responde. A situação é cómica porque faz sorrir, mas ao mesmo tempo, serve uma vez mais para denunciar a solidão que se sente

²⁰⁵ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.53

²⁰⁶ *Op.cit.*, p.62

²⁰⁷ *Ibidem*

naquele planeta Terra. Da subida à montanha, onde apenas ouve o eco, o Príncipezinho tece, assim, o seu primeiro juízo de valor acerca dos homens e julga os humanos pela sua falta de imaginação, por aparentemente repetirem tudo o que ouvem. Mais adiante, ao aproximar-se da montanha conclui que subindo até ao alto da mesma poderá ver “*toute la planète et tous les hommes...*”²⁰⁸. Uma vez mais, o Príncipezinho pensa desde o seu próprio ponto de vista, pois a única referência que ele possui é que “*Les seules montagnes qu’il eût jamais connues étaient les trois volcans qui lui arrivaient au genou. Et il se servait du volcan éteint comme d’un tabouret.*”²⁰⁹ E conclui rapidamente que “*D’une montagne haute comme celle-ci, se dit-il donc, j’apercevrai d’un coup toute la planète et tous les hommes...*”²¹⁰. Novamente, e, mais uma vez, sofre uma desilusão, pois não corresponde ao que ele espera encontrar. Assim “*Mais il n’aperçut rien que des aiguilles de roc bien aiguisées.*”²¹¹ Também o Príncipezinho sofreu esse choque cultural em relação ao planeta Terra que ele julga pela visão que tem do seu próprio planeta. O desconhecimento desta outra realidade leva-o a fazer um juízo de valor errado porque não conhece este planeta e julga-o pelos seus valores a ele, não pelos do planeta. Assim, retira uma conclusão errada que resulta afinal, num malentendido:

Quelle drôle de planète! pensa-t-il alors. Elle est toute sèche, et toute pointue et toute salée. Et les hommes manquent d’imagination. Ils

²⁰⁸ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*.63

²⁰⁹ *ibidem*

²¹⁰ *Op.cit.*, p.62

²¹¹ *Ibidem*

*répètent ce qu'on leur dit... Chez moi j'avais une fleur : elle parlait toujours la première..."*²¹²

Mais adiante, a grandiosidade do planeta vista com outro olhar pode ser descrita como segue:

*Pour vous donner une idée des dimensions de la Terre je vous dirai qu'avant l'invention de l'électricité on y devait entretenir, sur l'ensemble des six continents, une véritable armée de quatre cent soixante-deux mille cinq cent onze allumeurs de réverbères. Vu d'un peu loin ça faisait un effet splendide. Les mouvements de cette armée étaient réglés comme ceux d'un ballet d'opéra. D'abord venait le tour des allumeurs de réverbères de Nouvelle-Zélande et d'Australie. Puis ceux-ci, ayant allumé leurs lampions, s'en allaient dormir. Alors entraient à leur tour dans la danse les allumeurs de réverbères de Chine et de Sibérie. Puis eux aussi s'escamotaient dans les coulisses. Alors venait le tour des allumeurs de réverbères de Russie et des Indes. Puis de ceux d'Afrique et d'Europe. Puis de ceux d'Amérique du Sud. Puis de ceux d'Amérique du Nord. Et jamais ils ne se trompaient dans leur ordre d'entrée en scène. C'était grandiose. Seuls, l'allumeur de l'unique réverbère du pôle Nord, et son confrère de l'unique réverbère du pôle Sud, menaient des vies d'oisiveté et de nonchalance : ils travaillaient deux fois par an.*²¹³

Citemos outro exemplo de choque cultural que advem do desconhecimento da realidade do *outro* e do ponto de vista etnocentrista

Cette fois-ci encore ce fut grâce au mouton, car brusquement le petit prince m'interrogea, comme pris d'un doute grave:

²¹² *Op.cit.*, p.64

²¹³ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.58

– *C'est bien vrai, n'est-ce pas, que les moutons mangent les arbustes?*

– *Oui. C'est vrai.*

– *Ah! Je suis content.*

Je ne compris pas pourquoi il était si important que les moutons mangeassent les arbustes. Mais le petit prince ajouta:

– *Par conséquent ils mangent aussi les baobabs?*²¹⁴

mais adiante:

L'idée du troupeau d'éléphants fit rire le petit prince:

– *Il faudrait les mettre les uns sur les autres...*²¹⁵

E ainda:

*Il me répondit: “ Ben! Voyons! “ comme s'il s'agissait là d'une évidence. Et il me fallut un grand effort d'intelligence pour comprendre à moi seul ce problème.*²¹⁶

É um exercício que não exige grande dificuldade o de compreender o que para o *outro* é tão evidente. O facto de ser tão importante as ovelhas comerem arbustos para o Príncipezinho, por sua vez é uma surpresa aos olhos do Aviador que não entende imediatamente o perigo porque desconhece como é o planeta do Príncipezinho. São informações que não detem e cuja compreensão é essencial para o seu raciocínio. O conhecimento é importante para a compreensão.

Por outro lado, olhar para as ações dos outros desde o nosso ponto de vista pode dar-lhes frequentemente um sentido absurdo, desprovido de lógica e de sentido, como acontece com o vendedor de pílulas

– *Bonjour, dit le petit prince.*

– *Bonjour, dit le marchand.*

²¹⁴ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.22

²¹⁵ *ibidem*

²¹⁶ *ibidem*

C'était un marchand de pilules perfectionnées qui apaisent la soif. On en avale une par semaine et l'on n'éprouve plus le besoin de boire.

– Pourquoi vends-tu ça? dit le petit prince.

– C'est une grosse économie de temps, dit le marchand. Les experts ont fait des calculs. On épargne cinquante-trois minutes par semaine.

– Et que fait-on de ces cinquante-trois minutes?

– On en fait ce que l'on veut...

“ Moi, se dit le petit prince, si j'avais cinquante-trois minutes à dépenser, je marcherais tout doucement vers une fontaine...”²¹⁷

Este excerto mostra a absurdidade das ações humanas, uma vez mais, tal como o acendedor de candeeiros. As coisas fazem-se e esquecem-se as outras mais interessantes, inventa-se algo para não se perder tempo com o que interessa, quando o que interessa é o tempo que se gasta nessas coisas, como dizia a Raposa “*C'est le temps que tu as perdu avec ta rose qui fait ta rose si importante.*”²¹⁸ Diferentes pontos de vista mostram que de um lado veem a utilidade de uma ação que do outro lado, é completamente inútil.

A leitura e a reflexão sobre a problemática podem conduzir à mudança de atitudes, refletir sobre estes encontros e choques culturais, ajuda a compreender melhor a razão dos mesmos, pelo que propomos várias atividades na última parte do presente trabalho, que corresponde ao desenho do projeto, para refletir e incentivar à transformação.

²¹⁷ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.76

²¹⁸ *Op.cit.*, p.72

II.3.1.2.5. Conhecer para compreender melhor

“Quand le mystère est trop grand, on n’ose pas désobéir”

Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.58

Como vimos anteriormente, um dos pressupostos teóricos da educação intercultural salienta a importância de conhecer o *outro* nas suas diferenças. Por sua vez, Morgado e Pires referem também, a esse propósito, que “[n]a literatura multicultural [...] cabe ainda [...] a promoção do conhecimento do *outro* por intermédio do diálogo intercultural [...]”(2010:94). Ora, no ponto anterior do presente estudo, abordou-se a questão dos mal-entendidos ou choque cultural no encontro entre as personagens, originado principalmente pelo desconhecimento de alguns aspetos relativos ao *outro* ou à sua cultura e conseqüente incompreensão. Com efeito, na construção da relação, o conhecimento recíproco é importante para que haja uma melhor compreensão de ambas as partes e se evitem possíveis mal-entendidos, constituindo o primeiro passo para a interação possível. Se considerarmos os encontros entre as várias personagens, nomeadamente, e num primeiro lugar, entre o Aviador e o Príncipezinho, observamos que o Aviador não percebe a insistência do Príncipezinho em querer uma ovelha pequena. Para ele é algo estranho. Contudo, e à medida que o Aviador vai descobrindo um pouco mais sobre o Príncipezinho, compreende-o melhor e essa informação permite-lhe interpretar mais corretamente algumas das atitudes do Príncipezinho. Por exemplo, quando ele pede ao Aviador para ir ver o pôr-do-sol, este lhe responde que tem de se esperar. O Príncipezinho pergunta, surpreendido, porque têm de esperar,

finalmente, percebe o mal-entendido, pois não se encontra mais no seu planeta, e ri-se de si próprio. Conclui-se finalmente com uma informação que muda tudo em relação à realidade do Príncipezinho, mas que o leitor poderia não entender logo:

*En effet. Quand il est midi aux États-Unis, le soleil, tout le monde le sait, se couche sur la France. Il suffirait de pouvoir aller en France en une minute pour assister au coucher de soleil. Malheureusement la France est bien trop éloignée. Mais, sur ta si petite planète, il te suffisait de tirer ta chaise de quelques pas. Et tu regardais le crépuscule chaque fois que tu le désirais.*²¹⁹

Aos poucos, o Aviador vai conhecendo a realidade do Príncipezinho e interpretando melhor as suas acções e compreendendo-o melhor. Colocar-se no lugar do *outro* é importante para melhor o entender também. À medida que o Aviador vai conhecendo melhor o Príncipezinho a compreensão que faz do seu mundo é melhor também. Não é fácil compreender o que não se conhece. E ainda que o conhecimento do *outro* não seja o principal no convívio com esse *outro*, é, no entanto, importante conhecê-lo para melhor o compreender. Por vezes, é mais difícil, a aprendizagem é longa como observa o Aviador “*Il me fallut longtemps pour comprendre d’où il venait*”.²²⁰ Salientando também que é uma descoberta progressiva “*Chaque jour j’apprenais quelque chose sur la planète, sur le départ, sur le voyage. Ça venait tout doucement, au hasard des réflexions*”.²²¹ “*Chaque jour*” e “*peu à peu*” vai-se avançando aos poucos na realidade do *outro*. Por vezes é feito casualmente, à medida que os laços se vão construindo. A partir da reflexão, de um detalhe e quase sempre, pela

²¹⁹ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.27

²²⁰ *Op.cit.*, p.15

²²¹ *Op.cit.*, p.21

reflexão “*Ah! petit prince, j’ai compris, peu à peu, ainsi, ta petite vie mélancolique*”²²². As verdades e as informações sobre o Príncipezinho vão sendo reveladas aos poucos ao narrador Aviador, geralmente graças à ovelha, um pouco como o elo que os une. “*Le cinquième jour, toujours grâce au mouton, ce secret de la vie du petit prince me fut révélé.*”²²³ E só mais tarde, no capítulo XXV, é que o Aviador percebe, afinal, que o Príncipezinho não estava perdido no meio do deserto como ele pensara, na verdade não andava ali por acaso, “*le matin où je t’ai connu, il y a huit jours, tu te promenais comme ça, tout seul, à mille milles de toutes les régions habitées! Tu retournais vers le point de ta chute?*”²²⁴. É necessário tempo, como explicou a Raposa, para conhecer o outro, tal como para criar laços. Por outro lado, tem de refletir-se e observar para melhor compreender. É ao acaso que o Aviador vai conhecendo melhor o Príncipezinho “*Ce sont des mots prononcés par hasard qui, peu à peu, m’ont tout révélé*”²²⁵ já que o Príncipezinho faz imensas perguntas, mas nunca responde às que lhe colocam. Assim, o Aviador descobre em relação ao Príncipezinho que o seu planeta é minúsculo. Esta informação é importante na medida em que irá ajudar o Aviador a entender melhor algumas atitudes do príncipezinho, nomeadamente, e como já referimos, no momento em que este explica que não precisa de prender a ovelha ou que para ver o pôr do sol apenas precisa de percorrer uns passos no seu planeta, ou ainda que ele se sente solitário e responsável pelo seu planeta. Para além de também ajudar a saber como agir com ele e a contextualizar algumas situações. Essa pequena informação aparentemente banal, diz

²²² Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.26

²²³ *Op.cit.*, p.27

²²⁴ *Op.cit.*, p.82

²²⁵ *Op.cit.*, p.15

muito sobre o Príncipezinho. A importância do conhecimento verifica-se na maneira como nos apropriamos dele para interagir com o *outro*. Por exemplo, no episódio da ovelha, o facto de o Príncipezinho não querer prender a ovelha poderia ser mal interpretado, como se ele não se importasse que ela fugisse, ora não é nada disso, pelo contrário.

Mas que tipo de conhecimento do *outro* é essencial deter? O capítulo IV, onde o Aviador descreve o Príncipezinho, mostra que o que caracteriza a pessoa é o que nos revela o que essa pessoa é. Este episódio é de uma grande importância porque demonstra o que deve ser tido em conta quando conhecemos alguém. Não é a informação sobre essa pessoa que importa, mas o que a caracteriza, o que faz dela um ser único, o que vai fazer com que a interação aconteça, que se efetive a troca, a partilha, ou seja o traz riqueza para a relação. Saint-Exupéry, na voz do Aviador, pretendeu fazer um retrato o mais parecido possível do Príncipezinho, mas teme que lhe falem pormenores importantes: “*Je me tromperai enfin sur certains détails plus importants. Mais ça, il faudra me le pardonner.*”²²⁶ Os detalhes mais importantes são os que têm a ver com a caracterização do *outro*, no sentido em que são esses detalhes que ajudam a conhecê-lo melhor, ou seja, é importante saber quem ele é e do que gosta.

O conhecimento da cultura do *outro* e da sua realidade, só é importante, na medida em que é essencial para podermos interagir com ele:

Et un jour il me conseilla de m'appliquer à réussir un beau dessin, pour bien faire entrer ça dans la tête des enfants de chez moi. “ S'ils voyagent un jour, me disait-il, ça pourra leur servir. Il est quelquefois sans inconvénient de remettre à plus tard son travail. Mais, s'il s'agit des baobabs, c'est toujours une catastrophe. J'ai

²²⁶ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.21

*connu une planète, habitée par un paresseux. Il avait négligé trois arbustes...*²²⁷

O Príncipezinho tem a noção da diferença e também de quão é importante o conhecimento de um conjunto de informações essenciais à interação para não se gerarem mal-entendidos. Compreender melhor, é assim poder ajudar o *outro*. Quando se compreende melhor, pode-se ajudar também, por isso, pede ao Aviador que desenhe os baobás porque tem a noção do perigo que constituem para o seu pequeno planeta. Conhecer é também saber as situações pelo que o *outro* passou, como chegou àquele lugar. A informação é dada pelo próprio Aviador, subentendendo-se que, uma vez mais, terá sido pelas reflexões acerca do que vai dizendo o Príncipezinho que terá chegado a essa informação. As mesmas são confiadas ao leitor, num olhar cúmplice, passando a explicar como é o planeta do Príncipezinho e porque é tão diferente do nosso.

*Au matin du départ il mit sa planète bien en ordre. Il ramona soigneusement ses volcans en activité. Il possédait deux volcans en activité. Et c'était bien commode pour faire chauffer le petit déjeuner du matin. Il possédait aussi un volcan éteint. Mais, comme il disait, "On ne sait jamais!" Il ramona donc également le volcan éteint. S'ils sont bien ramonés, les volcans brûlent doucement et régulièrement, sans éruptions. Les éruptions volcaniques sont comme des feux de cheminée. Évidemment sur notre terre nous sommes beaucoup trop petits pour ramoner nos volcans. C'est pourquoi ils nous causent des tas d'ennuis.*²²⁸

É feita uma comparação do planeta Terra com o do Príncipezinho, onde tudo parece mais fácil por ser mais pequeno. Conhecer melhor é

²²⁷ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, p.24

²²⁸ *Op.cit.*, p.34

também encontrar estratégias para comunicar com o *outro*. É o que tenta fazer o Aviador, tentando falar a mesma língua. Contudo nem sempre é fácil e, por vezes, a comunicação perde-se.

A viagem do Príncipezinho pelos planetas é a descoberta das características dos seus habitantes, na verdade, as viagens permitem-lhe a descoberta da alteridade. Na sua viagem pelos planetas que inicia no Capítulo XV, o Príncipezinho tenta conhecer melhor os seus habitantes para compreender algumas atitudes estranhas aos seus olhos. Vai questionando cada um para melhor os conhecer. À medida que vai visitando os planetas, vai também descobrindo os seus habitantes e conhecendo um pouco de cada um deles. Contudo, aos olhos do Príncipezinho, as atitudes deles são inúteis e absurdas e o conhecimento não foi suficiente para se estabelecer uma relação com eles, para interagir, o que prova que o conhecimento não é suficiente para a interação. Desenvolver uma competência cultural não pode basear-se apenas no conhecimento das outras culturas, como Perotti (1994) defende:

On peut très bien être expert dans la connaissance intellectuelle d'une culture tout en nourrissant une antipathie plus ou moins aiguë pour les groupes et les individus qui en relèvent. Ce n'est pas tant ces savoirs à caractère ethnographique qui garantissent la prise en compte de la diversité culturelle mais plutôt l'acceptation et la reconnaissance de celle-ci.

A aceitação e o reconhecimento da diversidade são, portanto, essenciais na construção da relação. Entende-se que é necessário mais que isso. Como vimos, nos encontros do Príncipezinho com os habitantes dos planetas visitados não existe uma relação ou uma partilha porque eles só pensam neles, estão demasiado centrados sobre si próprios, impossibilitando a interação. A viagem interplanetária do

Príncipezinho demonstrou que o conhecimento do *outro* não é suficiente para criar laços. Reparemos como no contacto com os habitantes, as perguntas apenas são dirigidas aos habitantes, estes nunca colocam perguntas ao Príncipezinho. Para que haja diálogo, tem de haver reciprocidade. Provavelmente seria um indício de que não haveria ali um desejo de comunicação nem de interação. Por sua vez, a comunicação é fundamental para a interação e para a construção da relação intercultural como enunciámos na teoria.

III. Desenho de um projeto online em desenvolvimento - exploração pedagógica do encontro intercultural

Como vimos, a relação está no âmago dos requisitos da educação intercultural, defendemos que a reflexão deve conduzir à transformação e é na interação que se concretiza a abordagem intercultural. Apresentamos na sequência da nossa reflexão, conduzida em capítulos anteriores, o desenho de um projeto, ainda numa fase inicial. O projeto internet online pretende uma abordagem interativa e reflexiva à obra de *O Príncipezinho* pela exploração da mesma. Propõe olhar para a obra enquanto recurso e estratégia para trabalhar a interculturalidade pela exploração e pela reflexão, com base nos pressupostos defendidos na teoria. As atividades são apresentadas através de reflexões sobre temáticas como o encontro na diferença, criar laços, olhar com outros olhos para uma mesma realidade ou ver para além do que veem os olhos. Nele, disponibilizamos um conjunto de orientações de exploração e de reflexão, para cada capítulo, organizadas em temáticas numa abordagem ao livro como instrumento didático. Paralelamente, alguns capítulos oferecem-se como ponto de partida para outras atividades de intertextualidade diversificadas enquanto práticas de interculturalidade. O projeto online assenta na partilha com ênfase especial na interação. Por um lado, nas diferentes caixas de comentários, a preencher pelos intervenientes do projeto, existentes a cada exploração de capítulo, visam enriquecer a experiência pela troca de ideias. Por outro, o espaço do blog, enquanto plataforma de convergência de ideias, de partilha de produtos querendo ser um instrumento para todos, ao serviço do enriquecimento que as diferenças oferecem.

Visamos como objetivo conduzir e guiar professores e educadores numa reflexão às questões interculturais na exploração da obra de uma perspetiva diferente. Pretendemos criar práticas interculturais de utilização em sala de aula, por meio de guiões de reflexão. As etapas que propomos a cada capítulo seguem um modelo simples. Sugere-se previamente uma leitura atenta do capítulo, seguida de uma focalização maior em determinadas frases ou excertos chave desse mesmo capítulo. Seguidamente, o professor/ educador poderá, com recurso às atividades propostas, estimular a reflexão, o debate e o enriquecimento do mesmo. À medida que as atividades se vão desenvolvendo poderá ir registando as intervenções mais pertinentes dos alunos para posteriormente partilhá-las com os restantes membros participativos do projeto, através dos comentários e, se os alunos mostrarem criatividade para concretizar um produto final, o mesmo poderá ser divulgado na plataforma interativa. A plataforma interativa funciona como ponto de convergência e diálogo intercultural.

III.1. O site do projeto

O projeto internet, intitulado *On est tous des Petits Princes. Todos somos Príncipezinhos. Somos todos Principitos. We are all Little Princes*, poderá ser acedido após selecionada a língua pretendida (PT, EN, FR e ES) na página de *login* a partir do endereço <http://gordynolga.wix.com/projetolga>. O título, que aparece apenas a partir da página inicial ou Home page (cf. Imagem 4 e 5), consta de todas as páginas do projeto e é a hiperligação que permite regressar a essa mesma página inicial ou Home page, a partir da qual se pode explorar o site. A ideia do nome nasceu do facto de se tratar de uma pretensão nossa, as crianças/alunos se sentirem parte de um conjunto

ao mesmo tempo que são todos eles heróis e personagem principal do livro que representa a infância como espaço privilegiado. Sendo um projeto que fomenta a interculturalidade, pareceu-nos pertinente disponibilizar o mesmo em várias línguas permitindo o acesso a um maior número de alunos, independentemente da sua origem geográfica. Por outro lado, optámos por um projeto online porque na era da informática, das telecomunicações e das facilidades de encurtamento das distâncias graças à internet, disponibilizar o projeto na internet permite garantir a todos o acesso, independentemente do seu país de origem.

O projeto foi criado com um programa gratuito e de uso simplificado o WiX que não carece de conhecimentos em programação e permite criar páginas de internet bastante completas, com amplas funcionalidades e diferentes opções de exploração e visualização. No caso do presente projeto, adequava-se bastante satisfatoriamente para uma primeira experimentação e implementação em escolas. Posteriormente e após tratar dos direitos de autor, de modo a utilizar as imagens e ilustrações originais da obra, enquanto não decidimos se optamos por propor que a página seja ilustrada pelos alunos do projeto, propõe-se abrir o projeto ao público no geral e às escolas que queiram usar o mesmo. Nesta primeira fase, o projeto manter-se-à “invisível” na rede, ou seja, não será indexado de modo a não aparecer nas páginas de busca de motores como o Google, por exemplo.

Como mencionámos, o projeto estará disponível em quatro línguas (português, espanhol, francês e inglês) de modo a permitir uma compreensão e utilização por todos os professores/educadores e alunos. O acesso ao mesmo é restrito, não podendo ser explorado sem as credenciais de login que carecem de inscrição e aceitação prévia por parte do administrador. Numa fase de experimentação, a inscrição no

projeto estará sujeita ao registo inicial, de modo a que o acesso seja limitado aos professores/ educadores com as suas turmas envolvidos no projeto, enquanto se testa o mesmo. Após o login, o acesso ao projeto é total e o utilizador pode ir navegando pelo site percorrendo as diferentes páginas e realizando as atividades propostas enquanto a reflexão é conduzida e os comentários deixados no site.

A página inicial (ou ecrã de abertura) oferece imediatamente as versões do site nas diversas línguas, apresentadas pelos ícones identificativos seguintes (imagens 4 e 5) PT para português, ES para espanhol, FR para francês e EN para a versão do site em inglês.

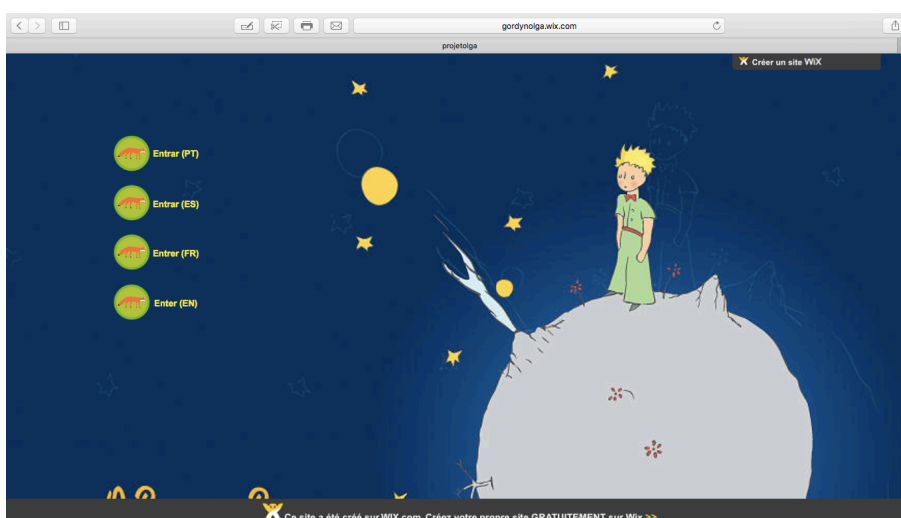


imagem 3 - Página de acesso ao Projeto online



imagem 4 – Ícones de seleção da língua do projeto

Após escolher qual a língua da página, o utilizador é convidado a inserir os seus dados de acesso para entrar no projeto (cf. Imagem 6). Previamente terá de ter realizado a sua inscrição que só será aceite após a nossa validação, ou seja, por parte do administrador da página ou investigador principal.

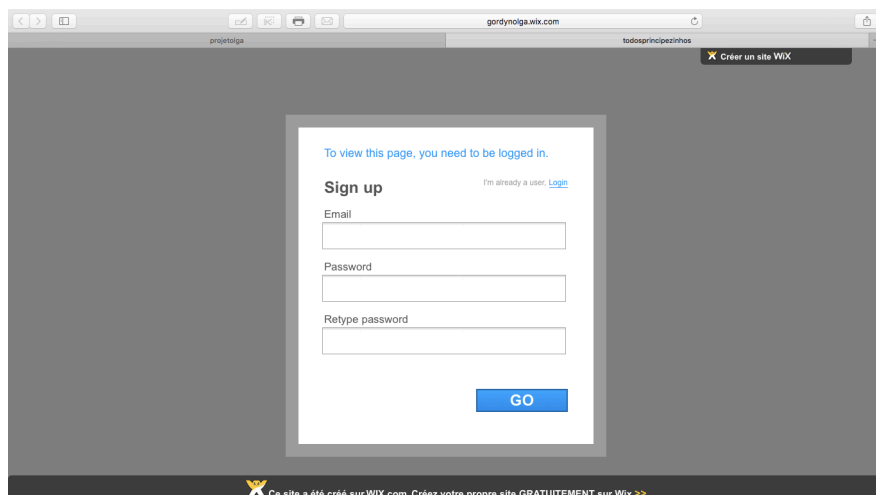


imagem 5 - Página de validação de credenciais de acesso

Propõe-se a criação de um espaço plurilingue onde os alunos de várias escolas e de vários países possam partilhar as suas reflexões. Efetivamente, Perotti (1994:79) defende que

Um projeto de educação intercultural não pode ter sucesso a não ser através de um trabalho em equipa onde vários educadores, portadores de saberes diferentes, interagem e se enriquecem mutuamente, descobrindo a existência de diversas maneiras de ser e de viver.

Dessa afirmação, nasceu a nossa proposta de projeto que promova o encontro intercultural e possibilite o intercâmbio e a partilha de ideias, de pontos comuns ou de diferenças enriquecedoras da experiência de cada aluno. Propõe-se um trabalho em conjunto, a partir de uma mesma obra, acessível na(s) língua(s) dos alunos, que, como demonstramos, aborda temas universais, acessíveis e comuns a todos.

A particularidade de poder-se recorrer às várias traduções de uma mesma obra, oferece a possibilidade de trabalhar em conjunto a partir do acesso a um projeto plurilingue e facilita o contacto com as suas culturas e vivências enquanto fomenta a partilha.

Vejam os seguidamente, como se organiza o projeto. A página inicial ou Home page (cf. Imagem 7) apresenta todos os recursos disponíveis do projeto e é a partir dela que se pode aceder aos mesmos. No topo, consta o nome do projeto e ocupa sempre a posição mais à esquerda, de forma a permitir regressar facilmente e a partir de qualquer página ao ecrã de início ou Home page. É a partir deste ecrã que se consegue navegar pelas diferentes secções do projeto. Nessa página inicial, para além das hiperligações às várias secções, no canto superior direito indica a língua do site e a possibilidade de fazer Log out e fechar a sessão, recomendado quando se utilizam computadores públicos ou da escola.

N.B. A página inicial tem como imagem de fundo, uma imagem que retirámos de uma página de internet brasileira, pelo que o título que consta da mesma é *O Pequeno Príncipe* em vez de *O Principezinho*, pretende-se posteriormente alterar o título de acordo com a respetiva língua da versão do projeto.

N.B.₂. Pelo o facto de a página do projeto estar ainda em construção, as imagens apresentadas são meramente ilustrativas e poderão vir a sofrer alterações, nomeadamente devido aos direitos de autor.

N.B.₃ Nas pistas sonoras que acompanham cada capítulo, poderá verificar-se algumas variações entre o texto auditivo e o texto escrito disponibilizado em versão online do projeto devido às inúmeras versões existentes.



imagem 6 - página inicial (home page) do projeto

III.2. As secções do projeto

Existem seis secções pelas quais se pode navegar pelo projeto, identificadas pelo título que as identifica, e abrindo por uma hiperligação destacada com letras amarelas. Ao passar o rato em cima, o título da secção muda de cor (torna-se azul) e a seta ganha a forma de um indicador que significa que existe uma hiperligação ou página para onde se pode entrar. As secções pelas quais se pode explorar o projeto, entrando pelas respetivas hiperligações são as seguintes:

- *O projeto*: contem todas as indicações e instruções para utilizar o site, bem como a lista dos membros colaboradores e os guiões para professores e os questionários a aplicar;
- *As Atividades por capítulos*: permitem a exploração da obra pela reflexão com vista a uma promoção do encontro intercultural, esta secção apresenta um conjunto de recursos diretamente aplicáveis em aula;
- *Os Temas*: esta secção propõe a exploração da obra pelas temáticas que preenchem os pressupostos teóricos da educação intercultural com atividades de intertextualidade;
- *Os contactos*: nesta secção encontra-se, para além do formulário próprio que permite contactar diretamente com os responsáveis do projeto, um endereço eletrónico de contacto se pretenderem colocar questões ou apresentar sugestões;
- *A Plataforma interativa*: esta secção representa o ponto de encontro, de partilha e pretende promover o contacto de todos os intervenientes no projeto. Ainda nesta secção, existe um blog onde serão regularmente publicadas as novidades relativas ao projeto, as notícias, entre outras informações. Poderemos encontrar também um chat e um fórum, onde será possível comunicar em tempo real e partilhar ideias ou esclarecer questões.

Vejamos, agora, mais detalhadamente cada uma das secções do projeto.

III.2.1. Secção: O projeto

O acesso à seção *O projeto* faz-se pela hiperligação seguinte (cf. Imagem 8)



imagem 7 - hiperligação para a seção *O projeto*

Nesta secção apresenta-se o projeto de investigação e o site em si, bem como o seu funcionamento. Subdivide-se em várias subsecções, contendo todas as indicações necessárias ao uso correto do site. (cf. Imagem 9)

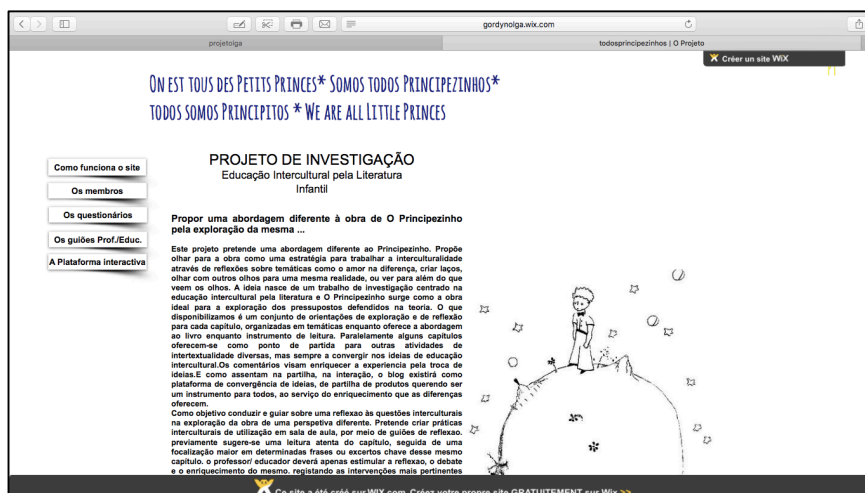


imagem 8 - secção *projeto*

Na lateral esquerda, vários botões permitem aceder às várias subsecções disponíveis:

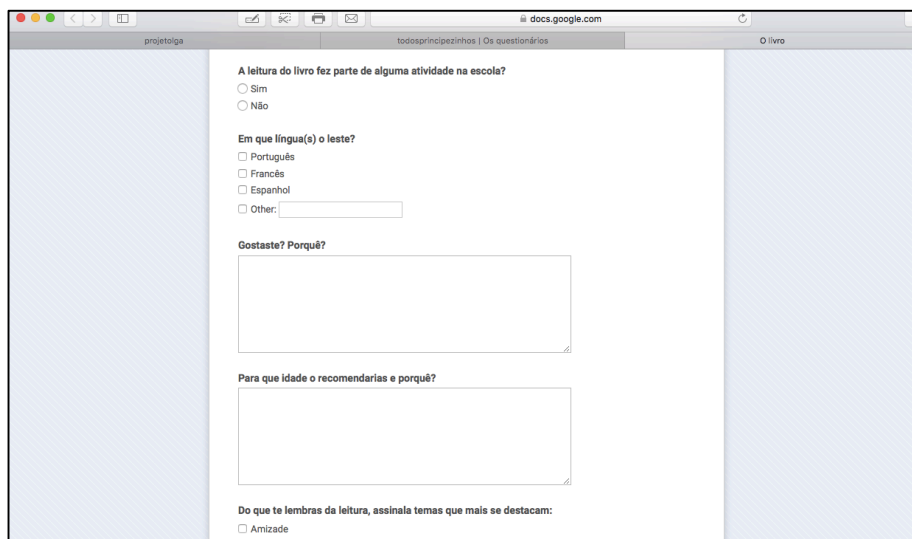
- Como funciona o site;
- Os membros;

- Os questionários;
- Os guiões professor/educador;
- A plataforma interativa.

A subsecção *como funciona o site* explica, passo a passo, o projeto e indica, em detalhe, como aceder às páginas do projeto bem como a sua utilização;

Abaixo, a subsecção *os membros* lista os professores/educadores convidados e envolvidos inicialmente no projeto em vários países (França, Portugal, Espanha e Inglaterra). A ideia inicial partia do pressuposto que poderiam trabalhar em colaboração vários níveis de ensino, de várias disciplinas e de várias escolas, de vários países.

A subsecção dos *questionários* apresenta, como o nome indica, os vários questionários online disponíveis para serem aplicados antes e depois da experimentação do projeto (cf. imagem 9).



The image shows a screenshot of a Google Docs questionnaire form. The form is titled "A leitura do livro fez parte de alguma atividade na escola?" and contains several questions with radio and checkbox options, and text input fields. The questions are:

- A leitura do livro fez parte de alguma atividade na escola?
 - Sim
 - Não
- Em que língua(s) o leste?
 - Português
 - Francês
 - Espanhol
 - Other:
- Gostaste? Porquê?
 -
- Para que idade o recomendarias e porquê?
 -
- Do que te lembras da leitura, assinala temas que mais se destacam:
 - Amizade

imagem 9 - Questionário inicial

Ao seleccionar o botão com a indicação *aqui* abre-se um formulário a preencher por cada aluno, de forma anónima, diretamente na aplicação do Google, permitindo recolher os dados para serem posteriormente tratados e analisados. Os questionários visam apurar o que os alunos

conhecem da obra, a sua visão da mesma e serve também de introdução aos temas. Antes de começar, pede-se a todos os professores que apliquem o questionário inicial (cf. Imagem 9) aos alunos e depois de experimentar o projeto, pede-se que apliquem o questionário final. Esses questionários têm como objetivo apurar o grau de conhecimento dos alunos sobre a obra e perceber o que mudou nas suas atitudes e formas de pensar a diversidade, após a leitura da obra e reflexão sobre a mesma;

- Por sua vez, *os guiões professor/educador* iniciais em formato de leitura (PDF), que o professor/educador poderá usar para exploração capítulo a capítulo e que podem ser descarregados em cada capítulo, estão disponibilizados na sua totalidade também nesta subsecção e permitem serem descarregados a partir das hiperligações propostas, facilitando a sua consulta sem ter de abrir cada uma das páginas dos capítulos;

- Finalmente, a subsecção da *plataforma interativa* explica o funcionamento da mesma e apresenta os recursos nela existentes, como o *chat* e o *fórum*, contendo ainda uma hiperligação que permite a entrada direta a partir da página.

III.2.2. Secção: *Contactos*

O acesso à secção *O projeto* faz-se pela hiperligação que segue (cf. Imagem 10)



imagem 10 - ícone de hiperligação à secção *Contactos*

Essa secção apresenta os contactos dos responsáveis pelo projeto e oferece várias opções de contacto: ou por formulário próprio e enviado desde a página diretamente para o administrador da página ou através do endereço email. Por outro lado, são apresentados botões com ligação às redes sociais como o já conhecido “gostar” da página Facebook.

III.2.3. Secção: *Ler o livro*

O acesso à secção *O projeto* faz-se pela hiperligação que segue (cf. imagem 11)



imagem 11 - ícone de hiperligação à secção *Ler o livro*

Esta secção apresenta as várias traduções do livro em formato de leitura (PDF), permitindo uma leitura em aula ou em casa (cf. Imagem 12). Disponibilizou-se o livro em português, em francês, em espanhol e em inglês, podendo ser descarregados a partir do título, que funciona como hiperligação e que consta debaixo da capa da tradução pretendida. Estas poderão ser lidas em qualquer dispositivo portátil que tenha instalado um software de leitura de documentos em formato PDF.

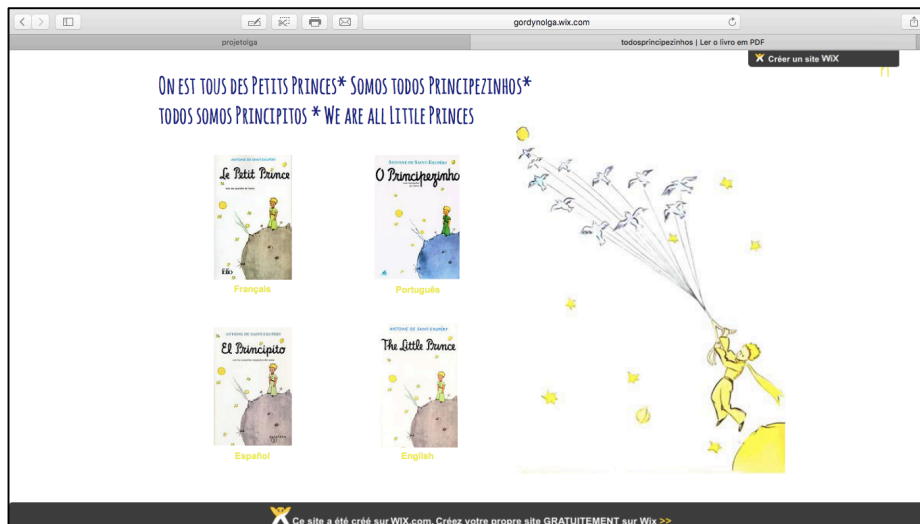


imagem 12 – Versões do livro (PT, ES,FR,IN)

III.2.4. Secção: Atividades por capítulo

O acesso à secção *Atividades por capítulo* faz-se pela hiperligação que segue (cf. Imagem 13)



imagem 13 - ícone de hiperligação à secção *Atividades por capítulos*

É pela reflexão sobre as diferentes temáticas que propomos abordar a educação intercultural. Para tal, partiremos da reflexão baseada na experiência e vivências de cada criança, para levá-las a refletir sobre os temas e/ou as situações, dando-lhes a capacidade de agir perante situações de discriminação. Pois, segundo Perotti (1994:56)

É partindo da criança e da heterogeneidade da aula (diferenças

nacional, étnica, social, diferenças de língua, de idade, de sexo) que o professor pode preparar o jovem para viver numa sociedade onde as particularidades se exprimem frequentemente na desigualdade e na discriminação.

Essa secção apresenta a exploração, capítulo a capítulo, e abre com a página seguinte (cf. Imagem 14). Nesta página, o título aparece a azul em vez de branco para ser visível no fundo também ele branco e com um tipo de letra diferente e mais centrado. Contudo, continua a funcionar como hiperligação para regressar à página principal ou Home page. A página apresenta os vinte e sete capítulos representados, cada um, por um desenho original do livro. Cada imagem vai deslizando, permitindo selecionar o capítulo pretendido. Ao passar o rato em cima de cada imagem, automaticamente surge uma identificação do capítulo bem como um título que ajuda a identificar o capítulo em questão (cf. Imagem 15)

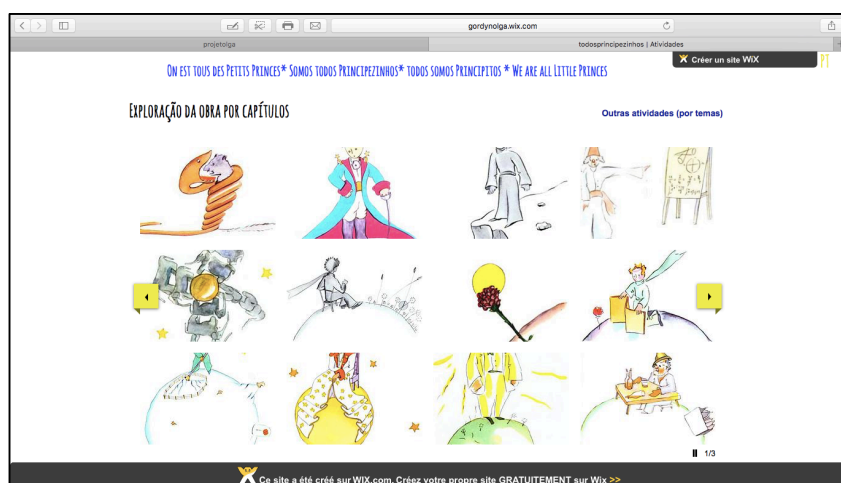


imagem 14- Atividades por capítulos (seleção)



imagem 15 - Seleção do capítulo

Todos os capítulos estão organizados da mesma forma, podendo-se encontrar o texto áudio do capítulo, a sua exploração temática e atividades de intertextualidade, quando disponível, e o respetivo guião para o professor/educador. Após selecionar o capítulo, a página terá esta apresentação (cf. Imagem 16). Um ícone “clique para ouvir” permitirá ouvir a versão áudio do capítulo escolhido, que poderá eventualmente ser acompanhada da versão escrita também disponibilizada no site, na página inicial ou Home page. Aparece a identificação do(s) tema(s) a explorar no capítulo que funcionam ao mesmo tempo como hiperligações à secção *Temas*, que analisaremos posteriormente, e que permite uma exploração da obra por temas em alternativa à exploração por capítulos. Seguidamente, é apresentado um excerto pela sua pertinência, e o aluno é convidado a refletir sobre o mesmo, por meio de atividades de reflexão que desenvolveremos mais adiante. A página oferece ainda a possibilidade de navegar pelos capítulos, selecionando o pretendido, ou regressar ao anterior ou ainda avançar para o capítulo seguinte. Todos os capítulos têm o(s)

desenho(s) original(ais) que acompanha(m) a obra.

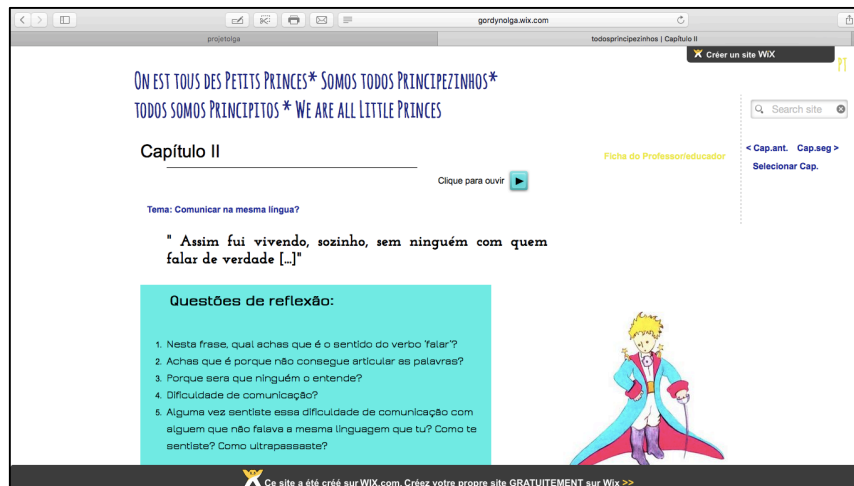


imagem 16 - Atividades por capítulo (exemplo)

A partir dos excertos apresentados, os alunos são convidados a refletirem sobre as temáticas contidas nos mesmos. Antes de iniciar a exploração do capítulo sugere-se ao professor/educador que leia o guião proposto ou a ficha do professor (cf. apêndice 2). Através de perguntas que orientam a sua reflexão sobre o sentido do encontro, das injustiças, de algumas questões colocadas no próprio excerto (cf. Imagem 16) e partindo sempre das experiências e vivências do aluno, tenta-se conduzir o aluno a observar e a partilhar as suas opiniões e os pontos de vista.

Através de questões de reflexão, conduz-se o entendimento do aluno e sensibiliza-se para essas questões. A caixa de comentários, semelhante às que se encontram nas redes sociais, convidam também à partilha e à reflexão (cf. Imagem 17). O(s) aluno(s) podem escrever as suas conclusões, que serão lidas por outros alunos que, por sua vez, poderão comentar e opinar. Pretende-se desta forma criar uma dinâmica que incentive os alunos a comunicarem entre si, partilhando as suas opiniões e enriquecendo as suas experiências com as de outros

colegas, sempre sob orientação do professor/educador. À semelhança das redes sociais, existe a possibilidade de “marcar” com um “gosto” as opiniões publicadas.

Para além das atividades de reflexão, conduzidas a partir dos excertos apresentados e organizadas pelos temas presentes no capítulo, a página propõe ainda a exploração temática por intertextualidade ao selecionar o ícone respetivo (cf. Imagem18)

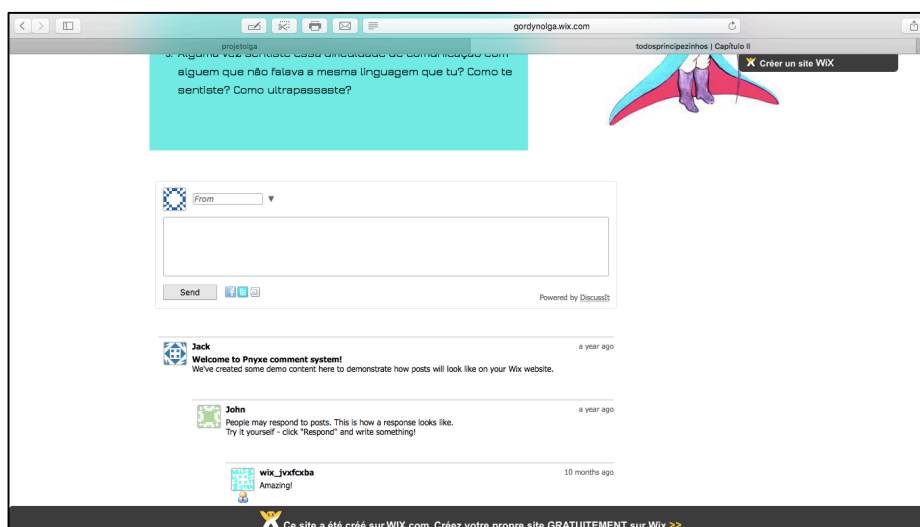


imagem 17 – Caixa de comentários

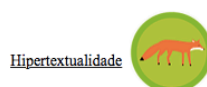


imagem 18 - botão de intertextualidade

A secção com as atividades de intertextualidade corresponde à página dos temas onde são apresentadas e organizadas tematicamente. Pode-se, portanto, aceder desde a página inicial diretamente para essa secção ou através da exploração dos capítulos, caso o professor/educador pretenda alargar a reflexão aos temas do capítulo enriquecendo a

mesma com outras atividades relacionadas com a temática e que apresentamos seguidamente.

III.2.5. Secção: *Temas*

O acesso à secção *Temas* faz-se pela hiperligação que segue (cf. Imagem 19)



imagem 19 - ícone de hiperligação à secção Temas

A presente secção, com o título no topo e hiperligação à página inicial, apresenta um conjunto de atividades diversificadas e organizadas sob temáticas que respondem aos pressupostos da educação intercultural e que, sob orientação do professor/educador, convidam os alunos a explorarem e aprofundarem algumas temáticas estudadas na obra. Poderão as mesmas ser propostas como introdução de um determinado capítulo onde o tema é abordado, ou ainda, como atividade complementar e como consolidação à reflexão anteriormente conduzida nos capítulos. Se assim o pretender o professor/educador, as mesmas poderão também ser propostas independentemente da exploração da obra, visto não dependerem da mesma para poderem ser realizadas ainda que contenham sempre a indicação do(s) capítulo(s) onde se pode trabalhar ou encontrar os temas em questão. A página apresenta diferentes temas que, na sua maioria, correspondem aos temas que desenvolvemos na presente investigação e que foram explorados à luz dos pressupostos teóricos da educação intercultural

(cf. imagem 20) e pode ser acedida quer diretamente pela página inicial ou Home page (cf. Imagem 6).

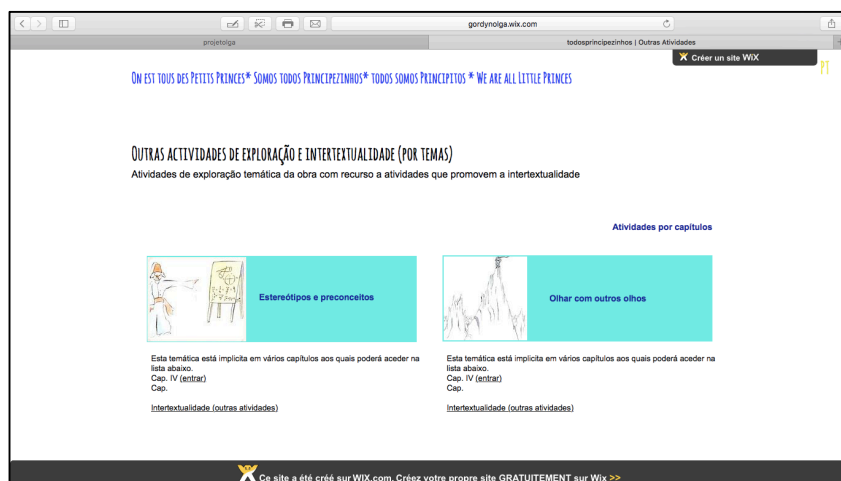


imagem 20 - temas

Como exemplo, vejamos as atividades propostas para o tema dos preconceitos e estereótipos. Selecionando o respetivo tema, surge a página com as várias atividades, conforme imagem seguinte.

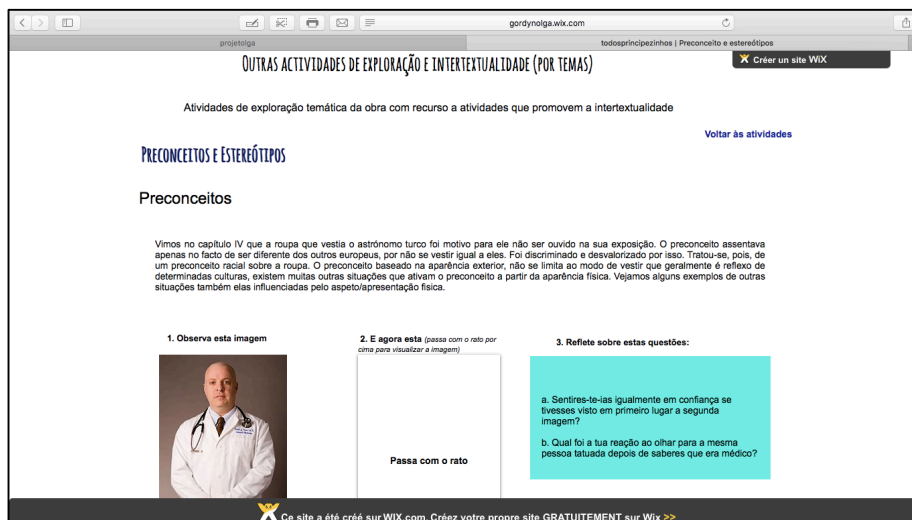


imagem 21 - exemplo de atividades da secção "Temas"

As páginas de exploração temáticas e intertextualidade terão sempre a mesma apresentação: o título, o ícone para voltar às atividades (por

capítulos), a identificação do tema e um texto de abertura em introdução ao tema. Num primeiro lugar, remete para o(s) capítulo(s) onde se poderá encontrar o tema, contextualizando o mesmo, de acordo com uma passagem ou episódio da obra. Seguidamente, seguem-se algumas considerações gerais sobre o tema e finalmente, propõem-se atividades diversas e diversificadas, baseadas na reflexão. O conceito mantém-se o mesmo das atividades propostas nos capítulos. O aluno é convidado a refletir sobre umas questões que o orientam na tarefa. No presente exemplo, coloca-se uma imagem para observar. A imagem representa um médico, de bata branca e estetoscópio aos ombros. Num segundo momento, pede-se ao aluno para passar o rato na imagem do lado, ao que descobre a mesma pessoa, mas desta vez sem a bata nem o estetoscópio e o corpo preenchido com tatuagens bem visíveis (cf. imagem 22). Após essa observação, um conjunto de questões de reflexão são propostas. As opiniões, os comentários e as conclusões poderão ser registadas no espaço de comentários para o efeito, sendo publicadas e visíveis pelos outros alunos, que por sua vez, as poderão comentar também.

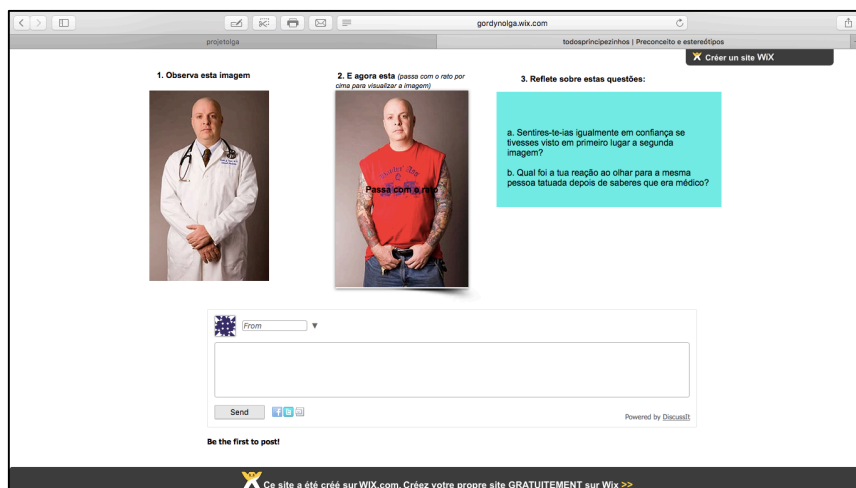


imagem 22 - atividade de descoberta com o rato

Ainda na mesma página, propõe-se um conjunto de atividades na sequência da anterior e sempre com o mesmo objetivo: que os alunos reflitam sobre as consequências das ideias preconcebidas e o quanto podem frequentemente ser absurdas ao ponto de conduzir a falsos juízos de valor sobre determinadas pessoas. Os alunos são ainda convidados a debaterem sobre a sua experiência para enriquecer o diálogo e a reflexão.

Por fim, são também orientados para a reflexão sobre estereótipos, frequentemente associados ao preconceito, a partir de uma atividade.

Nesta secção será ainda disponibilizado um banco de imagens para trabalhar e refletir a interculturalidade como a que apresentamos seguidamente a título ilustrativo.



imagem 23 - exemplo de imagem do "banco de imagens"

III.2.6. Secção: *Plataforma interativa*

O acesso à secção *Plataforma interativa* faz-se pela hiperligação que segue (cf. Imagem 24)

A plataforma Interativa

imagem 24 - ícone de hiperligação à secção Plataforma interativa

A Plataforma interativa é o ponto de encontro, convergência, partilha e conversa de todos os membros do projeto. Compõe-se de um blog, um chat e um fórum. É a secção do projeto mais dinâmica na sua utilização e é aqui que a interculturalidade é posta em prática. Neste espaço, os membros irão divulgar, partilhar e dar a conhecer os seus trabalhos e as suas ideias. Nela, a participação de todos é bem-vinda, professores e educadores, mas também e principalmente os alunos envolvidos no projeto. Pretende-se com este espaço derrubar as barreiras da distância, que separa cada um dos países envolvidos no projeto, e facilitar a interação entre todos os que participam. Um dos objetivos assenta na publicação regular dos trabalhos realizados pelos alunos e que poderão ser vistos e comentados por todos. A ideia é criar um espaço comum que reúna “virtualmente” todos os participantes e envolvidos. Pode-se aceder à mesma a partir do ecrã inicial ou Home page, diretamente pelo título, ou através da secção de apresentação do projeto, na aba “plataforma interativa”, por meio do link “*para aceder à plataforma virtual clique aqui*”. As subsecções que poderemos encontrar na Plataforma virtual e que apresentaremos seguidamente são o blog (página principal da plataforma interativa), o *chat* e o *fórum*.

III.2.6.1. Plataforma interativa: *blog*

A página inicial do blog apresenta as informações atualizadas e permite que a informação seja imediatamente divulgada e partilhada entre todos os intervenientes do projeto. (cf. Imagem 25)

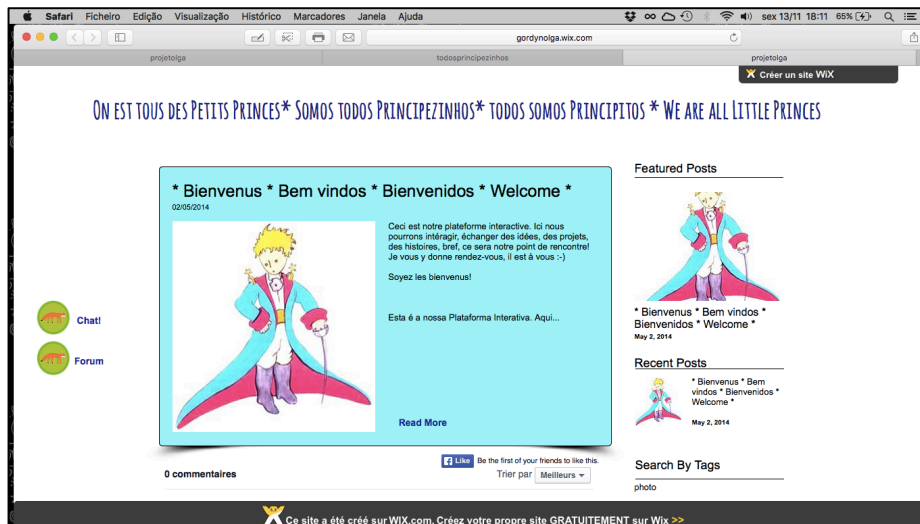


imagem 25 - O Blog

O blog divulgará regularmente as informações importantes e as notícias relacionadas com a obra, o projeto e qualquer outro assunto de interesse comum e em relação com o projeto. É ainda no blog que serão propostas atividades de grupo particularmente criativas que impliquem a participação de todos para um produto final comum e partilhado. Como exemplo, enunciámos algumas como exemplo:

- Comparação das capas (por exemplo, poderá comparar-se as versões mais conhecidas com a versão Bambara ou ainda recolher as principais diferenças entre as várias capas);
- De acordo com as faixas etárias, poderá propor-se uma atividade de adaptação ilustrativa que consistirá em representar a personagem do Príncipezinho numa visão pessoal da obra;
- Comparação das traduções (numa das versões o Príncipezinho teve de ser um cacique, pode-se tentar pedir aos alunos que percebam porquê, por exemplo);
- Tentar procurar a razão da existência de tantas traduções propondo-lhes fazer um levantamento de algumas;

- O Príncipezinho por Portugal/França/Inglaterra/Espanha ou outro país qualquer (pode-se propor para construir uma história com um príncipezinho numa viagem pelas regiões – planetas- com o que cada uma tem de mais representativo passando pela culinária, histórias, música, festas, monumentos e folclore);
- O Príncipezinho pelos vários países da Europa (cada planeta seria um país, podendo-se incentivar à partilha de aspetos culturais e as tradições de vários países);
- Propor a construção de um planeta imaginário, ou um país, aplicando e criando as regras de convivência ideais;
- Pedir a leitura das frases mais importantes em várias línguas, lidas pelos alunos;

O *blog*, à semelhança das outras páginas de atividades, oferece uma integração com as redes sociais permitindo que os intervenientes se inscrevam a partir de um login Facebook ou Google para poder comentar as informações, as publicações e interagir com os outros intervenientes criando assim uma dinâmica de interação. O *blog* disponibiliza ainda mais duas opções de interação, o *chat* e o *fórum*, localizadas na barra lateral esquerda. (cf. Imagem 25)

Chat e *fórum* podem ser acedidos a partir das respetivas hiperligações (cf. Imagens 26 e 29)

III.2.6.2. Plataforma interativa: *chat!*

O acesso ao *chat!* faz-se pela hiperligação que segue (cf. Imagem 26)



imagem 26 - ícone de hiperligação ao *chat*

O chat permitirá uma dinâmica de interatividade próxima do que se verifica nas redes sociais, funcionando como uma sala virtual, onde todos poderão comunicar em tempo real. Será um espaço privilegiado para o intercâmbio linguístico onde todos poderão participar e conhecer alunos de outras escolas e de outros países. (cf. Imagem 27)

Os intervenientes podem juntar-se aos outros a partir da sua conta Facebook ou Google, de acordo com instruções (cf. Imagem 28)

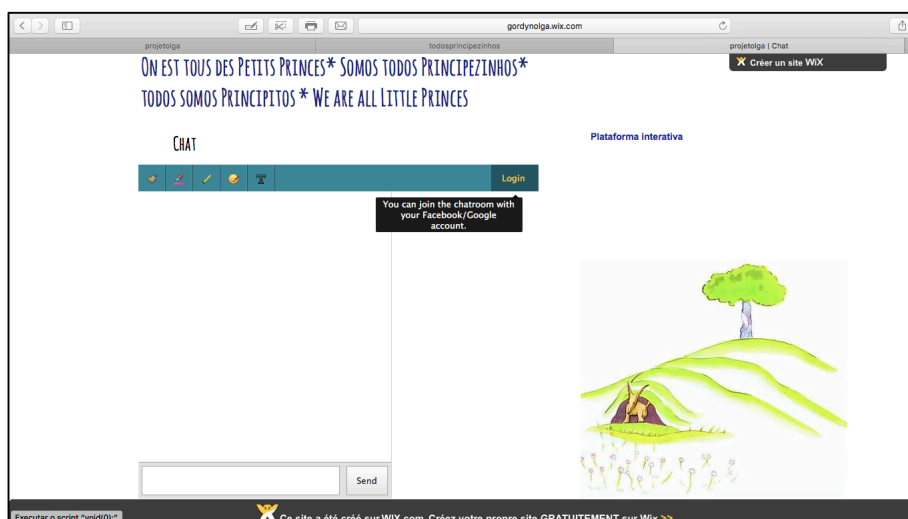


imagem 27 - sala de chat

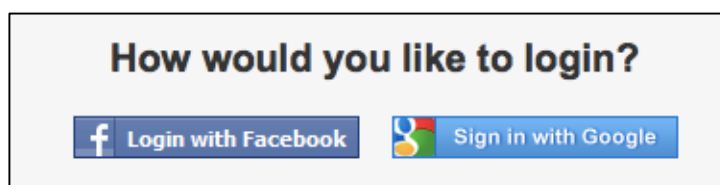


imagem 28 - seleção da conta a utilizar para entrar no chat

III.2.6.3. Plataforma interativa: fórum

O acesso ao fórum faz-se pela hiperligação que segue (cf. Imagem 29)



imagem 29 - ícone de hiperligação ao fórum

O *Fórum* poderá ser um local onde são colocadas dúvidas, partilhadas ideias, com o funcionamento semelhante ao dos fóruns que se podem encontrar na internet e que juntam pessoas com interesses comuns, como os fóruns temáticos. Para participar no fórum (cf. Imagem 30), os intervenientes deverão seguir os procedimentos semelhantes ao *chat*, ou seja, entrar com a sua conta Facebook ou Google.

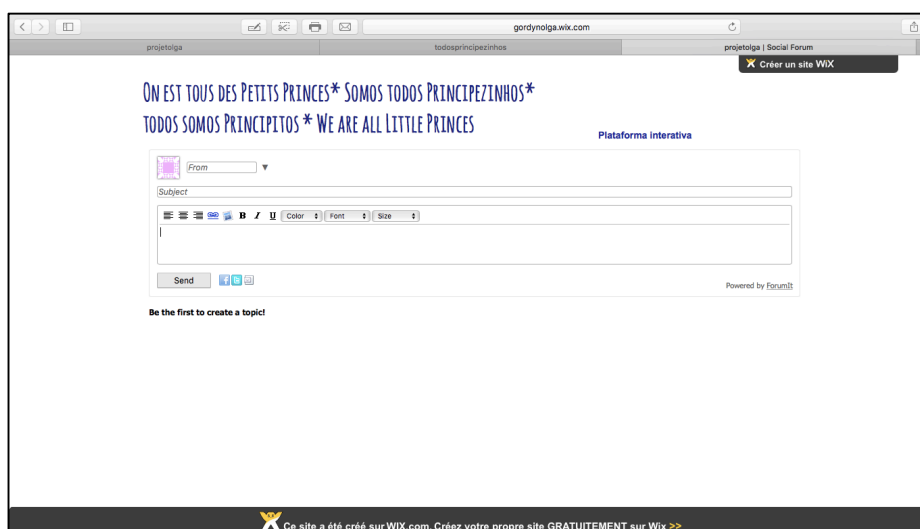


imagem 30 - fórum

III.3. A página Facebook de divulgação do projeto

Foi ainda criada uma página de divulgação online do projeto no Facebook, rede social preferida dos jovens e mais próxima dos mesmos, acessível a partir de um código distribuído a todos os intervenientes aquando da apresentação e divulgação do projeto. A

página tem como objetivo convidar os intervenientes a receber as atualizações e novidades e poderem igualmente interagir com a mesma, contribuir com ideias e poder-se interagir mais facilmente entre todos.

Conclusão

No início do presente estudo, refletiu-se sobre o desafio que representa para as sociedades de acolhimento a integração dos imigrantes e porque ocupa um lugar prioritário na agenda política de muitos países europeus. Constatou-se também que políticas de integração ineficazes potenciam situações de conflito por exporem grupos minoritários, por si já mais vulneráveis, a contextos sociais de risco de desemprego e marginalização. Ainda que o conflito em si não seja necessariamente negativo, impõe-se a obrigação de saber lidar com ele e possibilitar a integração. Uma integração pacífica, eficiente e eficaz constitui a riqueza da diversidade. A importância da questão colocou a reflexão sobre a integração dos imigrantes num lugar de destaque na agenda política da cimeira de Lisboa, que decorreu em 2000, e onde o sistema escolar foi apontado como potenciador para efetivar a referida integração. Sendo uma questão sociológica, é também uma questão educativa, pois as dificuldades de integração na sociedade refletem-se ao nível educativo e, por sua vez, uma integração ineficaz na escola terá repercussões negativas na sociedade. Embora alguns conheçam essa realidade há já algum tempo, outros depararam-se com ela mais recentemente e ainda estão a aprender a lidar com a situação. Integrar, enquanto se respeita e valoriza as origens de cada um, constitui um verdadeiro desafio. Nas escolas, o problema existe e com a agravante de se tratar de crianças ou adolescentes que muitas vezes não encontram outras saídas senão o abandono escolar precoce provocado pela desmotivação de uma desintegração no microcosmos “escola”. O direito à educação é uma garantia para todos. Propor e defender uma educação para todos e com todos é a proposta de todas instituições de educação. A operacionalização depende em parte da autonomia das

escolas e da capacidade de responder à questão. A integração dos alunos provenientes da imigração é atualmente uma questão fulcral. A aprendizagem da língua do país de acolhimento é condição *sine qua non* de uma integração conseguida e Portugal já prevê dispositivos de apoio à língua portuguesa nomeadamente com o recurso ao Português Língua Não Materna. Salientámos assim, alguns aspetos importantes como as medidas que foram implementadas nesse sentido, e mais especificamente no sistema educativo, garantindo a todos os alunos um tratamento igualitário que respeite e valorize a diversidade. Por outro lado, concretizar as medidas de integração com recurso apenas ao apoio à língua não materna (língua do país de acolhimento) é demasiado limitativo como vimos, pois, ainda que facilite, não garante uma efetiva e plena integração. Uma educação intercultural, inclusive, integradora e ativa tem sido apontada como estratégia ainda que não se limite a essa finalidade. Implementar e valorizar uma educação intercultural permite transmitir e inculcar valores enquanto fomenta o respeito pela diversidade, mas enquanto solução possível carece de reflexão sobre o modo como a sua implementação pode ser conduzida efetivando o objetivo que com ela se propõe atingir. A educação intercultural enquanto processo pedagógico foi apontada, no presente estudo, como uma resposta na medida em que permite uma maior aproximação e contacto entre e com as culturas como fomos demonstrando ao longo do nosso trabalho. Não se focaliza apenas nos filhos de imigrantes, mas dirige-se a todos os alunos com o intuito de desenvolver o respeito, a tolerância e a valorização da diversidade. Enquanto processo transversal não deve apenas limitar-se a uma ou duas disciplinas, mas deve alargar-se a todo o currículo numa preocupação diária e contínua da prática letiva.

Aos poucos, a escola vai tomando consciência da necessidade de acolher e integrar a diversidade, ainda que alguns ajustamentos devam ser feitos tais como uma maior aposta na formação de professores pela aquisição de novas competências, não apenas no ensino da língua não materna, mas também na capacidade em lidar com ambientes multiculturais.

A definição de conceitos transversais, numa primeira parte do presente estudo, levou-nos até ao papel da literatura infantil na abordagem que esta permite à educação intercultural e o modo como pode responder a pressupostos teóricos anteriormente enunciados. Justificou-se por um lado pela riqueza da literatura infantil e ao modo como ela interage com as crianças nas etapas do seu desenvolvimento e por outro, à exploração que dela pode ser feita por professores e educadores. Vimos que a literatura infantil, pelas características que a definem e pela aproximação à arte, adquire um estatuto de literatura universal. Depreendeu-se que, enquanto linguagem universal, constituía uma poderosa ferramenta capaz de dotar a criança de capacidades criativas e comunicativas transversais fundamentais para a convivência humana. Evidenciámos ainda que a leitura, e o ato de ler no sentido lato, proporcionava uma infinita cumplicidade entre quem escreve e quem lê, ao mesmo tempo que abria uma porta para a fantasia. E é precisamente o mundo da fantasia que reúne as condições e cria um ambiente propício à expansão do imaginário da criança, abre portas e janelas para o contacto com outras realidades que não a sua. É dada à criança a possibilidade de ver o mundo (ou outros mundos), e “saboreá-lo(s)” pelos olhos de quem escreve e de quem nele é retratado. O poder da influência que a literatura infantil tem na esfera afetiva e na imaginação da criança, essencial no desenvolvimento psicológica desta, constitui uma fonte de exploração inesgotável e de

riqueza indiscutível para o professor e/ou o educador. É neste contexto que acreditamos que a literatura infantil desempenha um papel importante na promoção da educação intercultural enquanto ferramenta poderosa na educação para os valores. Enquanto fenómeno literário comunicativo, a literatura infantil promove e conduz à interação defendida nos pressupostos de educação intercultural. A par da educação intercultural, demonstrou-se que a literatura infantil surge como um meio de decifrar e inventar o mundo, abrindo caminhos para a tolerância e a aceitação. O contacto com a diversidade enriquece a experiência com o *outro*, tal como os livros de literatura infantil, dependendo da abordagem que deles se faça, fomentam a reflexão, a aproximação, a compreensão e a relativização da diferença do *outro* pelo contacto com outras realidades. A literatura infantil oferece simultaneamente um contacto com outras culturas e outras realidades enquanto retrata a realidade, anda que ficcionada, permitindo a identificação com as personagens ao “colocar-se no lugar do *outro*”. É, portanto, um potencial influenciador positivo que simultaneamente conduz a um melhor conhecimento da própria cultura. Efetivamente, a literatura infantil, enquanto veículo do saber, constitui uma fonte de reflexão sobre o *outro* e sobre si próprio e proporciona um melhor acesso à comparação da própria cultura. Reforçando-se essa ideia de aproximação e compreensão do *outro*, pela universalidade de temas que geralmente a literatura infantil trata como a amizade, o amor, o espírito de entreajuda entre outros. A riqueza da literatura infantil enquanto recurso para a promoção da educação intercultural foi explorada já em alguns projetos, alguns deles levados a cabo por iniciativas de cooperação e colaboração entre países e instituições de educação europeus.

A revisão de alguns desses projetos europeus revelou exemplos de práticas de abordagem à educação intercultural pela literatura infantil numa exploração didático-pedagógica das obras ao serviço de valores e pressupostos interculturais. Interessou-nos o modo como alguns foram concretizados e analisámos uma amostra de projetos, selecionados de acordo com os critérios de utilização da obra, que desenvolvemos no presente estudo. As práticas encontradas apresentam-se, na sua maioria, como propostas que visam proporcionar, nos ambientes educativos de cada país participante, um maior conhecimento das (outras) culturas e das diferentes línguas pelo livro ou outro material multimédia narrativo. Ainda que importante na aceitação da diferença, não é suficiente por si só, como se demonstrou ao longo do estudo, já que o conhecimento do *outro* e da sua cultura não implica necessariamente uma melhor relação com ele e é na relação que se deve focar a prática. A maioria dos projetos analisados centra-se na gestão da diversidade carecendo, em alguns casos, de uma reflexão mais aprofundada e de trabalho sobre a relação com o *outro*. A preocupação em “colocar” o indivíduo no centro da relação para entender o ponto de vista do *outro* e compreender as diferenças ultrapassando-as é uma perspetiva claramente intercultural, na abordagem da literatura, sublinhada por Kerzil J. (2002:125) que defende que o “intercultural é um trabalho de reflexão em profundidade, de descentração e de metaconhecimento da sua própria identidade cultural e do papel que esta desempenha na construção de cada um”. A promoção da diversidade e a reflexão sobre a diferença, que os projetos defendem no contacto com as culturas explorando a relação com a sua própria cultura, proporcionam a compreensão da diferença que se poderá concretizar na comunicação e na troca numa exploração mais aprofundada por parte do educador.

Ainda que o conhecimento seja importante, na medida em que é usado para compreender e construir sentidos com vista à comunicação, não pode, contudo, constituir um fim por si só. Esta constatação levou-nos a questionar se, de facto, podemos considerar que estes projetos abraçam mais os fundamentos da educação multicultural do que da educação intercultural por se debruçarem mais no conhecimento que na interação sobre o *outro*. No entanto, alguns projetos vão um pouco mais longe quando propõem um trabalho de reflexão sobre a relação com o *outro*. Verificamos que a compreensão do *outro* é um objetivo comum e transversal à maioria dos projetos concretizando-se quer através da divulgação e do contacto com as diferentes culturas quer na exploração dos temas universais na abordagem e na utilização das obras. Ainda que insuficiente, constitui um passo positivo na aproximação perante a diversidade. A interação imediata da criança com as obras de literatura infantil pode ser feita pelas imagens, como pelo texto e ainda pelo recurso a traduções, que facilitam a procura de semelhanças e diferenças que muitos dos projetos propõem na sua abordagem às obras, ainda que este processo constitua apenas uma etapa no processo da construção da relação com o *Outro*. Assim, e de acordo com a utilização que é feita aquando da exploração dos projetos que analisámos, poder-se-ão determinar e criar condições para a construção de relações e de interações com a diversidade, tal como defendido por Abdallah-Pretceille. A utilização que se faz da obra é essencial para proporcionar condições que deem ferramentas para abordar a literatura infantil numa perspetiva intercultural.

Após essa revisão e já em posse dos elementos que nos permitiram entender como na prática se articulavam os pressupostos teóricos de educação intercultural pela exploração da literatura infantil, debruçámo-nos sobre uma obra de literatura infantil em particular, *O*

Príncipezinho de Antoine de Saint-Exupéry. Foi nosso intuito contribuir para a construção, a posteriori, de um projeto centrado na referida obra cuja escolha se justifica tanto pelos aspetos performativos como pela temática universal e, mais importante para este estudo, a construção das relações entre as personagens principais. *O Príncipezinho* é uma obra adequada, por um lado, porque não representa a cultura dominante e abre para uma cultura universal.

Efetivamente, a obra escolhida é rica em conteúdos que potenciam uma exploração pedagógica e pode ser estudada sob vários aspetos pela universalidade dos temas, por um lado, e pela exploração às inúmeras versões que esta propõe. *O Príncipezinho* é uma obra que demonstra como se consegue e deve ultrapassar as diferenças para interagir com o *outro*. Toda a obra é uma história de interações, de construção de relações e é rica na reflexão que permite tecer sobre as situações potenciadoras da comunicação. A perspetiva de Ouellet, no que diz respeito à aproximação pela procura de semelhanças em vez das diferenças, já que estas podem levar a que se perpetuem estereótipos ou até mesmo que se criem novos, é abordada nas várias interações com as personagens. Os temas universais como o amor, a amizade, a tristeza, a solidão, a diferença, permitem uma exploração didática assente nos pressupostos da educação intercultural já que consolidam tópicos de reflexão sobre si próprio e o *outro*. As inúmeras traduções e adaptações que a obra sofreu para ser acessível em qualquer cultura e país, independentemente da sua língua e/ou cultura, fazem de *O Príncipezinho* uma obra multicultural de fácil exploração intercultural numa abordagem didática. A questão da adaptação linguística e gráfica da obra, para além de outras citadas no presente estudo para a tradução da obra nas mais diversas línguas e dialetos, coloca uma hipótese de reflexão interessante que poderia conduzir a

um estudo comparativo no sentido de perceber quais as alterações linguísticas e culturais que foram necessárias. Por outro lado, e após a reflexão conduzida sobre os pressupostos de educação intercultural e o modo como são concretizados na construção de projetos interculturais que recorrem a obras de literatura infantil diversificadas, dado que abordam várias culturas em diversas línguas, e visto que o que se considera intercultural será a abordagem que delas se faz, leva-nos a nos questionar se a abordagem à literatura infantil em projetos interculturais tem necessariamente que cingir-se a obras ditas multiculturais. Não será a abordagem que delas faz o educador/professor que pode conduzir à reflexão e à interculturalidade?

O Príncipezinho lembra-nos que crescemos, mas que todos fomos um dia crianças. Mostra-nos como nos devemos relacionar e dá-nos pistas para o modo como podemos interagir uns com os outros. Ensina-nos valores como a paciência, a conquista, a valorização da diferença e cabe-nos a nós, depois, de interpretar a mensagem e refletir sobre ela, o poder de transformação defendido na educação intercultural. Vimos que a diferença enriquece e, tal como o Príncipezinho que nunca respondia ao que lhe perguntava, também aqui a obra não nos dá respostas, mas lança-nos desafios para refletirmos, pistas para seguir que nos conduzem ao encontro intercultural se quisermos ficar mais ricos com esse contacto com a diversidade.

Toda a obra aborda a forma de criar laços e olhar à nossa volta com o coração, de interpretar o que nos rodeia e não ficar pelas aparências. Conhecer-se a si próprio, é por onde deveríamos começar. Cada capítulo é um encontro, uma viagem para a descoberta do *outro*. Cada paragem é uma aprendizagem. As viagens interplanetárias do Príncipezinho permitem-nos refletir sobre a forma como se realizam esses encontros e como se efetiva a relação e o contacto com a

diversidade. Nem sempre o contacto com a diferença é impulsionador, só por si, da construção da relação. As viagens do Príncipezinho pelos planetas nem sempre resultam em interação com os seus habitantes. Salienta-se o facto de estes quererem impor a sua cultura, a sua hegemonia. Ser egoísta ou manter um ponto de vista etnocêntrico em relação à diferença, ou ainda não respeitar o *outro* enquanto individualidade são atitudes que se revelam obstáculos à interação com a diferença. Por sua vez, a dicotomia criança vs. adulto, é uma ode à infância, mais ainda, é uma ode aos valores humanos perdidos, como referimos, *O Príncipezinho* é, em parte, um filho da guerra. É quase uma obra autobiográfica que permite refletir sobre si próprio. Uma reflexão que ajuda ao conhecimento de si próprio como defendido na educação intercultural. Ler *o Príncipezinho* é quase mudar a maneira de ver o mundo, mudar mentalidades e para Valter Hugo Mãe, “ler e reler *O Príncipezinho* é uma tarefa de felicidade. A sua candura é toda ela inteligente contra qualquer ceticismo, derrotismo, hipocrisia ou maldade”. Justifica em seguida: "Não se trata de um livro para crianças, trata-se de um livro para todas as pessoas, inclusive crianças. *O Príncipezinho* é uma reclamação de liberdade.”²²⁹

²²⁹ No *Jornal i* consultado em <http://www.ionline.pt/artigos/mais-livros/principezinho-editado-ilustracoes-originais-nunca-publicadas-portugal> acedido a 4/8/15.

Apêndice

Bibliografia

AA.VV. (s/ data). *Guia Inter. Um guia practice Para implementar educação intercultural na escolar*. Socrates Comenius 2.1. INTER Project nº 106223 –CP-1-2202-1-COMENIUS- C21.

ABRAMOVICI, S. (2006). “La culture c'est la langue”. In Bizarro (org.), 2006, pp. 95-101.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1982). *Des enfants non-francophones à l'école- Quel apprentissage? Quel français?* Paris: Armand Colin.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation Interculturelle* (2^a ed.). Paris: PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette.

AEIX, K. N. (1989). *Literature as lessons on the diversity of culture*. Bloomington.

APPLEYARD, J. (1994). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

BANKS, A. James & BANKS, A. M. Cherry (2007). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (6^a ed.). Danvers: Wiley.

BAROU, J. (2000). Modèles éducatifs nationaux et enfants immigrés. In *VEI-Enjeux* (Vol. 120).

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

BIZARRO, R. (org.) (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Maia: Areal Editores.

BOTELHO, M. J., & RUDMAN, M. K. (2009). *Critical Multicultural analysis of children's literature: Mirros, windows and doors*. (Language, Culture and Teaching Series ed.). Routledge.

CARDOSO, C. (1998). "Educação Multicultural: do assimilacionismo ao Pluralismo anti-discriminatório". *Revista Educare-Educere*. Ano V, pp. 49-56. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

CARDOSO, C. (2001). *Gestão Intercultural do Currículo - 3ºCiclo*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

CERISIER, A. (2006). *Il était une fois... Le Petit Prince, textes réunis et présentés par Alban Cerisier*. Malesherbes: Folio.

CERISIER, A., & LACROIX, D. (2009). *Antoine de Saint-Exupéry - Inéditos* (1ª ed. ed.). (M. V. de Gato, Trad.) Lisboa: Casa das letras.

CERISIER, A., & LACROIX, D. (2013). *A Bela História de O Principezinho* (1ª ed.). (À. M. Machado, & J. M. Varela, Trads.) Lisboa: Editorial Presença.

CUNHA, O. P. (1997). *Entre Dois Mundos- Vida quotidiana de famílias portuguesas na América*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

GALEMBERT, L. (2001). *La grandeur du Petit Prince*. DEA, Université de la Sorbonne, Paris.

DREWERMANN, E. (1992). *L'essentiel est invisible - une lecture psychanalytique du Petit Prince*. (J.-P. Bagot, Trad.) Paris: Les Éditions du Cerf.

- FARMHOUSE, R. (2010). “Editorial”. *B-i revista ACIDI*. nº82, p.2.
- FERREIRA, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FONSECA, M., KOENDERS, I., LEYSEN, A., & FOX, C. (2001). *Lá longe, a paz - a guerra*. Afrontamento.
- G.PURNELL, P., ALI, P., BEGUM, N., & CARTER, M. (2007). Windows, Bridges and Mirrors: Building Culturally Responses Early Childhood Classrooms through the Integration of Literacy and the Arts. *Early Childhood Education Journal* , 34 (6), 419-424.
- GEUS, A. (2008). “Speech of deputy Secretary-General Aart de Geus at the launch of the OECD Thematic Review on Migrant education”, disponível em www.oecd.org
- GIL, J. (2003). *A Profundidade e a Superfície- Ensaio sobre o Príncipezinho de Saint-Exupéry*. (C. M. de Seixas, Trad.) Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- GOMES, M. C., CABRAL, E. e COELHO, O. (2006). “Diferentes somos todos. A educação dos surdos como mediação cultural” in Bizarro (2006).
- GORDINO, O. (2010 a). A Literatura Infantil em Projetos Europeus: Vias para a promoção da educação intercultural. In *educare educere* (pp. 247-262). Castelo Branco.
- GORDINO, O. (2010 b). Caminhos para a utilização de uma obra de literatura infantil- O Príncipezinho , de Antoine de Saint-Exupéry, como recurso para a abordagem e promoção da educação intercultural. In *Àlabe* (Vol. 1). Revista de la Red de Universidades Lectoras.
- GRANT, C. A. (1992). *Research & Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream*. Bristol: The Falmer Press.

IBARRA, N., & BALLESTER, J. (2009). ¿Literatura infantil y juvenil multicultural o leer interculturalmente? *Revista de Literatura*, N°244, 6-12.

KERZIL, J. (2002). *L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes*, *Carrefours de l'éducation*. Acedido a 27/03/2010 a partir da página http://www.cairn.info/article.php?id_revue=cdle&id_numpublic=cdle_014&id_article=cdle_014_0120

KRAVISKI, E. R. e BERGMANN, J. (2006). “Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras”. *Revista Intersaberes*. Vol.1, nº1. disponível em <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/issue/view/40>. Consultado em 26/09/2012.

LIRA, H. De Andrade (2005). “Multiculturalidade e suas possibilidades (que pode praticar-se) na práxis educativa”. *V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005*. Disponível em [http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/multiculturalidade%20e%20suas%20possibilidades%20\(que%20pode%20praticar-se%20\)%20na%20práxis%20educativa.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/multiculturalidade%20e%20suas%20possibilidades%20(que%20pode%20praticar-se%20)%20na%20práxis%20educativa.pdf), acedido em 26/09/2012.

LU, M.-Y. (1998). *Multicultural Children's Literature in the Elementary Classroom*. *ERIC Digest*. The Educational Resources Information Center, www.eric.ed.gov. ERIC Digest.

LYNCH, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and practice*. London: Routledge.

MACHADO, F. L., & MATIAS, A. R. (2006). Jovens descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação

sociológica. *CIES e-Working Paper N°13/2006*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia- ISCTE.

MARQUES, M. M., & MARTINS, J. (2005). *Jovens, migrantes e a sociedade da informação e do conhecimento: a escola perante a diversidade* (Vol. 16). Lisboa: Publicação Observatório da imigração.

MOK, I., & REINSCH, P. (1999). *KiesKleurig, a colourful choice, handbook for international teaching materials*. (u. Parel, Ed.) Acedido a 27/03/2010 em <http://www.parel.nl/CCO.htm>

MORGADO, M. (16 e 17 de Abril 2009). Interculturalidade e ficção infanto-juvenil em linha: Ler o quê, para quê e como? *Comunicação e Educação- SOPCOM/Ibérico*.

MORGADO, M., & M^a DA NATIVIDADE, P. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil*. Lisboa: Colibri.

OUELLET, F. (2002a). *Les Défis du Pluralisme en Éducation, essais sur la formation interculturelle*. Canada: L'Harmattan, Les Presses de l'Université Laval.

OUELLET, F. (2002 Junho). *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté, quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions*, *VEI Enjeux*. (n°129, Ed.) Acedido em 27/03/2010 em <http://www.sceren.fr/RevueVEI/129/14616711.pdf>

PENN, M. J. & ZALESNE, E. KINNEY (2008). *As 75 pequenas mudanças que estão a transformar o mundo em que vivemos* (1^oed.). Trad. M. Silvaes. Alfragide: Lua de Papel.

PEROTTI, A. (2003). *Apologia do Intercultural* (2^a ed.). Vol.7. Trad. M.Oliveira. Lisboa: Entreculturas: Secretariado Entreculturas.

- PIRES, M. N. (1996). Literatura Infantil e Educação Multicultural. In *Inovação* (Vols. 9, nº1 e 2, pp. 99-104). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- POSLANIEC, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris: Hachette Education.
- RAMSEY, G. P. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World* (3ª ed.). New York: Teachers College Press.
- RODRÍGUEZ, M. D. (2007). *Literatura Infantil* (4º reimp. da 3º ed. ed.). San José, Costa Rica: EUNED- Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (1987). *Le Petit Prince*. Bourges: Folio Junior.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (1996). *O Príncipezinho*. Lisboa: Europa-América
- SANTOS, Vanda (2004). *O discurso oficial do estado sobre a emigração dos anos 60 a 80 e imigração dos anos 90 à actualidade*. Lisboa: Publicação ACIME.
- SCHNAPPER, D. (1999). Traditions nationales et connaissances rationnelles. *Sociologie et Société* , XXXI.
- SCHWANITZ, D. (2004). *Cultura- Tudo o que é preciso saber* (3ªedição ed.). Lisboa: D.Quixote.
- SEDANO, Antonio Muñoz (1997). *Educación Intercultural- Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- SOUTA, L. (1999 Fevereiro). Educação Multicultural- do Imperativo social à ausência de políticas. *A Página da Educação* , 77, p. 26.
- TEJERINA, Isabel (coord.) (2008). *Leer la Interculturalidad*. Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

VALCÁRCEL, Amelia (2008). “Prólogo”. In Tejerina (2008), pp.21-25.

VILAÇA, Helena (2006). “A integração das minorias religiosas na escolar pública”. In Bizarro (2006), pp. 163-171.

WILSON, T. “Intercultural education through children's literature”. In A. Ross, & CiCe (Ed.), *Learning for Democratic Europe* (pp. 77-84). London.