



**Contadores de “Histórias de Trancoso”**  
A literatura, a educação intercultural e os jovens

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Énia Maria da Silva Batista**  
MESTRADO EM GESTÃO CULTURAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

Outubro | 2011

la

n

T/M UMA  
82  
BAT com

72599

**Contadores de “Histórias de Trancoso”**  
A literatura, a educação intercultural e os jovens

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Énia Maria da Silva Batista**  
MESTRADO EM GESTÃO CULTURAL

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO  
Luísa Maria Soeiro Marinho Antunes Paolinelli



Centro de Competências de Artes e Humanidades  
Mestrado em Gestão Cultural

Contadores de “Histórias de Trancoso”  
A literatura, a educação intercultural e os jovens

Énia Maria da Silva Batista

Professor Orientador:  
Professora Doutora Luísa Maria Soeiro Marinho Antunes Paolinelli

Outubro 2011

*A todos os que me contaram histórias.*

## **Agradecimentos**

Embora uma tese seja um trabalho de pesquisa individual, expresso o meu agradecimento a todos aqueles que contribuíram de forma directa ou indirecta para que este estudo chegasse a bom termo.

À **Professora Doutora Luísa Maria Soeiro Marinho Antunes Paolinelli** pela competência e paciência com que orientou esta tese e pelo tempo que amavelmente dedicou. À sua amizade, inspiração e incentivo em incutir-me hábitos de leitura e o gosto pela pesquisa, assim como pelas apreciações e correcções feitas ao longo da orientação.

À **escritora Maria Valéria Rezende** pelo valioso contributo em sugestões bibliográficas e pela disponibilização de bibliografia essencial para este estudo.

À minha **família** pelo inestimável apoio, compreensão e energia com que me acompanhou.

Agradeço às seguintes instituições por proporcionarem boas condições de trabalho e pesquisa: Universidade da Madeira; Arquivo Regional da Madeira; Universidade do Algarve.

## **Resumo**

Contadores de “Histórias de Trancoso”

A literatura, a educação intercultural e os jovens

É na literatura e no contar histórias como via para o desenvolvimento de competências interculturais, com particular incidência na obra de Maria Valéria Rezende, *O Voo da Guará Vermelha*, que incide a temática deste trabalho. Esta obra centra-se no encontro entre duas personagens abandonadas e marginalizadas pela sociedade, que redescobrem o caminho da vida impulsionadas pela força e pelo poder mágico da palavra. O texto surge como um documento de particular interesse para este estudo, pela harmonia encantatória da sua escrita que conjuga factores da cultura popular e elementos da cultura erudita. Parte-se, assim, do estudo desta obra para embarcar numa viagem pelo mundo da educação intercultural.

**Palavras-chave:** Literatura, Histórias, Educação Intercultural, Diálogo Intercultural.

## **Abstract**

Storytellers

Literature, intercultural education and youth

The main scope of this dissertation is to focus in literature and storytelling as a way to the development of intercultural skills, with particular incidence on the book of Maria Valéria Rezende, *O Voo da Guará Vermelha*. The book's main plot is the encounter between two lonely people, whom society had abandoned and driven to marginality and are now rediscovering life through the magical power of language. The text can be considered as a document of particular interest to this study, given the enchanted harmony of the writing which brings together factors and elements of popular and high culture. Therefore, the reader is set to embark on a journey through the world of intercultural education.

**Keywords:** Literature, Stories, Intercultural Education, Intercultural Dialogue.

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>6</b>   |
| <b>1. O PRAZER DE CONTAR</b>   | <b>11</b>  |
| 1.1. Patrimónios Imateriais: o contar, a tradição oral e a memória colectiva   | 12         |
| <b>2. LITERATURA E INTERCULTURALIDADE: A LITERATURA E O SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL</b>  | <b>19</b>  |
| 2.1. Tecendo a Interculturalidade – Sociedade, Escola e Família: modos de (vi)ver o outro  | 20         |
| 2.2. Lidar com as Diferenças do “Outro”  | 37         |
| 2.3. Multiculturalismo, Globalização e Direitos Humanos: Educar na Globalização – Para se compreender a necessidade de diálogo intercultural | 55         |
| <b>3. UM MUNDO CALEIDOSCÓPIO</b>   | <b>62</b>  |
| 3.1. Representações Cromáticas na Obra O Voo da Guará Vermelha   | 66         |
| 3.2. Os Contos na Obra O Voo da Guará Vermelha   | 77         |
| 3.3. Pluralidade de Nomes e Alcuinhas em O Voo da Guará Vermelha   | 93         |
| <b>CONCLUSÃO</b>   | <b>99</b>  |
| <b>ANEXOS</b>  | <b>103</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b>  | <b>105</b> |

## Tabelas

|   |    |
|---|----|
| <i>Tabela 1. Cores dos Vestidos e Personagens Femininas</i> .....             | 73 |
| <i>Tabela 2. O Voo da Guará Vermelha: total de frequência das cores</i> ..... | 73 |
| <i>Tabela 3. Perdas Afectivas das Personagens Principais</i> .....            | 88 |

## Ilustrações

|   |    |
|---|----|
| <i>Ilustração 1. Educação Intercultural: a importância dos prefixos</i> .....   | 30 |
| <i>Ilustração 2. Etapas para uma efectiva educação intercultural</i> .....  | 32 |
| <i>Ilustração 3. Conflitos na Sociedade Moderna</i> .....   | 34 |
| <i>Ilustração 4. “O Inverso da Situação”, autoria de Sérgio Salma (retirada do livro Racista, Eu!?).</i> ____   | 37 |
| <i>Ilustração 5. “O Inverso da Situação”, autoria de Sérgio Salma (retirada do livro Racista, Eu!?).</i> ____   | 38 |
| <i>Ilustração 6. “Um Mundo de Diferenças”, autoria de Sérgio Salma (retirada do livro Racista, Eu!?).</i> _   | 41 |
| <i>Ilustração 7. “Lopes, o repórter pós-moderno”, autoria de Luís Afonso</i> .....  | 42 |
| <i>Ilustração 8. “A educação intercultural é uma utopia?”, Cuadernos de Pedagogia, 1993, Manus Unidas, 1995 (retirada do livro Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?, Américo Nunes Peres de 2000).</i>  | 43 |
| <i>Ilustração 9. “A escola `modelo único´ (burocrática, assimilacionista, individualista...),” Fonte: I.D.A.C., Instituto d Acção Cultural, 1980 (retirada do livro Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?, Américo Nunes Peres de 2000).</i> ..... | 44 |
| <i>Ilustração 10. “What makes a good teacher?”, Unesco, 1996 (retirada do livro Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?, Américo Nunes Peres de 2000).</i> .....   | 47 |
| <i>Ilustração 11. “Direito de Passagem”, autoria de Ludo Goderis (Bélgica) (retirada do livro Concurso Europeu de Cartoon de 2007).</i> .....   | 51 |
| <i>Ilustração 12. “Dedo”, autoria de Musa Gumus (Turquia) (retirada do livro Concurso Europeu de Cartoon de 2007).</i> .....  | 51 |
| <i>Ilustração 13. S/Título, autoria de Ivailo Tsvetkov (Bulgária) (retirada do livro Concurso Europeu de Cartoon de 2007).</i> .....  | 52 |
| <i>Ilustração 14. S/Título, autoria de Louis Vuitton (França) (retirada do livro Concurso Europeu de Cartoon de 2007).</i> .....  | 52 |
| <i>Ilustração 15. S/Título, autoria de Marija Toskovic (Sérvia) (retirada do livro Concurso Europeu de Cartoon de 2007).</i> .....  | 53 |
| <i>Ilustração 16. “Entrada Livre”, autoria de Paulo José Barbosa Pinto (Portugal) (retirada do livro Concurso Europeu de Cartoon de 2007).</i> .....  | 53 |
| <i>Ilustração 17. S/ Título, autoria de Juli Sanchis Aguado Harca (Espanha) (retirada do livro Concurso Europeu de Cartoon de 2007).</i> .....  | 54 |



## Introdução

O reconhecimento da diversidade, e o conseqüente debate sobre a multiplicidade de perspectivas e sobre o carácter multiétnico e pluricultural das sociedades, consequência da globalização, é um fenómeno que tem vindo a suscitar interesse por parte de estudiosos e académicos de várias áreas do conhecimento. A mobilidade de pessoas, devido a razões económicas, políticas, psicológicas quer a religiosas, provoca alterações profundas e cria situações em que várias culturas, etnias e raças compartilham o mesmo espaço geográfico.

O multiculturalismo, objecto de discussão e de múltiplas interpretações, para uns pode ser uma mais-valia, quando entendido como um intercâmbio de riquezas, como uma permuta de experiências e saberes, para outros pode representar uma ameaça e desencadear conflitos e tensões.

A literatura pode ser um momento de intervenção em termos da educação de competências ligadas à inter/multiculturalidade, pois desencadeia a reflexão sobre a diversidade e a multiplicidade de saberes, hábitos e costumes. Partindo do princípio que o contar é um utensílio pedagógico na constituição do intelecto e do carácter social dos indivíduos enquanto pessoas participativas numa cidadania activa, procura-se compreender como a literatura, num sentido mais geral, e como a arte de narrar histórias, em particular, podem suscitar o desenvolvimento de competências interculturais e hábitos de abertura ao “outro”, estrangeiro ou natural de outro lugar no mesmo País, mas portador de valores culturais diversos.

Contar histórias provenientes de múltiplas culturas pode resultar na consciencialização intercultural e ser uma ferramenta útil para despertar o interesse dos jovens por costumes, crenças e valores de outros países.

A responsabilidade da educação quanto à transmissão às novas gerações da apreciação da diversidade cultural e no combate às várias formas de intolerância que se fazem notar nos preconceitos relacionados com a raça, o género, a religião, etc, é muito significativa. A preocupação com a multiculturalidade tem vindo a ser crescente junto de organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tal preocupação reflecte-se em artigos publicados e trabalhos como “What makes a good teacher?” (1996) e no Relatório Mundial da UNESCO

(2009): “Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural”. Os anos europeus assinalados pela União Europeia são, também, reflexo desta preocupação, assim como o projecto europeu designado por “P.IN.O.K.I.O.: Pupils for INnOvation as a Key to Intercultural and social inclusiOn”, cujo principal objectivo passa pela promoção do diálogo intercultural através da educação e da literatura. Neste sentido, as agências internacionais elaboram estratégias e promovem eventos para controlar os conflitos de cariz cultural.

A preparação dos cidadãos, em geral, e dos jovens, em particular, para a diversidade cultural e para o diálogo intercultural está no cerne das preocupações da Unesco. Ao longo deste estudo poder-se-á verificar que existe uma tendência cada vez mais vincada nos últimos anos para atribuir à educação a responsabilidade de garantir a formação dos jovens com base na tolerância, na cidadania crítica, na valorização da diversidade cultural e na abertura ao “outro” e à pluralidade de perspectivas. Como escreve Américo Nunes Peres:

“Trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípio e valores humanos que respeitem a alteridade. Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade. [...] Urge, então, ousar sermos nós através do outro, descobrindo-nos na mesmidade”<sup>1</sup>.

Viver na actualidade implica um (re)conhecimento da multiplicidade de indivíduos e culturas. A diversidade e o diálogo intercultural são alicerces fundamentais que estimulam a criação e desenvolvimento de um sentimento de unanimidade sobre os direitos humanos universalmente reconhecidos. Os sistemas de ensino, responsáveis pela transmissão de valores, devem promover uma educação pela e para a diversidade que vá de encontro aos quatro pilares que estão na base da educação definida no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*: (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto).

Na primeira parte deste trabalho, abordam-se questões ligadas à tradição oral e à tradicional arte de narrar. A preferência por este caminho de pesquisa sobre a literatura

---

<sup>1</sup>*Educação Intercultural – Utopia ou Realidade?*, Porto, Profedições, 2000, p. 49.

e a educação para a interculturalidade surgiu no seguimento da leitura da obra de Maria Valéria Rezende, *O Voo da Guará Vermelha*. Duas personagens diferentes, marginalizadas, ancoradas à falta de cor cruzam-se, ocasionalmente, e voam em direcção ao arco-íris da vida. Por um lado, Rosálio, um ajudante de pedreiro, que vive encarcerado num mundo cinzento e que tem fome de palavras e de cores. Por outro, Irene, uma mulher da má vida, uma prostituta doente, alienada da sociedade, cuja existência é marcada por cores desfalecidas.

Rosálio e Irene tecem uma relação de reciprocidade, que se baseia naquilo que cada um pode dar ao outro. Ele conta-lhe histórias, ao passo que, em troca, a prostituta ensina-o a decifrar os rabiscos a que chamamos letras, conduzindo-o num percurso de aprendizagem da escrita e da leitura da vida. As histórias que contam são as “histórias de trancoso”, os casos da existência que passam de geração em geração, verdadeiro tesouro de experiências e de lições de sobrevivência, do viver em comunidade, que os conduzem num processo de reconhecimento e aceitação de si próprios e dos outros e os liga à comunidade. O movimento contrário também é válido, com a comunidade a reconhecer Rosálio e Irene como parte de si, apesar das diferenças culturais que os afastam à partida.

Esta obra rica em cores, lugares, histórias e pessoas lança o leitor num horizonte de perspectivas múltiplas e demonstra o poder curativo da literatura, como no conto “Mil e Uma Noites”, em que Sherazade é uma contadora de histórias que se refugia na palavra para vencer a morte. Esta ideia de que a literatura pode “salvar a vida” num mundo hostil e diverso é um dos objectivos deste trabalho.

O contar histórias alarga os horizontes e enriquece as nossas experiências de vida. O contar tem um teor informativo sobre aspectos de outras culturas, etnias, modos de viver e pensar, o que permite um desenvolvimento pacífico e proveitoso das competências interculturais. De um modo geral, os contos podem ser terapêuticos tanto para o narrador, como para o leitor/ouvinte, uma vez que possibilitam expressar ansiedades, exorcizar medos, angústias, tristezas e saudades. Além da dimensão social e ética e do carácter didáctico, os contos podem ser prazerosos, pois têm um cunho lúdico que possibilita o entretenimento e a criação de afectividades entre os intervenientes.

A aprendizagem do tipo não-formal, ou seja, fora das escolas e universidades, representa um papel de igual modo importante. O Conselho da Europa está empenhado no reforço da cidadania democrática e da participação activa dos jovens. O programa

“Juventude em Acção” é um programa da União Europeia para os jovens que tem por objectivo fomentar a cidadania activa dos jovens, a solidariedade e a tolerância entre os jovens da Europa para garantir a coesão social na União Europeia.

A segunda parte deste trabalho debruça-se sobre questões relacionadas com a interculturalidade, o diálogo intercultural e os modos de (re)viver o “outro”.

A condensação de diferentes etnias e culturas no mesmo espaço nem sempre é pacífica e, por vezes, desencadeia situações de racismo e/ou processos de rejeição que constituem entraves à convivência plural. Neste sentido, uma educação intercultural, multicultural, multirracial e multiétnica que promova o acolhimento da diferença e consagre uma coexistência positiva, de respeito mútuo, entre diferentes formas de expressão cultural (povos/etnias) é uma das preocupações da contemporaneidade.

Perante ambientes culturais tendencialmente multiculturais e heterogéneos, a construção de uma sociedade que assente na cultura da paz, da segurança, da tolerância e da igualdade será possível através de uma educação que privilegie o diálogo entre os diferentes.

A terceira e última parte deste trabalho trata da possibilidade de a partir do texto literário se encontrarem estratégias para aproximar os jovens ao texto e explorá-lo de forma a torná-los conscientes da diferença, mas também, das semelhanças culturais entre os homens. Para isso, usaram-se, como exemplo prático o estudo das variações cromáticas, a análise dos contos e nomes e alcunhas presentes na obra de Maria Valéria Rezende, *O Voo da Guará Vermelha* (2007). Na tentativa de uma análise dos contos presentes na obra de MVR, que possa ser aplicada nas escolas, elaboraram-se tabelas que focam valores e princípios, mas também numerosas formas de tratamento redutoras do “outro”. A ideia foi decifrar as mensagens explícitas e implícitas no texto. É importante referir que foram tidos como “contos” todos os parágrafos graficamente distintos do restante *corpus* de texto (tipo de letra) que Rosálio conta a Irene e vice versa.

Importa, por isso, considerar como o contar histórias e a literatura permitem desenvolver competências interculturais e podem funcionar como uma terapia que permita o desenvolvimento do indivíduo como pessoa e como elemento integrante de um grupo.

É neste sentido de promoção das competências interculturais que este estudo se direcciona, na medida em que promover o diálogo intercultural é promover uma postura positiva perante a diferença do “outro”.

Recorreu-se a uma variada bibliografia proveniente de diversas áreas do saber que se considerou pertinente para o desenvolvimento deste estudo.

## **1. O Prazer de Contar**

“Os contos milenares são guardiães de uma sabedoria intocada [...]”

Regina Machado

## ***1.1. Patrimónios Imateriais: o contar, a tradição oral e a memória colectiva***

Durante muito tempo, a tradição oral foi a única forma de transmissão de conhecimentos e, como tal, é impensável não considerar a sua importância nas sociedades. Num mundo inicial no qual não havia escrita, a maioria das culturas humanas deve o seu desenvolvimento à palavra e à transmissão oral fruto da memória individual e, também, colectiva, como escreve Albin Michel<sup>2</sup>.

Desde sempre o homem sentiu necessidade de se expressar e a fala, a palavra, surgiu como resposta. Neste sentido, a fala tornou-se “...a condição necessária e suficiente para o ingresso na pátria humana”, nas palavras de Georges Gusdorf<sup>3</sup>.

O acto da fala e, conseqüentemente, o contar, permite, em primeiro lugar, a realização da comunicação e, em segundo lugar, possibilita a inserção do homem no mundo. Como afirmou justamente Georges Gusdorf, a “fala constitui a essência do mundo e a essência do homem”<sup>4</sup> e é também através da fala que se dá o encontro entre o eu, o outro e o mundo. Esta ideia do outro e de abertura ao outro “contribui ao mesmo tempo para a constituição do ser pessoal”<sup>5</sup>.

A língua, fruto da construção cultural de um povo, é um instrumento social e cultural de pertença a um grupo ou colectividade que possibilita ao homem criar e pensar o mundo que o circunda e é um organismo que fomenta o relacionamento entre indivíduos membros de uma comunidade, como escreve Maria Lúcia Garcia Marques:

“A língua é – deverá poder ser – a expressão de tudo o que um falante é ou tem de seu (na apropriação como na troca): os seus sonhos, as suas leituras, a sua idade, o sexo, a sua aparência física, a sua classe social, o seu trabalho, as suas rejeições e os seus cultos, a sua cidadania, o seu desenho do mundo, etc. Convertida em acto de utilização individual e concreto, o discurso, torna-se então na principal responsável pelo processo da comunicação humana constituído pela linguagem e que se desenvolve a partir de uma complexa articulação de sistemas, de mecanismos e meios expressivos”<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup>Cf. *Dictionnaire des Genres et Notions Littéraires*, Paris, Encyclopaedia Universalis, 2001, p.536.

<sup>3</sup>*A Palavra*, Lisboa, Edições 70, s.d., p.8.

<sup>4</sup>Ibidem, p.37.

<sup>5</sup>Ibidem, p. 59.

<sup>6</sup>*Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, 2005, p. 605.

A língua, detentora de um espólio de tradições e vivências que habitam a memória da consciência colectiva de uma comunidade, espelha formas de agir e de pensar de um povo ou grupo.

Segundo a mesma autora, no *Dicionário Temático da Lusofonia*, a língua é:

“portadora de uma herança, veículo e parte integrante de uma tradição, retrato e património cultural de uma comunidade. Fixada na escrita ou transmitida oralmente de geração em geração, ela é instrumento de afirmação pessoal e colectiva, mas também lugar de criação e liberdade que, como qualquer outro organismo vivo, se mantém em permanente evolução, reflectindo as naturais mutações do organismo social que a criou”<sup>7</sup>.

A tradição oral engloba várias formas de discurso, como mitos, contos, lendas, provérbios, canções, epopeias e desempenhou um papel fulcral no desenvolvimento humano, pois face ao elevado número de analfabetos os autores que aspiravam fazer levar as suas obras a um público tiveram de recorrer à oralidade<sup>8</sup>.

Carmén Lúcia Vidal Pérez afirma que através “da História Oral os aspectos ocultos das experiências vividas, sob diferentes circunstâncias, encontram expressão e adquirem sentido social [...]. É a partir da leitura de suas experiências que o homem recria sua história, faz o mundo e refaz sua humanidade na e pela linguagem”<sup>9</sup>.

No cortejo cultural da vida, os homens preocupam-se em transmitir as suas vivências. Em todos os contextos culturais os mais velhos querem deixar um legado de experiências, crenças e saberes às gerações vindouras. A via mais simples e eficaz de o conseguir foi a palavra, a transmissão oral. É neste contexto que surge o conto, elemento que vem consolidar esses saberes e que extrapola o tempo e o espaço.

Todas as crianças gostam de ouvir histórias e rendem-se perante o encantamento do “Era uma vez...”. O contar torna-se a ponte para o desenvolvimento da afectividade e, por conseguinte, da confiança e aperfeiçoamento do diálogo para uma comunicação tendencialmente mais proveitosa.

---

<sup>7</sup>Ibidem. p. 605.

<sup>8</sup>Cf. Demetrio Estébanez Calderón, *Diccionario de términos literários*, Madrid, Alianz, 1996, p.784.

<sup>9</sup>“O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa”, in *Formação de Professores: Analogias e Metáforas no Cotidiano do Professor*, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2003, p.8.



No que toca à figura do narrador, este transporta consigo um baú de memórias, tal como escrevem Paulo Roberto da Silva Júnior, Miguel Mahfoud e Karina Braga Miziara: “...é ele quem aconselha, dá notícias de um outro tempo e partilha a sua sabedoria com os outros”<sup>10</sup>. Quem narra relata acontecimentos que fazem parte de uma sociedade, de um colectivo.

O narrador, segundo Carmén Lúcia Vidal Pérez, “é um guardião da memória colectiva da sociedade que com seus contos e histórias traz para o quotidiano nosso passado ancestral”<sup>11</sup>, por isso, transmite experiências e “saberes que têm a sua origem nas recordações das experiências sociais, das histórias locais, dos mitos e lendas, das histórias pessoais, saberes não-oficiais, não institucionalizados, que representam a memória colectiva dos diferentes grupos étnicos das classes populares”<sup>12</sup>.

No Brasil, os contos transmitidos oralmente designam-se por “histórias de trancoso”. É, de facto, possível estabelecer uma ligação com Gonçalo Fernandes Trancoso<sup>13</sup>, o primeiro autor em Portugal a fazer uma antologia na qual compilou ditos e feitos que foi coleccionando. Todavia, a arte de contar é já uma arte muito antiga o que torna possível construir uma analogia entre o contador de histórias e o aedo da civilização grega que cantava epopeias.

Embora com diferentes designações, o contador de histórias sempre existiu, como sublinha Cleo Busatto:

“Era o *rapsodo* para os gregos, o *griot* para os africanos, o *bardo* para os celtas, ou simplesmente o *contador de histórias*. Era um sujeito que se valia da narração oral como via de organizar o caos, perpetuar e propagar os mitos fundacionais das suas culturas. Um sujeito que mantinha vivo o pensamento do seu povo por meio da memória prodigiosa e que o divulga por meio da arte”<sup>14</sup>.

Tendencialmente, no entanto, hoje em dia, uma das características, da arte de narrar, entre as suas múltiplas significações, que é a do alimentar a fantasia, tem vindo a ser substituída por outras formas artísticas, como o cinema, etc, e caminha-se para a perda do encantamento do “Era uma vez ...”. Esta locução tende a cair no esquecimento

---

<sup>10</sup>“Tradição e Oralidade: Contos, Histórias e Lendas na Comunidade Rural de Morro Vermelho”, in *ANAIS III SIPEQ & V EFAE*, Universidade Federal de Minas Gerais, s.d., p.3.

<sup>11</sup>Op.cit. p.9.

<sup>12</sup>Ibidem, p.9.

<sup>13</sup>Cf. *Contos e Histórias de Proveito & Exemplo*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1974.

<sup>14</sup>*A arte de contar histórias no século XXI – tradição e ciberespaço*, Rio de Janeiro, Vozes, 2006, p.18.

com o emergir de novas tecnologias e em muitas comunidades esta arte tão antiga da narração parece ter morrido ou estar adormecida.

É por isso que o recuperar da cultura oral tradicional pressupõe, como afirma a autora, um “aprendizado com os antigos”<sup>15</sup>, pois o contar é a ponte que liga os antigos às gerações mais novas. A transmissão de usos, costumes, tradições de geração em geração vem na sequência desta ideia da importância e valorização do mais velho. Desta forma, “confiar nos mais velhos e reconhece-los como fonte de memória é cuidar da própria história da comunidade”<sup>16</sup>.

Segundo Celso Sisto, o contar histórias depende do uso de dois elementos: a voz e o texto. Para o autor, o contar é uma arte de reverberação em que quem conta quer encantar e fazer uso da força das palavras e o ouvinte quer se deixar seduzir por essas palavras<sup>17</sup>.

O contar é uma forma de coexistência humana que permite a integração social, a afirmação da pessoa, o encontro com o outro, nas palavras de Georges Gusdorf<sup>18</sup>. Marilda Aparecida de Oliveira Effting refere que o contar histórias desempenha várias funções que incluem a “pura fruição” e “deleite”, tanto para crianças e adultos, e afirma ainda que a ninguém deve “ser negado o direito de usufruir do poder de uma boa história narrada”<sup>19</sup>.

A narração viva de contos permite o encontro com o outro e convida o ouvinte a entrar dentro da história, assumindo, por vezes, o papel do protagonista. De acordo com Regina Machado, na actualidade ainda se utiliza o conto para educar/ensinar e é de assinalar os efeitos que esta arte ancestral pode desencadear nas pessoas, pois sempre que se conta produzem-se ecos nos ouvintes:

“Os contos milenares são guardiães de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas; partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, desenrolam trajectos de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, o risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final da

---

<sup>15</sup>Idem p.6.

<sup>16</sup>Ibidem p. 8.

<sup>17</sup>Cf. *Contar Histórias: uma arte maior*, in: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes & MORAES, Taiza Mara Rauen, Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem, Joinville, Univille, 2007 pp.39-41.

<sup>18</sup>Cf. Op.cit.

<sup>19</sup>“A contadora de histórias na literatura de José Lins do Rego”, in *Seminário Internacional Fazendo Género 7: Género e Preconceitos*, UFSC, 2006, p.5.

história em seres outros, diferentes e melhores do que no início do conto. [...] Enquanto estamos dentro do conto, experimentamos a certeza de que valores humanos fundamentais como a dignidade, a beleza, o amor e a possibilidade simbólica de nos tornarmos reis permanecem vivos em algum lugar dentro de nós”<sup>20</sup>.

Estes contos milenares que transcendem o tempo e o espaço despertam em pessoas de todo o mundo, independentemente dos factores étnicos e culturais, sentimentos comuns que fazem do homem um ser pertencente a uma só espécie, a humana, como escreve a autora:

“É preciso perceber a realidade do conto, do mundo encantado do poder, para se compreender o efeito que as histórias milenares produzem até hoje no ser humano que somos. Longe de ser ilusão, o maravilhoso nos fala de valores humanos fundamentais que se actualizam e ganham significado para cada momento da história das sociedades humanas, no instante em que o conto é relatado. Assim como o mito, a lenda e a saga, o conto maravilhoso não é só um relato circunscrito a um determinado tempo histórico, mas traz na sua própria natureza a possibilidade atemporal de falar da experiência humana como uma aventura que todos os seres humanos compartilham, vivida em cada circunstância histórica de acordo com as características específicas de cada lugar e de cada povo. Todas essas formas narrativas falam do narrador criador da imaginação, inspirada, como disse Gilbert Durand, pela necessidade fundamental de transcender o tempo e a morte”<sup>21</sup>.

Os contos actuam nas nossas percepções e quem se deixar conduzir pelo fio narrativo facilmente acederá ao mundo do encantamento, deslumbramento, fantasia, mistério, mas também com os sentimentos e valores particulares e universais. Assim sendo, “o encantamento produz um mundo secundário no qual tanto o contador como os ouvintes podem entrar, para satisfação dos seus sentidos, enquanto estão lá dentro”<sup>22</sup>. Esta ideia da magia do conto poder propiciar um encontro entre as “histórias de trancoso” com a realidade e um encontro do narrador com o ouvinte é também defendida por Regina Machado:

“Fico pensando em alguém que resolve dedicar algumas horas de sua vida lendo histórias para uma criança desconhecida, deitada numa cama de

---

<sup>20</sup> *Acordais: Fundamentos Teórico-Poéticos da Arte de Contar Histórias*, São Paulo, DCL, 2004, p. 15.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p.24.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p.169.

hospital. Não é o medo que une essas pessoas nesse instante. Ambas transitam, cada uma pela sua própria história, dentro do conto. Não se trata de negar ou fugir da dura realidade, do medo ou da impotência. Experimentam a si mesmas em outras possibilidades de existir, além do medo”<sup>23</sup>.

Alba Maria Perfeito afirma que o importante não é o que se narra, mas a forma como se narra: os “modos de dizer”<sup>24</sup>. Na arte de contar, o contador confere à sua história as cores que quiser e nas palavras de Marilda Aparecida de Oliveira Effting o contador “vai colorir os ambientes e descrever as personagens de forma muito peculiar”<sup>25</sup>. Há quem defenda, como Regina Machado, que “a intenção é o que move e dá sentido à experiência de contar histórias”<sup>26</sup>.

Betty Coelho, autora do livro *Contar Histórias: uma arte sem idade*, considera:

“Como toda a arte, a de contar histórias possui segredos e técnicas. Sendo uma arte que lida com matéria-prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente de certa tendência inata, mas pode ser desenvolvida, cultivada, desde que se goste de crianças e se reconheça a importância da história para elas”<sup>27</sup>.

Segundo Carmén Lúcia Vidal Pérez “a narrativa ao mergulhar na vida do narrador, modela imagens na memória, como a mão do oleiro modela a argila do vaso”<sup>28</sup>.

É importante salientar, nas últimas décadas, o reaparecimento do interesse pelos contos tradicionais, contos que foram criados num dado lugar e momento e que ressurgem e ganham novos contornos. A título de exemplo “No fim do século passado foram colectadas trezentas e quarenta e cinco versões do conto da *Cinderela* por uma senhora chamada M.R. Cox”, como refere Regina Machado<sup>29</sup>.

Durante este processo o conto sofre alterações, uma vez que os autores usam a estrutura narrativa do conto tradicional, mas desprendem-se dos seus moldes para

---

<sup>23</sup>Idem, p.15.

<sup>24</sup>*Narrativa e Heterogeneidade Discursiva: os diferentes modos de contar histórias*, Signum: Est.Ling., Londrina, nº3,2000, p.76.

<sup>25</sup>Op.cit. p.5.

<sup>26</sup>Op.cit. p. 70.

<sup>27</sup>*Contar Histórias: uma arte sem idade*, São Paulo, Ática, 1986, p.9.

<sup>28</sup>Op.cit. p.8.

<sup>29</sup>Op.cit. p. 173.

fazerem novas combinações de situações. Este reinventar/recontar de contos populares faz emergir vários elementos da cultura popular, como salienta a autora<sup>30</sup>.

Quais os ingredientes para um bom conto? A realidade é que, como sublinha Regina Machado, “não é possível, nem adequado, redigir um manual, um receituário ou qualquer coisa que se assemelhe a uma prescrição metodológica da arte de contar histórias”<sup>31</sup>. Todavia, existem alguns elementos que devem aparecer “costurados” no tecido da narrativa:

- Riqueza de detalhes;
- Encadeamento de situações;
- Pluralidade de significações;
- Variedade de climas<sup>32</sup>.

No fundo, a arte de dizer compreende uma multiplicidade de dimensões simbólicas. Contam-se histórias para divertir, educar, ensinar os bons costumes e inspirar comportamentos nobres e justos. Delinear uma data precisa das origens do conto é impossível, mas é certo que o conto é indissociável da existência humana e o “contar histórias é a melhor forma de perpetuar as tradições de um povo”<sup>33</sup>, nas palavras de Maria Helena Torres Chaves, e eternizar as suas práticas culturais e visões do mundo.

As histórias para crianças representam um factor de enriquecimento pessoal para o crescimento enquanto cidadãos e para a convivência em sociedade. É neste sentido que, recorrendo aos encantos do imaginário e do faz de conta de mundos mágicos, os contos podem ser assumidos como elementos de entendimento das sociedades em mutação.

---

<sup>30</sup>Op.cit. p.177.

<sup>31</sup>Ibidem, p 204.

<sup>32</sup>Ibidem, p.196.

<sup>33</sup>*Que sorte, Ciganos na nossa escola!*, Ed. Secretariado Entreculturas, Coleção Interface, Lisboa, 2001, p.16.

## **2. Literatura e Interculturalidade: a Literatura e o seu papel na Educação Intercultural**

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

Antoine Saint-Exupéry

## ***2.1. Tecendo a Interculturalidade – Sociedade, Escola e Família: modos de (vi)ver o outro***

O mundo actual é heterogéneo, plural e intercultural, dado que é constituído por várias culturas em contacto umas com as outras. A questão da educação intercultural é um assunto inerente à existência deste contexto global e que, por isso, tem vindo a ser debatida, teorizada e desenvolvida a nível mundial e, muito especialmente, na Europa.

A temática da interculturalidade, no seu geral, tem-se tornado, de facto, alvo de estudo devido às transformações que têm ocorrido a nível demográfico e que se reflectem nos sistemas de ensino. O pluralismo e a diversidade são aspectos notórios numa sociedade que se apresenta cada vez mais colorida e aberta.

Maria Manuela Lopes Cardoso publicou, em 2008, um livro intitulado *António Vieira: Pioneiro e Paradigma de Interculturalidade*, que contempla a vida do Padre António Vieira e o seu contributo para aquilo que é hoje conhecido por interculturalidade.

Contrariamente ao que se possa pensar, a temática da interculturalidade e da diversidade cultural não é uma “invenção” da actualidade. Há mais de três séculos atrás, precisamente no século XVII, o Padre António Vieira manifestou nos seus documentos e usos o seu pensamento intercultural.

Vieira interessou-se pela cultura dos negros, dos índios e também dos colonos e procurou promover o entendimento e a interacção entre estas etnias, estimulando sempre o respeito pelo diferente.

Naquele período, em que a maioria das gentes não sabia ler, resolveu investir na educação e na cultura como formas de fomentar a coesão social e optou pelos sermões, uma forma fácil de fazer chegar as informações, suscitar o debate e instruir. O *Sermão de Santo António aos Peixes* é uma obra memorável que não se deixou demolir pela erosão do tempo e que teve um impacto junto daqueles que a ouviram pela forte simbologia que a caracteriza.

Padre António Vieira acreditava num entrecruzar de mentalidades veiculadas por culturas distintas e defendia a existência de uma só raça, a humana. O mentor da diversidade cultural criou uma obra intemporal que é o que faz dele o pioneiro daquilo

que viria a ser a ideia de interculturalidade. Os seus escritos ecoam ao longo dos anos, de geração em geração<sup>34</sup>, como explica Maria Manuela Lopes Cardoso.

A diversidade cultural, tão debatida actualmente, acaba por impor novos desafios e, por isso, torna-se necessário o desenvolvimento de uma consciência colectiva para que possa nascer o respeito pela individualidade de cada um.

De entre variadíssimos factores que podem levar um grande número de pessoas a decidir por uma mudança do país de residência habitual, para se estabelecer em outro, o factor financeiro é o mais frequente. No entanto, existem outras contingências que podem estar na origem dessa mobilidade: procura de melhores condições de vida; instabilidade política; possibilidade de melhor educação etc.

No caso de Portugal, este é um país que deve, principalmente nos últimos anos, parte da sua diversidade cultural à entrada de imigrantes resultantes das ex-colónias<sup>35</sup>, ainda que tenha experimentado ao longo dos séculos o impacto com a multiculturalidade como escreveu Luís Filipe Barreto<sup>36</sup>. A questão da heterogeneidade cultural deve-se a este movimento migratório, mas, também, às “desigualdades sociais causadas por desigual distribuição do poder em termos de etnia, género ou pertença a grupo social, religioso ou outro”<sup>37</sup>.

É muito comum a discriminação do estrangeiro que, numa situação de deslocação do país de origem, desempenha o papel do “outro”. Qualquer um pode ser o “outro” em vários momentos da vida, como lembra Bakhtin, daí a extrema importância da literatura e da educação intercultural no combate à desigualdade. A literatura, pela sua relação com o mundo e a vida, empenha-se na luta contra a diferença e apela à reflexão inter(multi)cultural. Como a interculturalidade deve implicar o (re)conhecimento e valorização entre culturas, é importante ressaltar o contributo que a educação intercultural poderá dar no combate às diversas formas de discriminação e ainda na eliminação de comportamentos racistas e xenófobos.

Maria Valéria Rezende é um dos autores e escritores que revela preocupação pela actualidade do seu país e com o quotidiano das suas gentes. No caso d’*O Voo da Guará Vermelha*, verifica-se, justamente, esse cuidado ao pintar um quadro fidedigno

---

<sup>34</sup>V. António Vieira: *Pioneiro e Paradigma de Interculturalidade*, Lisboa, ACIDI, 2008.

<sup>35</sup>Cf Luís Souta, *Multiculturalidade & Educação*, Porto, Profedições, 1997, p. 36.

<sup>36</sup>Cf. *A Aculturação Portuguesa na Expansão e o Luso-Tropicalismo*, Portugal: Percursos de Interculturalidade, 1, Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), 2008.

<sup>37</sup>Maria Margarida Morgado, *As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade*, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2010, p. 4.



da sociedade brasileira. A obra narra a história de duas personagens que vivem à margem da sociedade e que enfrentam, todos os dias, as suas duras realidades. O casal sente-se estrangeiro dentro do seu próprio país. A personagem masculina é um nordestino pobre e marginalizado, a quem não foi permitido aceder à educação, ao passo que a personagem feminina é uma prostituta portadora de uma doença incurável. Ambos são sujeitos deslocados e desprovidos de lugar no espaço social.

Cada cultura tem as suas características específicas e intrínsecas e deve saber fazer uso dos meios existentes de registo e de reflexão para as preservar. Todavia, o dinamismo das culturas depende da comunicação entre elas, logo, nenhuma cultura se desenvolve enclausurada em torno de si mesma.

É essencial a ideia do enriquecimento através da diferença do “outro”. Ora este enriquecimento das culturas provém do diálogo intercultural que se traduz na troca de saberes, hábitos, valores, sem que cada cultura tenha de abdicar do seu carácter. O diálogo deve ser eleito o elemento fundamental para o enriquecimento, o entendimento e o estreitamento dos laços sociais entre as culturas. Como se afirma em *Educação Intercultural no Processo de Ensino-Aprendizagem*, a “educação intercultural visa o respeito pelo outro – pelo que é e representa, e só assim é possível o desenvolvimento de uma educação integral e global”<sup>38</sup>. De acordo com Luís Souta, “a sociedade global exige a cooperação, não a exclusão ou o conflito. A filosofia do “nós vs eles” faz cada vez menos sentido numa época de permuta e de intercâmbio”<sup>39</sup>.

Segundo Rosa Cabecinhas e Luís Cunha, a diversidade dá um contributo para o enriquecimento da sociedade, mas é necessário estar atento para evitar cair no “abismo” do folclore. Em Portugal, por exemplo, temos restaurantes chineses e produtos *made in china* e, de igual modo, praticamos capoeira, mas o diálogo intercultural vai mais além, ultrapassando este patamar puramente folclórico<sup>40</sup>. Assim sendo, a expressão do multiculturalismo não é vestir as roupas de folclore em dias de festa<sup>41</sup>, como explicou Fernando Cristovão.

Em *Comunicação Intercultural* de Rosa Cabecinhas e Luís Cunha, Rosário Farmhouse refere que num “mundo globalizado, caracterizado por conflitos de diversas

---

<sup>38</sup>“*Educação Intercultural no processo de ensino-aprendizagem*”, in *O Professor*, nº 39, 1998, p.36.

<sup>39</sup>Op.cit. p. 49.

<sup>40</sup>Cf. *Comunicação Intercultural*, Porto, Campo das Letras, 2008, p.9.

<sup>41</sup>Frase proferida por Fernando Cristovão nas “Jornadas de Estudos Lusófonos: A memória transatlântica: itinerários cruzados entre a Europa, a América e a África”, Universidade da Madeira, Novembro, 2010.

origens, é urgente que as sociedades vivam num clima de entendimento e respeito mútuo. A nossa missão passa por promover o pluralismo, reconhecendo e conservando a diversidade, apenas possível através do diálogo”<sup>42</sup>.

Foi justamente esta a questão colocada pela União Europeia ao comemorar o Ano Europeu do Diálogo Intercultural que, segundo as intenções dos legisladores, pretendia “apelar para a importância do diálogo intercultural na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que saiba acolher os frutos da diversidade, propondo o acolhimento do outro e a transformação de ambos com esse encontro”<sup>43</sup>.

A Europa, pela sua história, é um espaço que transborda diversidade cultural devido à mobilidade de pessoas dentro do continente. Daí resulta uma mescla de línguas, culturas, religiões, etc.

A União Europeia assinala anualmente o “ano europeu” com uma temática sempre diferente e actual para sensibilizar os países para as questões da diversidade, do diálogo e da igualdade. O Ano Europeu do Diálogo Intercultural (AEDI 2008), com o lema “Juntos na Diversidade”, convidou os europeus a cultivar as vantagens da nossa riqueza cultural. Entre os vários objectivos do Ano Europeu do Diálogo Intercultural pode-se destacar a promoção da diversidade cultural e do diálogo intercultural e a promoção da cultura como elemento vital nas relações internacionais da União Europeia<sup>44</sup>.

O ano de 2009 foi o Ano Europeu da Criatividade e da Inovação (AECI) com o lema “Imaginar, Criar, Inovar”, que incidiu essencialmente na educação e na cultura e que tinha como metas promover a criatividade dos indivíduos e promover o intercâmbio de experiências<sup>45</sup>.

O ano de 2010 foi proclamado o Ano Europeu de Combate à Pobreza e à Exclusão Social (AEC PES), porque a Europa, neste momento, é afectada por uma conjuntura de exclusão e de crise económica. Os objectivos deste Ano Europeu passaram pelo aumento da coesão, pela sensibilização da sociedade para as questões da pobreza e da exclusão e pela extinção da pobreza.

Esta problemática liga-se à da multiculturalidade, porque se relaciona com a situação de exclusão dos imigrantes e até de pessoas de outras realidades sócio-

---

<sup>42</sup>Op.cit. p. 13.

<sup>43</sup>Ibidem, p.14.

<sup>44</sup>Cf. [http://www.euroid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p\\_cot\\_id=3701#introducao](http://www.euroid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=3701#introducao)

<sup>45</sup>Cf. [http://www.euroid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p\\_cot\\_id=4664&p\\_est\\_id=10327](http://www.euroid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=4664&p_est_id=10327)

culturais, como é o caso de Rosário e Irene, personagens exploradas por Maria Valéria Rezende na sua obra.

Segundo Miguel Ponces de Carvalho, o lema há muito conhecido “faz ao outro aquilo que gostarias que a ti se fizesse” é um princípio que parece estar enraizado em todos os sistemas culturais existentes e que assenta no “outro” como ponto de partida<sup>46</sup>.

O encontro de culturas deve ser feito de maneira a que nenhuma dessas culturas tenha de se anular. A literatura permite o conhecimento de si mesmo e o conhecimento do outro. Tanto a literatura como o contar adquirem importância na medida em que enquanto formas de representar a realidade promovem a aproximação e o entendimento entre múltiplas culturas.

A literatura fomenta a reflexão sobre a questão da interculturalidade através da possibilidade que dá ao leitor de comparar tradições. O despertar para o “outro” permite apreciar outros costumes e, deste modo, facilita a predisposição para o conhecimento do “outro” e da sua cultura, assim como a consciencialização do “eu” e da sua realidade.

A arte de contar como sublinha Ana Clotilde Correia, “é um estímulo à leitura, que, por sua vez, é uma condição básica para o sucesso escolar. Mas é também importante para aquilo que hoje se chama inteligência emocional, ao desenvolver a empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro”<sup>47</sup>.

No caso do leitor-alvo serem crianças ou jovens as histórias frequentemente apresentam uma moral que se traduz no castigo dos maus para que a criança interiorize e distinga o que é bom e o que é mau e as consequências dos actos praticados. Dá-se, assim, o “Processo de Consciencialização” social e individual.

Como afirma, justamente, Carmen Lúcia Vidal Pérez, “a escola como um locus de preservação e socialização de marcas culturais – centro recriador de memória e da cultura local e afirmar a prática educativa, como um espaço plural de memória e narração”<sup>48</sup> é o espaço ideal para a discussão e questionamento das questões interculturais. A mesma autora defende a ideia do “resgatar as memórias” através da arte de narrar e do “compartilhar de experiências, memórias e narrativas”<sup>49</sup>.

Segundo a escritora, caminha-se para um mundo de isolamento e a tendência é perder a ideia de memória colectiva. Então, é necessário recorrer à memória e o

---

<sup>46</sup>“Exclusão Social & Educação Intercultural”, in *Cidade Solidária*, Lisboa, nº 9.

<sup>47</sup>“*Contar histórias cria laços entre as várias gerações*”, in *Olhar*, Funchal, 2006, p.26.

<sup>48</sup>Op.cit. p.1.

<sup>49</sup>Ibidem, p.1.

partilhar de experiências vem contornar o problema do esquecimento do capital colectivo. Carmen Lúcia Vidal Pérez defende que “o encontro com o outro pode nos salvar do aniquilamento”<sup>50</sup>.

Seguindo este pensamento, a escola pode ser o espaço eleito para o partilhar de memórias. Contudo, todos os espaços podem ser propícios para a arte de narrar: o da família, o do lazer, etc. Neste sentido, a literatura e a arte de narrar podem permitir ultrapassar as barreiras culturais existentes na modernidade.

A autora refere, por isso, que a

“tarefa da educação é desenvolver e consolidar novas práticas de convivência e solidariedade, capazes de enfrentar o desafio de recuperar a diferença como relação de alteridade: relação efectivamente construída, que tem na solidariedade o fundamento para a construção de uma postura educativa que não vê o outro, a outra cultura como deficiência ou como mera diferença, mas o reconhece como legítimo outro”<sup>51</sup>.

Face à crescente diversidade cultural, linguística, étnica e religiosa, a literatura poderá dar o seu contributo na educação de crianças, jovens e adultos, facilitando o entendimento e a aceitação entre grupos heterogéneos. A literatura poderá ser a chave para esta problemática se sensibilizar os leitores para questões interculturais, através da construção de ideias de tolerância em relação ao outro. Segundo Todorov, “é preciso reconhecer que os homens são iguais para admitir que permanecem diferentes”<sup>52</sup>.

Além do contributo da literatura, que é capaz de promover a aceitação dinâmica das diferenças culturais, valorizando sempre as singularidades de cada cultura, a educação intercultural não poderia deixar de depender da acção da escola e da família.

O projecto europeu designado “P.IN.O.K.I.O.: Pupils for INnovation as a Key to Intercultural and social inclusiOn”<sup>53</sup> é um óptimo exemplo do trabalho que tem vindo a ser feito no ramo da educação intercultural. É um projecto recente que visa promover o diálogo intercultural como meio de combate à exclusão social, evitando confrontos entre códigos linguísticos e culturais distintos.

O projecto tem o seu enfoque na cultura, sendo o seu objecto de estudo o corpus literário como base de desenvolvimento de competências interculturais. Este é um

---

<sup>50</sup>Idem, p.1.

<sup>51</sup>Ibidem, p.6.

<sup>52</sup>As *Morais da História*, s.l., Europa-América, 1991, p. 193.

<sup>53</sup><http://www.pinokioproject.eu/>

projecto que reúne instituições da Itália, Grécia, Bélgica, Suíça, Inglaterra e Portugal e que tem como parceiros instituições de ensino superior fundamentalmente dedicadas à pesquisa na área da educação e da literatura infanto-juvenil:

- Fondazione Nazionale Carlo Collodi;
- Universidade da Madeira;
- Aristotele University of Thessaloniki;
- University Cà Foscari - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata;
- International Yehudi Menuhin Foundation (Brussels);
- Mosaic Art And Sound;
- Seed;
- Officina Creativa Interculturale.

Os parceiros devem cooperar entre si, disponibilizando/partilhando os materiais e informações necessárias sobre os vários trabalhos e actividades que estão a ser realizados.

O recurso à ficção constitui uma ferramenta fundamental para o projecto. A ideia é partir da literatura para chegar às crianças e construir um diálogo intercultural apropriado e adaptado às diversas origens culturais, contribuindo para o fortalecimento da coesão social.

Este projecto foi pensado para ser implementado junto das crianças entre os 3 e os 11 anos e desenvolvido nas escolas, não descurando o importante papel das famílias.

A Universidade da Madeira é um dos parceiros envolvidos neste projecto que aponta a literatura como ferramenta fundamental para o desenvolvimento de competências que permitam à criança se identificar consigo mesma e com o mundo que a circunda<sup>54</sup>.

Este projecto de pesquisa tem igualmente em mente o conceito “Third Culture Kid”, ou em português “Criança da Terceira Cultura”, que são crianças que vivem ou viveram um período significativo da sua vida em contacto com a diversidade cultural e

---

<sup>54</sup>Alcina Sousa, Aline Bazenga, Luísa Paolinelli, Paulo Brazão, “Focus on Learning and Training in Madeira towards the Development of Intercultural Skills”, in *CLIE, Conference: Linguistic and Intercultural Education*, Montenegro, ENIEDA, 2010.

sob influências culturais e que acabam por estar mais receptivos às várias culturas. Este tipo de criança que esteve imersa ou em contacto num contexto de pluralidade cultural acaba por se constituir enquanto indivíduo adulto como uma manta de retalhos em que cada retalho corresponde a uma dada influência<sup>55</sup>. “TCK” é um termo desenvolvido por Ruth Hill Useem nos anos 60 e que mais tarde foi definido por David Pollock como:

“A person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents culture. The TCK frequently builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any. Although elements from each culture may be assimilated into the TCK’s life experience, the sense of belonging is in relationship to other of similar background”<sup>56</sup>.

No glossário do projecto “P.IN.O.K.I.O.” encontra-se a definição de vários termos técnicos. A parte referente a *Anthropological or Culturological Terms*, elaborada por Daniela Marcheschi, contém três conceitos que são pertinentes para o estudo em causa: interculturalidade, inclusão intercultural e multiculturalismo.

Segundo a autora, interculturalidade é um processo, uma mentalidade em construção, que envolve interação e relacionamentos que se baseiam numa comunicação que pode ser verbal ou não-verbal. O diálogo entre membros de culturas diferentes implica um acto intercultural.

A interculturalidade envolve a convivência e a articulação entre culturas e procura amenizar problemas que surjam das relações humanas resultantes das diferenças raciais e culturais.

Quando se aborda a interculturalidade não se pode deixar de considerar a questão da inclusão intercultural. A inclusão intercultural deve ser entendida como a concretização de todas as práticas sociais, intelectuais e espirituais dos seres humanos. Inclusão social implica um entendimento do mundo e de si mesmo.

Todas as culturas podem ser caracterizadas pelo seu carácter multicultural, pois cada cultura apresenta e é formada por uma grande variedade de tradições, crenças, valores. Daniela Marcheschi dá o exemplo da sociedade italiana que tem vários

---

<sup>55</sup><http://www.tckworld.com/tckdefine.html>

<sup>56</sup>[http://en.wikipedia.org/wiki/Third\\_culture\\_kid](http://en.wikipedia.org/wiki/Third_culture_kid)

dialectos, tradições, culturas e histórias para concluir que o multiculturalismo é o reconhecimento do pluralismo cultural<sup>57</sup>.

Como o projecto PINOKIO, foi desenvolvido um outro, denominado “Visualising Europe – Visual Culture in Intercultural European Education”, entre os anos 2005 a 2007, que articulou a educação, a literacia visual e as questões da interculturalidade. Este projecto foi implementado no ensino básico<sup>58</sup>.

Perante o acentuar de sociedades pluralistas que promovem o intercâmbio entre pessoas provenientes de variadas culturas, é necessário o desenvolvimento de uma consciência sobre a urgência de edificar padrões de entendimento entre estes grupos que formam um todo e desenvolver estratégias para a compreensão e aceitação dialogante, como escreve Luís Souta<sup>59</sup>.

A maioria das pessoas foram educadas em sistemas de ensino mais ou menos homogêneos a nível sócio-cultural e submetidas a professores monoculturais que optaram por um ensino de igual modo monocultural.

Stoer constrói um perfil do professor monocultural por oposição ao perfil do docente inter/multicultural. São vários os factores que apresenta para distinguir um professor-tipo do outro, todavia, aqui serão expostos apenas alguns elementos que foram considerados mais relevantes para o estudo em causa.

O professor monocultural considera a diversidade cultural como um entrave à aprendizagem, ao passo que o professor inter/multicultural encara esta mesma diversidade como algo enriquecedor para o sistema de ensino. Por um lado, o professor monocultural vê a diversidade cultural como um *défice* e tende a valorizar a homogeneidade, por outro, o professor inter/multicultural fomenta a troca de saberes/costumes e aprecia a diversidade e a heterogeneidade<sup>60</sup>.

A escola e a família são elementos privilegiados para fomentar a boa convivência e tornam-se fundamentais neste processo educativo, visto que sendo instituições instrutivas são importantíssimas no processo de socialização dos jovens. Todavia, este é um processo moroso e trabalhoso, uma vez que associada à ideia de multiculturalismo surge a ideia de uma visão restrita ligada apenas a traços folclóricos

---

<sup>57</sup>Project Glossary: *Anthropological or Culturological Terms*

<sup>58</sup>Cf. <http://ve.ese.ipcb.pt/>

<sup>59</sup>Cf. Op.Cit. p.96.

<sup>60</sup>Stoer *Apud* Vítor Manuel de Almeida, *O mediador sócio-cultural em contexto escolar*, s.l., Edições Pedagogo, 2010, p. 46.

ou exóticos, como se apontou anteriormente. Esta compreensão limitada do “outro” não permite um entendimento aprofundado, já que embora esteja na moda dançar “forró” ou “funaná” ou até mesmo “dança do ventre” ou “capoeira”, isto não implica necessariamente a aceitação do “outro”, nem tão pouco um diálogo frutífero, como o defendia Todorov, isto é, a compreensão do outro e a modificação do próprio através do diálogo.

Todorov elaborou uma teoria da relação com o “outro” que inclui quatro estados da compreensão. A primeira fase da compreensão resume-se à “assimilação do outro em si”<sup>61</sup>, uma apropriação dos sentimentos alheios. A segunda fase da compreensão “consiste num apagamento do eu em benefício do outro”<sup>62</sup>. A terceira etapa da compreensão traduz-se na ideia de voltar a “assumir a minha identidade, mas depois de ter feito tudo o que é possível para conhecer o outro”<sup>63</sup>. No quarto e último estado da compreensão, o “eu” deixa de se identificar com o outro, mas também já não se identifica com ele próprio.

Recuando um pouco até à questão do folclore pode-se afirmar que usar o ritual como forma de expressão multicultural é um caminho errado. Todas as culturas têm o direito ao exercício das suas manifestações culturais, mas o termo multiculturalismo não se pode reduzir às comemorações e festividades dos vários grupos, esgotando o conhecimento nos traços exteriores e aparentes de cada cultura.

Em *Cooperação e Aprendizagem*, Isabel Cochito define educação intercultural através daquilo que não é:

“a educação intercultural não é incluir ‘outras culturas’ nos temas dos programas, nem celebrar as festas e as datas dos ‘outros’, não é fazer uma campanha de slogans sobre os direitos humanos, quantas vezes baseadas ou reproduzindo um conhecimento estereotipado do outro; também não é resolver o ‘problema dos alunos de origens culturais diferentes’ e muito menos uma forma de os levar, sem atrito, a comportarem-se como ‘nós’, a falarem como ‘nós’! Educação intercultural não é dar voz a minorias como forma de atenuar ou adiar o conflito enquanto ‘aprender’ a integrar-se.

Educação intercultural não é considerar a diferença uma ‘falha’ que o próprio deve ter todo o interesse em suprir... Falar em educação intercultural é, qualquer que seja o contexto, aprender e apreender a complexidade dos pontos de vista em presença, transformar e transformar-

---

<sup>61</sup>Op.cit. p. 38.

<sup>62</sup>Ibidem, p. 38.

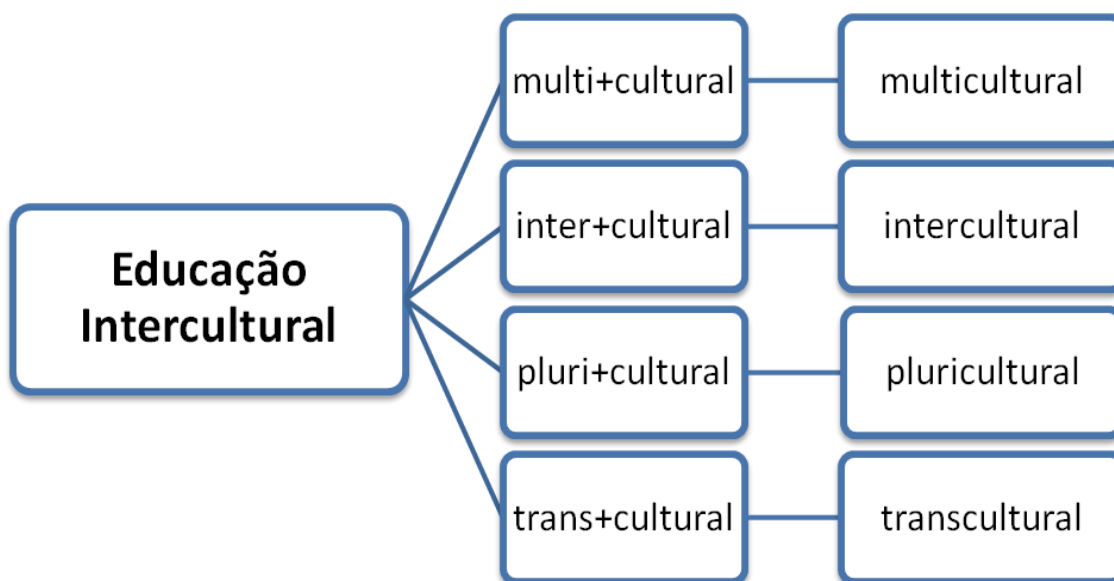
<sup>63</sup>Ibidem, p. 38.



se com eles. Falar em educação intercultural é participar, em plena igualdade de oportunidades e direitos, na construção de uma sociedade que assenta na diversidade. Falar nas diferenças que nos unem em vez de das diferenças que nos separam”<sup>64</sup>.

Educar para a interculturalidade é educar para a paz, para o diálogo, para a gestão de conflitos, para a igualdade de oportunidades, para a diversidade cultural.

O esquema que se segue, inspirado numa proposta de Américo Nunes Peres<sup>65</sup>, apresenta termos que resultam da junção dos prefixos “multi”, “inter”, “pluri” e “trans” à palavra cultural.



**Ilustração 1. Educação Intercultural: a importância dos prefixos**

O prefixo “multi” significa abundância e “multi” mais “cultural” refere-se à presença de diversas culturas. A presença de múltiplas culturas não implica interacção entre elas. O prefixo “inter” aponta a necessidade de inclusão e de convivência entre culturas. “Inter” significa “entre” e quando ligado a “cultural” expressa uma relação positiva de reciprocidade. “Pluri” de pluricultural é um prefixo que como “multi” indica variedade e associado a “cultural” é indiciador de várias culturas num mesmo espaço. O prefixo “trans” significa algo que vai “além de” ou “através” e quando relacionado com a palavra “cultural” adquire uma significação que também implica diversidade de culturas.

<sup>64</sup>Cooperação e Aprendizagem, Lisboa, ACIME, 2004, p.16.

<sup>65</sup>Op.cit. p.50.

Leurin defende que:

“Com o termo **multicultural** define-se a situação das sociedades, grupos ou entidades sociais nas quais muitos grupos ou indivíduos pertencentes a culturas diferentes vivem juntos, qualquer que seja o seu estilo de vida. **Pluricultural** é quase um sinónimo, indica simplesmente a existência de uma situação particular. Utiliza-se nas mesmas circunstâncias, mas em lugar de sublinhar a existência de diversas culturas em contacto, traduz unicamente a sua pluralidade. **Transcultural** implica um movimento, ou seja, a transposição de um situação cultural a outra. Finalmente **intercultural** não se delimita a descrever uma situação particular, mas define em enfoque, procedimento, processo dinâmico de natureza social em que os participantes são positivamente levados a ser conscientes da sua interdependência e, é também, uma filosofia, uma política e um pensamento que sistematiza tal enfoque”<sup>66</sup>.

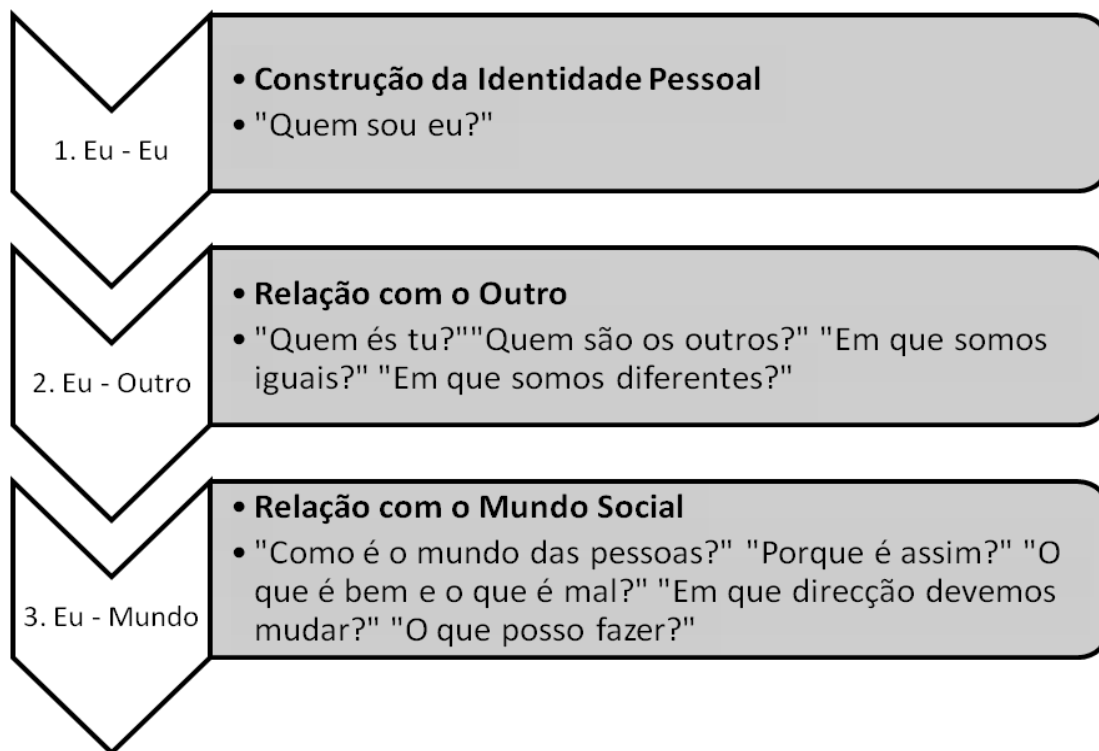
A educação intercultural “pressupõe a interacção de grupos culturais em sociedades multiculturais e preconiza um sentido de “negociação” e de “interacção” entre eles [...] O objectivo da educação intercultural, entendida nestes termos e simultaneamente de uma perspectiva pragmática de como pode ocorrer nas escolas, incide genericamente em *gerir de forma positiva a diferença*”<sup>67</sup>, nas palavras de Maria Margarida Morgado.

Junta-se no final deste trabalho, em anexo, uma tabela com as datas das comemorações mais significativas da interculturalidade e da educação intercultural para complementar este estudo (v. anexo).

---

<sup>66</sup>Leurin *Apud* Américo Nunes Peres, *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?*, Porto, Profedições, 2000, pp. 50-51.

<sup>67</sup>Op.cit.p.5.



**Ilustração 2. Etapas para uma efectiva educação intercultural**

Este esquema, elaborado a partir das ideias contidas no capítulo “Áreas de Intervenção em Educação Multicultural e Educação para os Direitos Humanos” do livro *Educação Multicultural e para os Direitos Humanos: materiais de apoio às escolas e aos educadores/professores*, realça a importância das várias etapas para o alcance de uma educação intercultural fundamentada nos direitos humanos.

No âmbito da educação multicultural e da educação para a cidadania é possível delinear três momentos que têm como fio condutor a literatura, sendo, por isso, lícito considerar a literatura como um recurso valioso no aperfeiçoamento do entendimento do outro e do mundo. A literatura permite que a criança se identifique consigo própria e facilita o encontro com o “outro”, ajudando no desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais, sociais e cívicas. Além disso, a literatura contribui para o desenvolvimento de uma consciência cultural.

A primeira etapa denominada “Eu-Eu” está relacionada com o “Eu” em processo de construção e com a tomada de consciência de si mesmo. Esta fase representa o ponto de partida para a educação multicultural, pois muito antes de se desenvolver competências de aceitação/tolerância face à diferença do outro é urgente o (re)conhecimento pessoal enquanto ser humano, pleno de direitos.

A segunda fase, intitulada “Eu-Outro”, está interligada com as questões das relações interpessoais e de interação social. Nesta fase, o indivíduo questiona-se acerca das semelhanças e diferenças que possa ter do “outro” e começa a desenvolver uma postura de abertura ao “outro”. É também desenvolvida a capacidade de se colocar no lugar do “outro”.

A terceira etapa do “Eu-Mundo” prende-se com a ideia do eu inserido num todo e que age em conformidade com o mundo social.

Estas etapas que envolvem o “eu” o “outro” e o “mundo” são fundamentais para o desenvolvimento de competências de aceitação/tolerância e promoção do intercâmbio e dialogismo cultural. É, portanto, exequível a construção de um triângulo imaginário. Na primeira extremidade do triângulo, está o “Eu”, aquele que narra/conta; no segundo vértice, está o “Outro”, a quem se destina a palavra e na terceira extremidade encontra-se o “Mundo”. Georges Gusdorf afirma que “cada um reconhece o outro e recebe dele esse mesmo reconhecimento, sem o qual a existência humana é impossível”<sup>68</sup>.

Neste contexto, é importante fazer alusão a dois documentos fundamentais: a **Declaração dos Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas** que compreende a protecção da identidade cultural, religiosa e linguística destas minorias e a **Declaração Universal dos Direitos do Homem** que engloba os direitos humanos como sendo a condição suprema que vai além de qualquer distinção de cor ou língua<sup>69</sup>.

No Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI intitulado *Educação: Um Tesouro a Descobrir* valoriza-se uma aprendizagem ao longo da vida que favoreça a interacção, cooperação e coesão social.

Num mundo globalizado e em constante mutação é inconcebível adquirir um “saber” que seja suficiente para todo o percurso existencial. Daí surge a aposta na educação ao longo de toda a vida, imposta pela necessidade de uma actualização faseada dos conhecimentos. No prefácio do documento há uma frase peculiar que aponta a educação como a cura para os males existentes das sociedades modernas:

“a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social [...] como

---

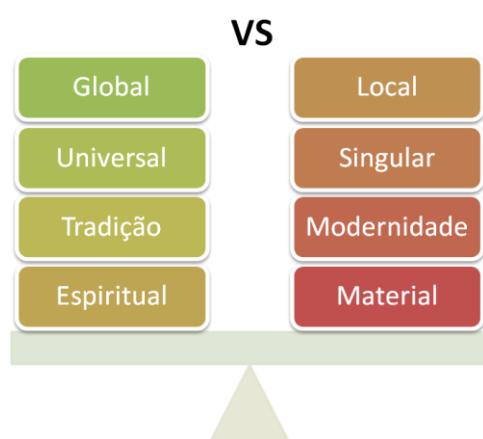
<sup>68</sup>Op.cit. p.60.

<sup>69</sup>Cf Susana Gonçalves, *Educação Multicultural e para os Direitos Humanos: materiais de apoio às escolas e aos educadores/professores*, Coimbra, ESEC, 2001, pp. 15-28.

uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...”<sup>70</sup>.

A Comissão lança uma questão pertinente sobre a convivência pacífica entre culturas: “Mas como aprender a viver juntos nesta “aldeia global”, se não somos capazes de viver nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança?”<sup>71</sup>

É nesta perspectiva que a Comissão aponta alguns dos problemas que têm de ser resolvidos para que se possa apostar numa coexistência harmoniosa e profícua entre povos. Alguns desses conflitos podem ser contemplados no diagrama que se segue.



**Ilustração 3. Conflitos na Sociedade Moderna**

A Comissão alerta para a necessidade de uma educação ao longo da vida e aponta quatro factores que considera como bases da educação:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a ser;
- aprender a viver juntos<sup>72</sup>.

<sup>70</sup>*Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Brasil, CORTEZ, 1998, p.11.

<sup>71</sup>Ibidem, p.13.

<sup>72</sup>Op.cit. p. 20.

“A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas [...] O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade”<sup>73</sup>.

Se a educação estiver ao alcance de todos será muito mais fácil concretizar a ideia de compreensão do “outro”, do mundo e até de si mesmo. A descoberta do outro implica, em primeiro lugar, a descoberta de si mesmo. A educação deve exercer um papel importante nesta descoberta de si próprio, pois possibilita o desenvolvimento de um pensamento autónomo que permite o ser humano determinar aquilo que está certo ou errado e como agir perante as várias situações.

A Comissão e a Unesco preocupam-se em “fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender [...] quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros”<sup>74</sup>.

Para a Comissão Europeia interessa desenvolver uma educação que desempenhe um forte papel na costura do tecido social:

“A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afectivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas [...] Um diálogo verdadeiro entre pais e professores é, pois, indispensável, porque o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar”<sup>75</sup>.

Outro problema que tem vindo a estar no cerne das preocupações da Comissão é o insucesso escolar, muitas vezes associado a conflitos no contexto escolar, conflitos esses que podem ser interpessoais ou até mesmo de identidade cultural. Este insucesso existe independentemente do grupo étnico e atinge todos os estratos sociais, embora os jovens menos favorecidos ou marginalizados sejam mais propícios a sofrer a situação.

O Secretariado Entreculturas publicou um livro denominado *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* que, tal como a Comissão, aponta a educação como sendo uma das armas a usar no combate à exclusão.

---

<sup>73</sup>Op.cit. p.48.

<sup>74</sup>Op.cit. p. 61.

<sup>75</sup>Op.cit. p. 111.

O Secretariado Entreculturas, desde inícios dos anos 90, tem desenvolvido projectos, em conjunto com as escolas, facultando material de apoio às causas ligadas à interculturalidade.

A designação usada para literatura intercultural por esta organização, no seu sentido mais básico é aquela que provoca reflexão sobre as questões da diversidade, salientando as vantagens da diferença e enquadrando cada um na sua sociedade e no seu cosmos, tendo sempre como ponto de partida o “outro”.

## 2.2. Lidar com as Diferenças do “Outro”

As sociedades actuais são cada vez mais palco de encontros entre pessoas com diferentes *backgrounds* culturais. Este entrecruzar de práticas e costumes é, por vezes, interpretado da pior forma, causando estranheza, desconfiança e sentimentos de repulsa em relação ao desconhecido. É, por isso, importante aprender a viver com a multiculturalidade e considerar cada sujeito um ser único e importante.

As imagens difundidas pela imprensa ou pela própria Comissão ajudam a compreender a sociedade actual.

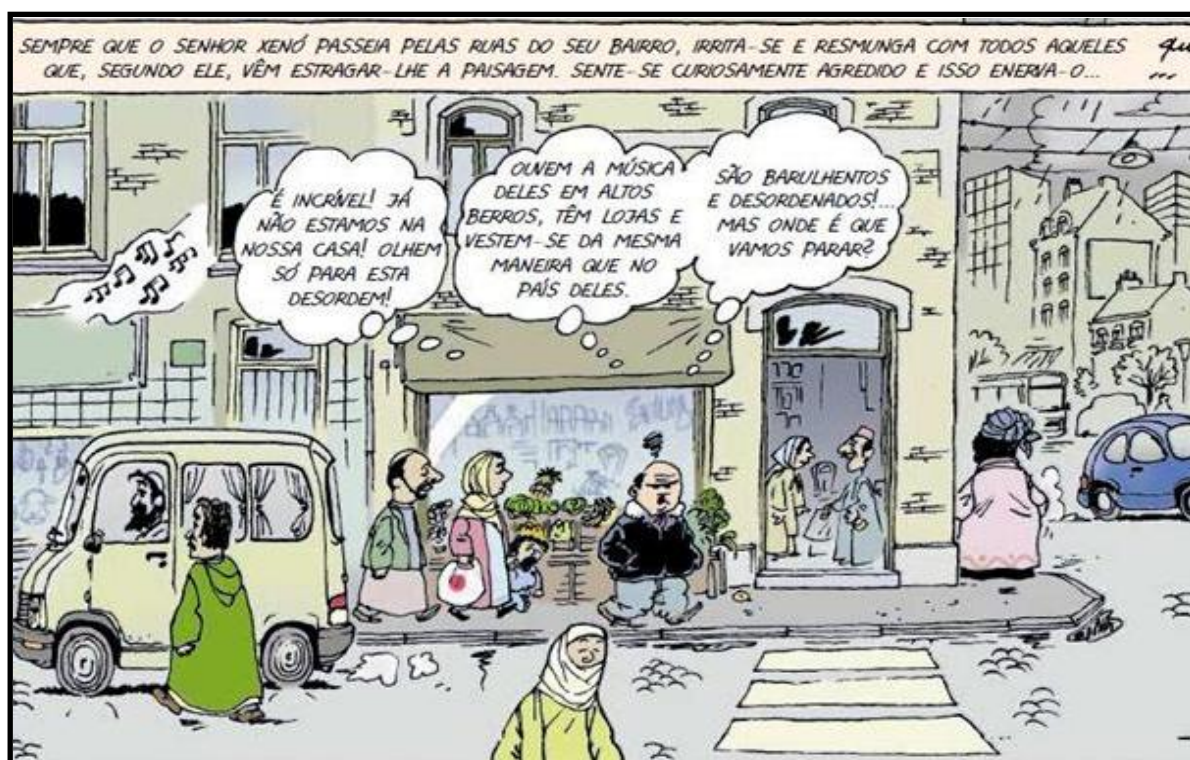


Ilustração 4. “O Inverso da Situação”, autoria de Sérgio Salma (retirada do livro *Racista, Eu!?*).



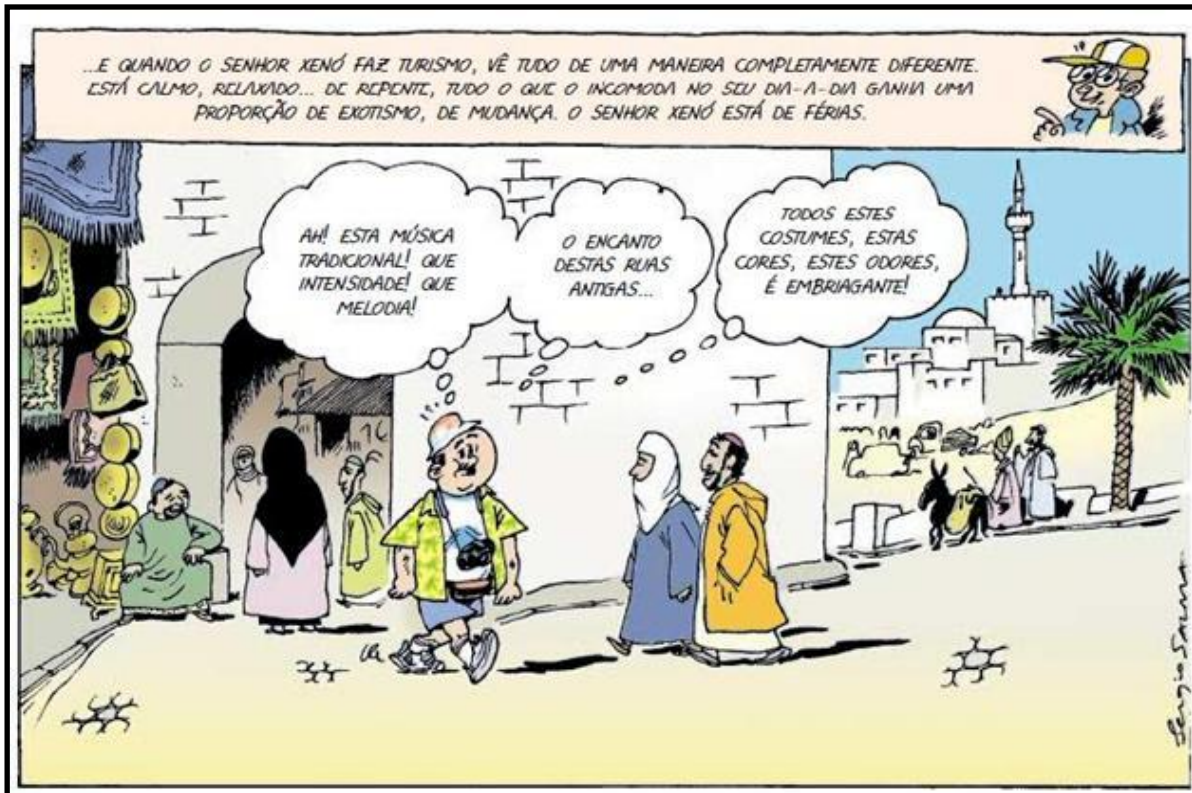


Ilustração 5. “O Inverso da Situação”, autoria de Sérgio Salma (retirada do livro *Racista, Eu!?*).

Este excerto retirado da banda desenhada “*Racista, Eu!?*”, editado pelo Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (Luxemburgo, 1998), publicado em várias línguas da União Europeia, tem como objectivo mostrar como é que o “outro” é visto e de que forma é que os estereótipos se perpetuam.

Num mundo de diferenças e desigualdades, o desconhecido é visto como algo negativo e a diferença provoca efeitos de estranhamento. O medo perante o desconhecido, o “outro”, o diferente é frequente na nossa sociedade. O “outro” constitui uma ameaça à nossa estabilidade. Qualquer indivíduo que apresente algum factor passível de criar distinção é visto como bizarro e imediatamente excluído.

Os temas frequentes que surgem associados às questões da diversidade são o racismo, o preconceito, a intolerância, a igualdade, a categorização, o abuso verbal e a discriminação. Neste mundo globalizado, são constantes os comentários e atitudes

discriminatórios relativamente ao sexo, raça, etnia, religião, deficiência, orientação sexual e até idade.

Nas ilustrações apresentadas, é possível ver o inverso de situações e o choque de culturas. Na primeira figura, o indivíduo designado por “xenó”<sup>76</sup> demonstra o seu desagrado perante a imensidão de culturas que se conjugam na sua rua. Esta imagem reflecte a reacção negativa face à diversidade cultural. Na segunda gravura, o “senhor xenó” adquire outra postura. No primeiro caso, o “xenó” julga tudo aquilo que choca com os seus ideais, ao passo que no segundo encontra-se na situação inversa, em que passa a ser o “outro”, pois está deslocado do seu país de origem e, como tal, como turista quer ser aceite e, então, deixa-se encantar pelo mundo exótico.

Surge, assim, a ideia de que o “xenó” não aceita o “outro” no seu país, e quando se vê transposto para o lugar do “outro”, mantém uma postura de superioridade (turista). A câmara fotográfica delimita o afastamento entre o “eu” e o “outro”. O “xenó” revela medo e insegurança perante aquele panorama rático, mas quando está de férias fica-se pelo pitoresco e deleita-se com aquele cenário paisagístico que acha interessante enquanto fenómeno distanciado. A personagem nunca chega a conhecer verdadeiramente o “outro”. Este episódio chega a ser caricato e espelha de uma forma significativa um problema que é muitas vezes ignorado, mas que existe.

O encontro com o estrangeiro é muitas vezes marcado pelo confronto. Tanto nas imagens anteriores, como na obra em estudo de Maria Valéria Rezende, há um confronto do “eu” versus o “outro”, representado através de visões críticas e desconstruídas, através dos traços diferenciadores do “outro”. O senhor “xenó” revela “uma certa ignorância em relação aos “outros”, à sua língua e história”<sup>77</sup>, como escreve Luísa M. Antunes a propósito da posição do narrador de “Já Podeis da Pátria Filhos”, de Ubaldo Ribeiro, mas que se aplica também a esta situação, já que “o “outro” é percebido apenas a partir do estereótipo, sem haver tentativa de compreensão”<sup>78</sup>.

O “outro” chega a estar perto da caricatura, como faz Maria Valéria Rezende quando chega mesmo a exagerar na construção do brasileiro-tipo nordestino: “eu

---

<sup>76</sup>Xenofobia – palavra de origem grega (xenós: “estrangeiro”; phóbos: “medo”) in <http://pt.wikipedia.org/wiki/Xenofobia>

<sup>77</sup>“Visões Críticas do “Nós”: O Jogo divertido da imagem nacional”, in *Jornal of Linguistic and Intercultural Education*, Humour that divides, humour that unites, (Special Issue), Alcina Sousa, Aline Bazenga, Luísa Marinho Antunes, guest editors, Alba Iulia, Editura Aeternitas, vol.2, nº2, 2009, p. 27.

<sup>78</sup>Ibidem, p. 28.

olhando aqueles riscos que eu não podia entender, me sentindo como um cego”<sup>79</sup>. Esta visão caricaturada do “outro” mostra como por vezes se desenha um retrato infiel do “outro” e da realidade.

No artigo *As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade*, de Maria Margarida Morgado, “o leitor é colocado na situação do estrangeiro e obrigado a comungar das angústias, perplexidades e indecisões do protagonista numa viagem de descoberta de novas formas de olhar, ler e interrogar a sociedade e os modos de construção da realidade”<sup>80</sup>.

Quando se aborda o “outro” é necessário ter presente que o “outro” nem sempre é o estrangeiro. Em *O Voo da Guará Vermelha*, Rosálio e Irene são os “outros” que vivem experiências de isolamento, no entanto, não são estrangeiros.

O “outro” é tudo aquilo que colide com o “meu” mundo. As pessoas podem se encontrar no mesmo espaço físico, no entanto, pertencerem a mundos diferentes. O “outro” pode ser o vizinho do lado que apesar da proximidade física parece viver em outro mundo. A página seguinte contém uma gravura relativa a esta questão dos diferentes mundos e do mundo de diferenças. A imagem retrata três indivíduos que se queixam da sua aparência. Um deles sofre por ser pequeno, o outro por ser gordo e o terceiro por ser negro. Eis que surge uma quarta pessoa em cena que aparenta possuir todos estes atributos que para alguns se impõem sob a forma de defeitos. O senhor apresenta-se baixo, gordo e negro.

Perante as diferenças culturais, a exclusão pela diferença é um facto, sobretudo se essa diferença for fisicamente visível. Excluem-se os estrangeiros, os deficientes, os desempregados, os gordos, os pobres, os doentes, os velhos, os ciganos, os sem-abrigo, os negros, apenas pela existência do traço da diferença. Estes preconceitos que habitam a nossa imaginação e memória afectam a nossa percepção do “outro” e da sua realidade.

Posto isto, é certo que no domínio da educação é preciso descortinar os labirintos sociais latentes e desenvolver uma flexibilidade relativamente à consciência cultural que tem o seu começo na apreciação da cultura local. Logo, é importante o (re)conhecimento das demais culturas, mas é ainda mais importante o conhecimento da nossa em primeiro lugar.

---

<sup>79</sup> *O Voo da Guará Vermelha*, Lisboa, Oficina do Livro, 2007, pp. 119-126.

<sup>80</sup> Op.cit. p.19.

A descoberta do outro implica uma descoberta de si mesmo e só assim se torna possível existir um intercâmbio de experiências e de saberes, porque é necessário aprender a tirar proveito das diferenças.

Numa era marcada pela diversidade, é necessário incutir valores de inclusão e participação que facilitarão as relações comunicacionais. Pode-se citar uma expressão antiga “todos diferentes, todos iguais” e lembrar que nem sempre esta ideia prevalece, pois, na maioria das vezes, aquilo que se sente é que o mundo é dos iguais, mas é necessário cultivar a teoria da igualdade na diferença e pugnar pela ideia de que a diferença é uma mais-valia na comunidade. Tzvetan Todorov afirma *vivre la différence dans l'égalité*<sup>81</sup>, mas *la chose est plus facile à dire qu'à faire*<sup>82</sup>.

Todos os dias se tropeça na diferença e numa sociedade em que transbordam tonalidades poder-se-ia pensar que viveríamos melhor se fossemos daltônicos face a todos os problemas a que temos vindo a assistir.



Ilustração 6. “Um Mundo de Diferenças”, autoria de Sérgio Salma (retirada do livro *Racista, Eu!?*).

<sup>81</sup> *La Conquête de L'Amérique, La question de l'autre*, Paris, Seuil, 1982, p.253.

<sup>82</sup> *Ibidem*, p.253.

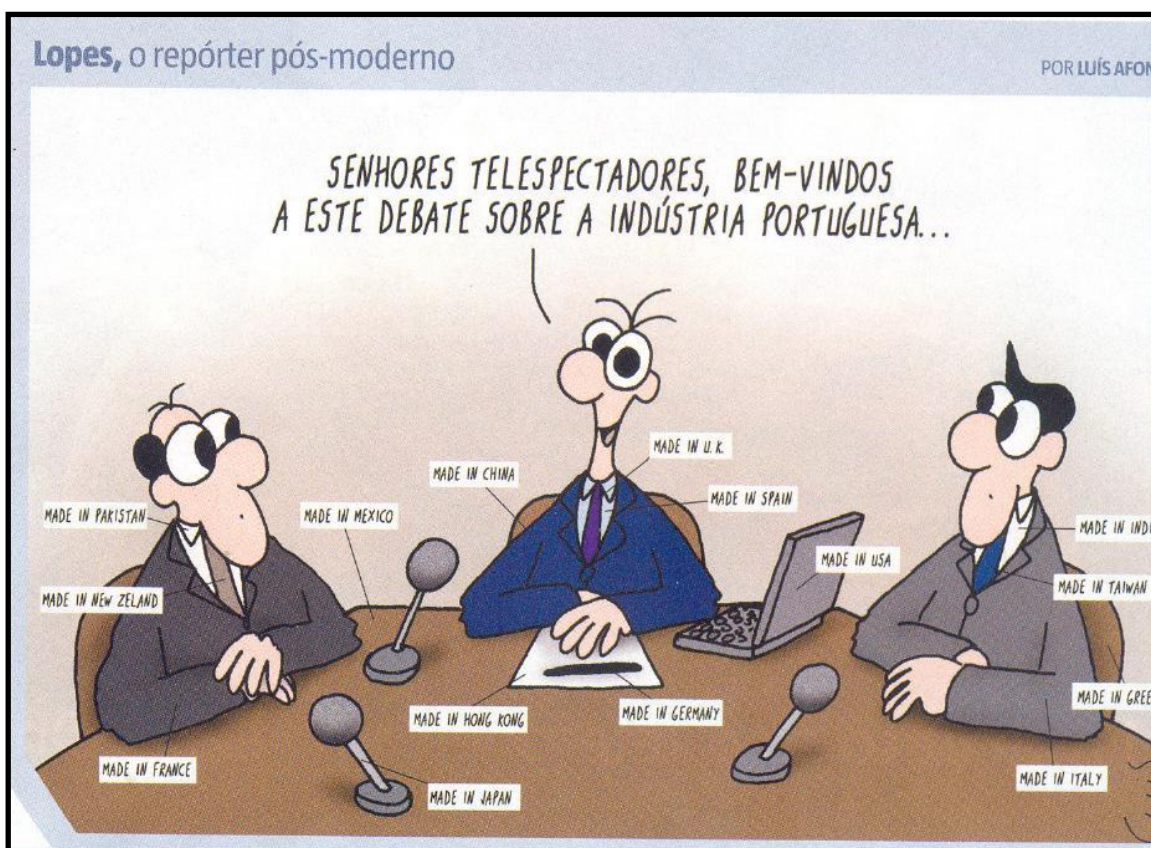


Ilustração 7. “Lopes, o repórter pós-moderno”, autoria de Luís Afonso

O cartoon intitulado *Lopes, o repórter pós-moderno*, do cartoonista português Luís Afonso, é uma metáfora da multiculturalidade. Todos os objectos, desde a indumentária do apresentador e dos entrevistados aos aparelhos electrónicos, são produtos fabricados em diversos países (China, México, Itália, Japão, Alemanha, França, Paquistão etc.). Embora não haja nenhum produto “made in Portugal” o tema do debate é, justamente, sobre a indústria portuguesa.



Ilustração 8. "A educação intercultural é uma utopia?", Cuadernos de Pedagogia, 1993, Manus Unidas, 1995 (retirada do livro *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?*, Américo Nunes Peres de 2000).



Ilustração 9. “A escola `modelo único´ (burocrática, assimilacionista, individualista...)”, Fonte: I.D.A.C., Instituto d Acção Cultural, 1980 (retirada do livro *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?*, Américo Nunes Peres de 2000).

Os dois cartoons, extraídos do livro *Educação Intercultural: utopia ou realidade?*, acompanhados de legenda, retratam de uma forma humorística uma realidade que habita as salas de aula um pouco por todo o lado. Esta realidade é a da crescente heterogeneidade étnico-cultural nas escolas.

Nas gravuras, os professores deparam-se com a dificuldade de gestão de turmas representadas por uma crescente multiplicidade de alunos. As imagens são habitadas por várias línguas, crenças, usos, costumes e tradições.

O primeiro cartoon remete para a diversidade linguística dentro da sala de aula. O ambiente informal que o cartoon ilustra aparentemente reúne as condições propícias para um convívio proveitoso entre os alunos.

A professora é claramente espanhola pois o balão que indica a fala da docente contém “Gracias a Europa finalmente podemos gozar de la diversidad... Ideas, hábitos, lenguas, escuelas distintas...” Ironicamente, cada aluno fala uma língua diferente da dela. Como poderão usufruir da diversidade se há uma impossibilidade de diálogo profícuo imposto pela barreira linguística?

A professora está satisfeita com a diversidade e parece não ter consciência da problemática inerente a esta riqueza linguística. Cada aluno parece falar uma língua diferente (escola, school, école, schule, skole, escuela, scuola). Esta sala de aula é um mundo, uma vez que existem alunos portugueses, ingleses, franceses, alemães, ucranianos, espanhóis, italianos. A questão deixada no ar é “A educação intercultural é uma utopia?”.

Neste caso concreto, a língua constitui uma barreira ao diálogo, pois a diferença de línguas é um obstáculo à comunicação, mas é importante alertar que as línguas maternas dos alunos são recursos preciosos dentro e fora da sala de aula. Segundo o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI:

“De uma maneira geral, a diversidade linguística não devia ser considerada, unicamente, como um obstáculo à comunicação entre os diferentes grupos humanos, mas antes, como uma fonte de enriquecimento, o que vem reforçar a necessidade do ensino das línguas. As exigências da globalização e da identidade cultural, não devem ser consideradas como contraditórias mas como complementares”<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup>Op.cit. p.43.



O segundo cartoon sugere um arco-íris de diversidade na sala de aula, uma riqueza, por vezes, ignorada, esquecida. O professor pede para os alunos irem para os seus lugares e só alguns “têm lugar” naquela sala. Os restantes alunos constituem a minoria. Curiosamente, a minoria aqui representada corresponde à maioria dos alunos.

Perante este mosaico multifacetado, a missão do docente seria educar para um mundo de cores no qual todas as crianças podem participar activamente, mas aparentemente o educador parece não conseguir reconhecer as diferenças patentes na sua sala de aula heterogénea.

Cabe ao professor delinear estratégias que vão de encontro às particularidades de cada aluno, promovendo, desta forma, a inclusão e integração social. Como o caleidoscópio precisa de todas as partes que dele fazem parte, o mundo também precisa de todos os seus componentes: raças, etnias, géneros, religiões, experiências de vida.

A metáfora do caleidoscópio de Forest e Lusthaus (1987:6) pode ser aplicada:

“Não podemos esquecer que a imagem que é utilizada para a inclusão escolar é a do caleidoscópio. O caleidoscópio é um pequeno instrumento cilíndrico contendo fragmentos móveis de vidro colorido que, ao se reflectirem sobre um jogo de espelhos dispostos ao longo do cilindro, produzem infinitas combinações de imagens multicoloridas, numa sucessão rápida e mutável de impressões e sensações.

Para que isso aconteça, porém, o caleidoscópio necessita de todas as partes que o compõem, pois se for retirada qualquer parte, o seu desenho torna-se menos complexo, menos rico. O caleidoscópio é circular, nele não encontramos espaço individual, nem divisão. É a presença de cada um dos pedaços que o formam – por mais diferente que seja em cor, forma, tamanho, espessura – que dá ao caleidoscópio sua riqueza e suas cores. Cada componente é, então, único e essencial”<sup>84</sup>.

Neste sentido é possível encarar a sala de aula como um espaço dinâmico no qual as crianças possam participar e aprender a viver, respeitando as suas diferenças.

Os vários espaços escolares, as sociedades, o mundo, podem ser encarados como um caleidoscópio que se apresenta complexo, dinâmico, rico e variado. Assim é o mundo repleto de diferentes formas, cores, tamanhos, pessoas, e a ausência de um destes elementos apenas o descaracteriza. É esta multiplicidade de cores e feitios que faz com que o mundo seja um espaço único e rico.

---

<sup>84</sup>Forest e Lusthaus *Apud* Laura Cristina Vieira Pizzi e Neiza de Lourdes Frederico Fumes, *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*, Maceió: EDUFAL, 2007, pp.204-205.

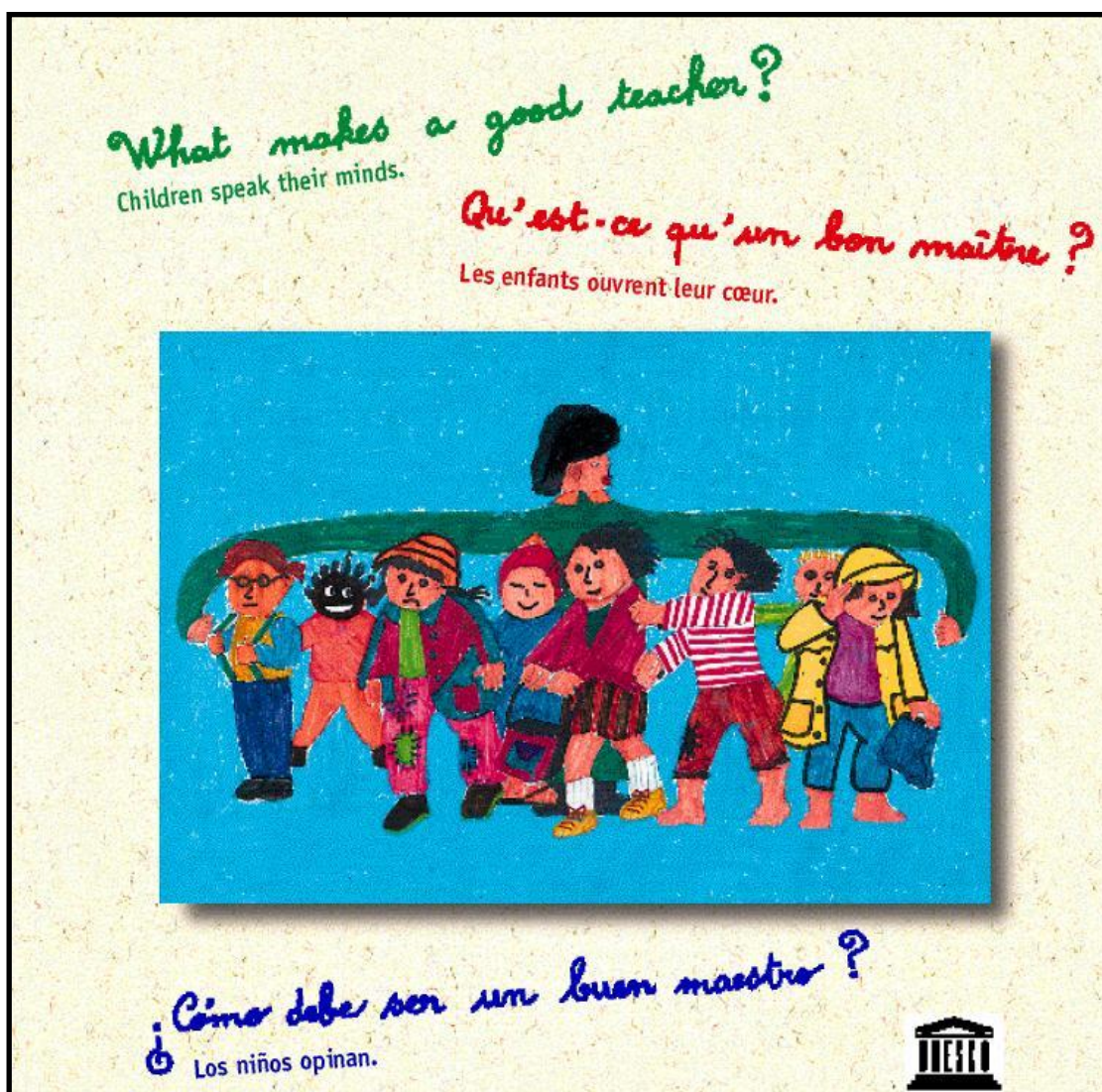


Ilustração 10. "What makes a good teacher?", Unesco, 1996 (retirada do livro *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?*, Américo Nunes Peres de 2000).

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) é uma organização cujos objectivos são contribuir para a harmonia e a segurança através da educação, da ciência e da cultura. Preocupada com a educação e com o papel do professor, a Unesco publicou um livro intitulado *What makes a good teacher?* (1996) no qual considerou as opiniões das crianças. Face à pergunta "What makes a good teacher?", crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12, foram convidadas a escrever e a desenhar sobre o assunto. Mais de 500 crianças de 50 países de todo o mundo resolveram prestar o seu contributo.

Esta imagem usada pela Unesco ilustra um professor que tem como local de trabalho um espaço culturalmente heterogéneo e, como tal, tem de o encarar como plural e dinâmico, num pleno de relações. À primeira vista, parece ser uma imagem inocente da riqueza cultural na qual um professor é convidado a abraçar a diversidade e a respeitar as várias identidades, através da construção de um ambiente igualitário. Quando observada sob um olhar mais atento nota-se que existem alguns pormenores que não são ao acaso.

O autor desta obra, uma criança chilena de 11 anos, José Bernardo Schmeisser Saavedra, procurou aqui retratar vários estratos sociais, várias culturas, raças e etnias, pintando um “quadro” de meninos de todas as cores. Entre as crianças aqui representadas existem ruivos, negros, brancos caucasianos e até asiáticos.

Estas crianças são culturalmente distintas umas das outras e essas diferenças podem não ser visíveis, se forem considerados aspectos como a língua e a religião ou podem ser diferenças visíveis (características físicas e formas de vestir e estar).

É importante referir que a ilustração apresenta crianças da Comunidade Europeia, mas também estão aqui representados outros continentes (Ásia e África) o que vem demonstrar a preocupação da Unesco não apenas a nível europeu como mundial.

Começando da esquerda para a direita o primeiro menino, de cabelo ruivo, apresenta-se como sendo do tipo “intelectual”, porque usa óculos de vista, um objecto que ainda continua a ser associado à intelectualidade. Além disso, o menino está a puxar os seus suspensórios desinteressadamente, ignorando as restantes crianças. Parece que não se quer misturar com os “outros”. Ao lado dele, encontra-se um menino negro que aparentemente está feliz por ali estar e por fazer parte do grupo. Há a sensação que ele está com os braços abertos, sinónimo de abertura ao “outro”. A criança seguinte chama a atenção pela sua expressão tristonha. É visível a ausência de sorriso no seu rosto, aliada ao facto das calças dessa mesma criança estarem cheias de remendos. Estes dois factores, principalmente o pormenor das calças remendadas, podem ser indiciadores de pobreza. A indumentária desta menina tem quase mais remendos do que tecido original. Ela parece estar perdida no meio das outras crianças e parece ter dificuldades em relacionar-se ou integrar-se no grupo.

Logo de seguida há uma outra criança que pode ser associada ao mundo asiático, tendo em conta que está a usar um chapéu cónico e além do mais os seus olhos puxados

constituem outra marca da sua herança enquanto asiático. Esta criança distingue-se pelo seu olhar doce e sereno. A criança seguinte parece pertencer a uma classe social média/alta. As suas roupas estão bem conjugadas e esta criança tem em seu poder uma mochila que combina com as vestes.

O menino seguinte, de camisola riscada branca e vermelha, denuncia pobreza pelo facto de estar descalço e por ter um remendo nas calças. Ao lado e mais atrás é possível ver os cabelos espigados de um jovem louro que aparentemente está feliz. É de salientar que este menino e o negrinho não ocupam uma posição de destaque neste ambiente pitoresco, mas não é por isso que estão menos felizes. Por último, encontra-se uma criança bem vestida, com uma gabardine amarela e que está descalça, opcionalmente, na medida em que tenta aproximar-se das restantes crianças que são menos favorecidas. Esta é uma atitude nobre que os coloca de igual para igual.

Esta imagem rica da diversidade de estatutos, expressões e proveniências presta uma homenagem à educação e promove uma educação igualitária para todos. É, também, um apelo para o emergir de mais medidas de apoio que melhorem a situação dos professores, pois só apostando na sua formação é que será possível ter uma educação que responda às expectativas e ambições das gerações vindouras.

Seguem-se algumas opiniões de crianças, enviadas para a Unesco, que constam do livro “What makes a good teacher?” publicado em 1996:

“A teacher must not have any favourites and does not separate the poor from the rich and the not-so-intelligent from the intelligent.” **Zandile Sandra, 12, Zimbabwe**

“To become a good teacher, you not only teach the children but you also learn from them.” **Tasha-Leigh, 12, Jamaica**

“A teacher must understand every child’s needs and try to bring out the best in each pupil.” **Kimberly, 11, Trinidad and Tobago**

“A good teacher guides us through the right way to achieve our goals.” **Analia, 12, México**

A propósito do Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos (2007), a União Europeia desafiou os artistas a caricaturarem os estereótipos e preconceitos que permanecem ancorados ao carácter multiétnico e multicultural das sociedades europeias.

Surgiu a necessidade de criar um livro intuitivo que apresentasse uma forma de expressão diferente, através da arte visual, do cartoon, do humor. O cartoon ou “cartum” é um desenho humorístico, aparentemente inofensivo, que transmite sensações que as palavras não são capazes de exprimir. Esta ideia de caricaturar os estereótipos surgiu da necessidade de combate às desigualdades, discriminações e preconceitos que vitimizam milhares de pessoas por todo o globo.

O Director do Museu Nacional de Imprensa, Luís Humberto Marcos afirma:

“As mensagens dos desenhos são, em geral, fortes e desencadeiam reflexões de várias tonalidades. Sobre temas que nos tocam a todos, seja no domínio das migrações (e e i), da sexualidade, da raça, da religião, ou da diferenciação de classes e das variações de poder, pessoal ou institucional. A mesquinhez humana tem diferentes formas de se manifestar”<sup>85</sup>.

Esta edição do Concurso Europeu de Cartoon reuniu cerca de duzentos trabalhos. O cartunista vencedor do Grande Prémio foi Ludo Goderis, da Bélgica.

Este livro, que tem também uma função pedagógica, tem como objectivos promover a coesão social, sensibilizar para a igualdade de oportunidades, para o acolhimento da diversidade e tolerância entre todos. Nele estão caricaturados preconceitos muito frequentes na Europa, reunindo trabalhos de artistas de vários países como Alemanha, Azerbaijão, Bélgica, Bulgária, Grécia, Israel, Espanha, França, Inglaterra, Moldávia, Portugal, Ucrânia, Turquia, Polónia, Finlândia, Eslováquia, Escócia etc.

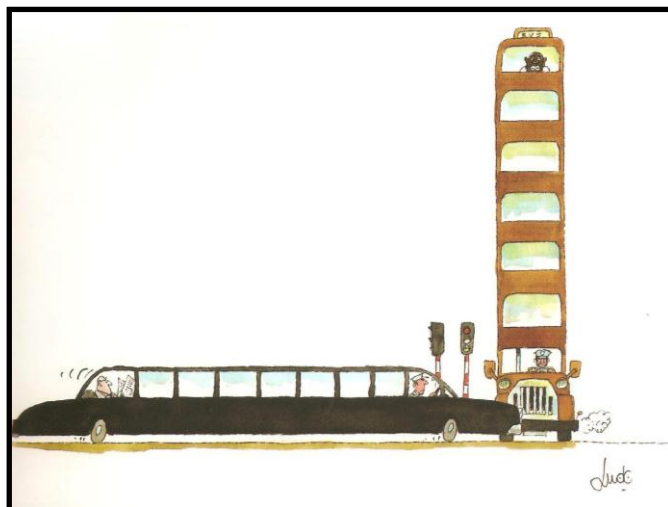
Nas páginas seguintes, encontram-se alguns cartoons que foram seleccionados por abordarem temáticas relacionadas com o que se tem vindo a debater neste estudo: discriminação, desigualdade de géneros, racismo e todas as formas de intolerância com o “outro”.

O cartoon que se segue foi o vencedor do Grande Prémio do Concurso Europeu de Cartoon e representa uma limusina (automóvel de grande porte luxuoso) com um

---

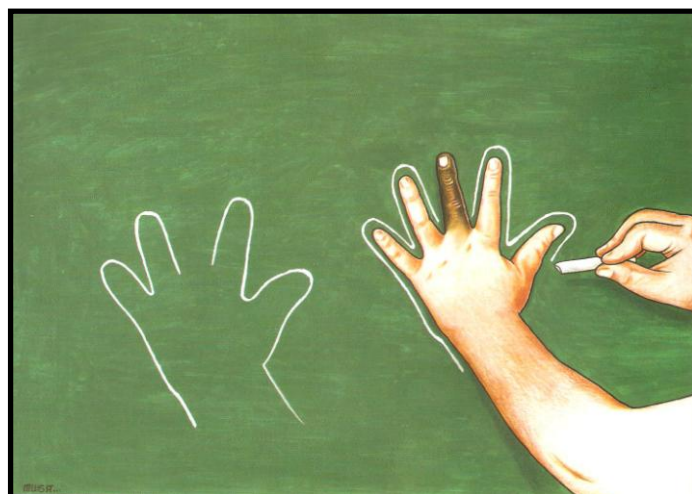
<sup>85</sup> *Concurso Europeu de Cartoon – Desigualdades, Discriminações e Preconceitos*, Porto, Edições Afrontamento, Museu Nacional da Imprensa, 2007.

indivíduo caucasiano de “negócios” que tem prioridade sobre um meio de transporte público de seis lugares com um ocupante negro.



**Ilustração 11. “Direito de Passagem”, autoria de Ludo Goderis (Bélgica) (retirada do livro *Concurso Europeu de Cartoon de 2007*).**

A imagem que se segue do artista Musa Gumus (Turquia) intitulada Dedo representa o sistema de ensino porque é evidente um quadro escolar e a mão de uma criança. A criança está a contornar os seus dedos com o giz, mas o dedo negro que representa crianças negras é como se não fizesse parte da mão, uma vez que não aparece no contorno.



**Ilustração 12. “Dedo”, autoria de Musa Gumus (Turquia) (retirada do livro *Concurso Europeu de Cartoon de 2007*).**

O cartoon seguinte ilustra uma casa de banho pública que faz distinção entre sanitas para brancos e sanitas para negros. Este cartoon humorístico pretende “brincar” com a situação, alertando para uma realidade de diferenciação entre cores, raças e etnias e apela ao igual tratamento de todos os seres humanos.

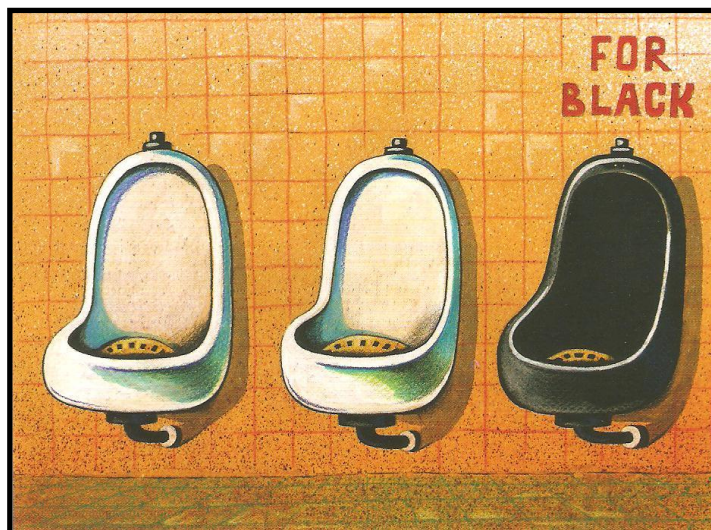


Ilustração 13. S/Título, autoria de Ivailo Tsvetkov (Bulgária) (retirada do livro *Concurso Europeu de Cartoon de 2007*).

A próxima gravura espelha dois pombos: um branco e um negro. O caricato da imagem é que a pomba branca contém no bico um ramo de folhas verdes, ao passo que a pomba preta tem no bico arame farpado.

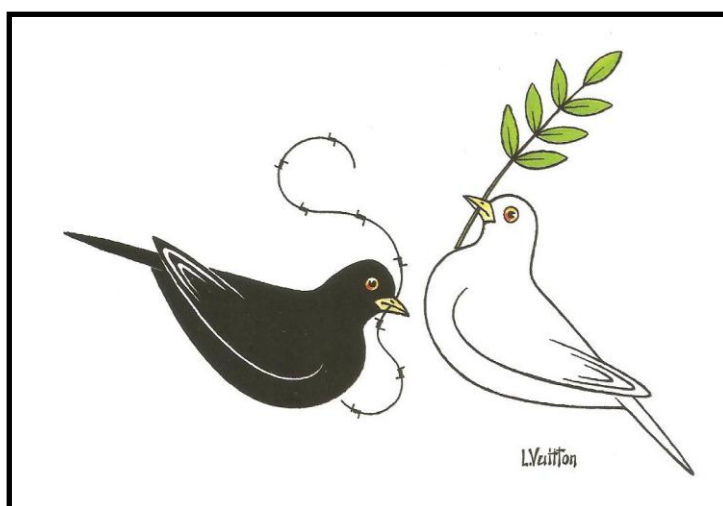


Ilustração 14. S/Título, autoria de Louis Vuitton (França) (retirada do livro *Concurso Europeu de Cartoon de 2007*).

A imagem abaixo representa um galinheiro com cinco galinhas das quais quatro são brancas e uma é preta. Todas as galinhas põem ovos mas o cómico da situação é que o ovo da galinha preta é exactamente igual aos ovos das restantes galinhas, para surpresa destas.

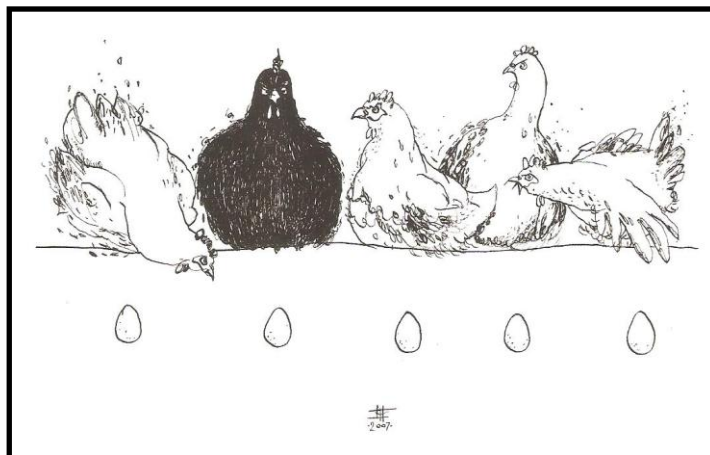


Ilustração 15. S/Título, autoria de Marija Toskovic (Sérvia) (retirada do livro *Concurso Europeu de Cartoon de 2007*).

Esta imagem de um artista português representa um local que é aparentemente de livre acesso, mas na realidade há um molde/padrão e as duas pessoas que se encontram à entrada são de estrutura física larga por isso lhes é vedado o acesso.

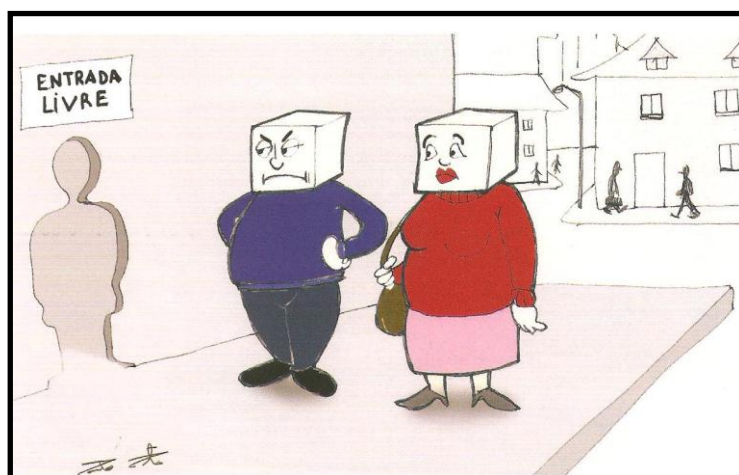


Ilustração 16. "Entrada Livre", autoria de Paulo José Barbosa Pinto (Portugal) (retirada do livro *Concurso Europeu de Cartoon de 2007*).



A imagem seguinte é uma representação da desigualdade de géneros. No centro está uma divindade, ao seu lado direito está o homem a quem entrega o poder. Do seu lado esquerdo está a figura da mulher submissa a quem ele entrega uma vassoura.



**Ilustração 17. S/ Título, autoria de Juli Sanchis Aguado Harca (Espanha) (retirada do livro *Concurso Europeu de Cartoon de 2007*).**

Estes cartoons, forma de expressão artística e cultural, através do humor e da ironia denunciam diferentes tipos de categorização, exclusão e discriminação social e apelam ao combate do racismo e qualquer forma de desigualdade que existe de forma profunda na sociedade europeia.

O cartoon humorístico faz repensar valores e funciona como uma arma de consciencialização e prevenção de actos de intolerância, procurando superar situações silenciadoras das diferenças culturais, em nome de uma sociedade justa e igualitária com direito à pluralidade.

Através dos cartoons verifica-se que tanto os artistas como as crianças através dos seus desenhos se dão conta de uma realidade em que muitas vezes é mais fácil fazer teorias que colocá-las em prática. A prática só pode ser atingida através da educação e formação das novas gerações.

### ***2.3. Multiculturalismo, Globalização e Direitos Humanos: Educar na Globalização – Para se compreender a necessidade de diálogo intercultural***

Actualmente as sociedades contemporâneas deparam-se com o fenómeno de mutação dos contextos culturais, imposto pelo carácter dinâmico das culturas, que se desenvolvem a um ritmo alucinante.

Estas transformações culturais traduzem-se na busca de formas de afirmação e de liberdade dos sujeitos face à colectividade, procurando o engrandecimento do indivíduo e do individualismo.

Num mundo metamórfico no qual o vertiginoso avanço tecnológico se impõe é urgente ter em conta as questões multiculturais, como explica António Custódio Gonçalves, no *Dicionário Temático da Lusofonia*:

“A explosão das tecnologias da comunicação e da globalização da economia, com os fluxos migratórios que lhe são associados, afectam as nossas sociedades, quebram as fronteiras e alteram os nossos comportamentos, e as culturas estão em transformações intensas e constantes”<sup>86</sup>.

A era da globalização cultural e dos movimentos culturais, com a interacção de culturas e de mundos até então isolados, resulta no fenómeno do multiculturalismo.

Quando se fala em globalização não se pode deixar de referir o impacto tecnológico que funciona como um fio redutor das distâncias geográficas e físicas. Este alucinante progresso tecnológico vem intensificar os intercâmbios culturais, diluindo barreiras geográficas. As imagens veiculadas pela imprensa, televisão, livros, internet, e qualquer outro meio de disseminação de informação, contribuem, em muito, para a divulgação da diversidade cultural.

Os temas da diversidade cultural e do diálogo entre culturas são frequentes no espaço social e estão inter-relacionados com as ideias de pluralidade e de heterogeneidade, como afirma o mesmo autor:

“Estas mutações colocam novas questões à gestão da democracia, ou seja, uma gestão, tanto mais ampla quanto possível, da diversidade, do

---

<sup>86</sup>Op.cit. p.738.

reconhecimento dos outros, da alteridade, numa comunidade de leis e de orientações culturais. Uma das características fundamentais dessa questão reside no diálogo com as outras culturas: o reconhecimento do facto de que todas as culturas são construções, diferentes umas das outras, para conjugar a racionalidade económica e tecnológica e as diversas matrizes identitárias e culturais, numa interacção construcionista da tradição e da modernidade”<sup>87</sup>.

O diálogo cultural compreende e agrega os vários contextos religiosos, étnicos, linguísticos, a favor dos direitos e liberdades básicos de todos os seres humanos no respeito pela harmonia e no esbatimento da diferenciação.

A globalização e as novas tecnologias como precursores que facilitam o acesso à diversidade cultural são um aspecto positivo que permite a circulação de informação quase em tempo real. Todavia, há sempre o outro lado da moeda que aqui se traduz no carácter opressivo da globalização. Pensar que globalizar é homogeneizar, é dissolver identidades e apagar práticas culturais e identitárias é errado. Ora veja-se:

“A teoria de que o mundo contemporâneo está num processo de homogeneização económica e cultural está baseada na ideia marxista de comércio mundial e de imperialismo, com a diferença básica de que, em vez de lutas de classes ou lutas territoriais hoje teríamos como palco as lutas de identidades que se concretizam no aumento dos conflitos étnicos e religiosos”<sup>88</sup>.

Uma homogeneização cultural é impensável perante os conflitos que se fazem sentir a nível cultural, étnico e religioso. Face ao arco-íris cultural das sociedades vigentes cada jovem aluno passa por processos de socialização diferentes. José Folgado Soares Dias afirma:

“O ser humano nasce, constrói-se, realiza-se e alcança a sua plenitude porque está em constante relação com os seus semelhantes, de quem recebe humanidade e sobre os quais projecta a sua. Somos o que somos, e cada um identifica-se à sua maneira, através das suas formas de estar e de se sentir com e entre os outros, e é pois a partir desse facto essencial que se exerce a liberdade e a autonomia pessoal no que respeita aos outros”<sup>89</sup>.

---

<sup>87</sup>Op.cit. p. 738.

<sup>88</sup>Op.cit. p. 440.

<sup>89</sup>“A Construção da Identidade na Infância no Contexto Multicultural Português” in *Dissertação de Doutoramento*, Universidade Santiago Compostela, 2009, p.40.

O pensamento intercultural proporciona o engrandecimento do ensino dos jovens no sentido da abertura à diversidade e à multiplicidade, fazendo destes jovens cada vez mais participativos na construção da cidadania e desafiando-os a diluírem as tensões entre eles de forma pacífica, impulsionando, desta forma, o entendimento e a paz. A mentalidade intercultural deve ser indutora da tolerância e do respeito pelo “outro” na certeza de um enriquecimento mútuo. De acordo com o texto de António Custódio Gonçalves, no *Dicionário Temático da Lusofonia*:

“J. Clifford sugere que as culturas estão num processo de transformação em culturas de viagem (travelling cultures), em culturas de diáspora e de mobilidade. A ideia de uma hibridação cultural cruzada deve ser analisada no âmbito de uma sociedade compósita, pois nenhuma cultura é fechada, mas aberta”<sup>90</sup>.

Na actualidade, o mundo é representado por identidades individuais e particulares marcadas pela globalização. É por isso que o fenómeno da globalização é um processo assimétrico, pois apresenta-se diversificado. Neste sentido, o contexto da globalização é criador de diferentes construções e desconstruções de culturas.

Indissociável da globalização e da ideia de progresso está a edificação da cidadania que certifique a autonomia, o respeito, a tolerância e a diferença.

Os estudiosos das ciências sociais inclinam-se sobre as dificuldades e conflitos intrínsecos à coexistência e inter-relacionamento entre diferentes culturas no mesmo espaço geográfico. No *Dicionário Temático da Lusofonia*, nas palavras de Ana Isabel Afonso:

“O conceito de multiculturalismo emerge no contexto de uma crescente massificação dos movimentos migratórios à escala planetária, sendo usado, no seu sentido mais genérico, para descrever situações sociais que resultam do encontro de diferenças várias (de natureza étnica, física, cultural, religiosa, entre outras) no espaço geográfico partilhado”<sup>91</sup>.

Estas diferenças várias podem ser de carácter físico (cor da pele, indumentária etc.) ou de âmbito sociocultural (língua, crenças, modos de estar e de pensar etc.).

De acordo com o a mesma autora, os princípios essenciais do multiculturalismo assentam no:

---

<sup>90</sup>Op.cit. p. 739.

<sup>91</sup>Op.cit. p. 25.

“contrariar a tendência uniformizadora da globalização [...] a valorização da diferença, isto é, o respeito por todas as culturas com reconhecimento da sua especificidade própria (esfera familiar e privada); a garantia de igualdade de tratamento e de oportunidades para todas as pessoas e grupos, independentemente da sua identidade social, cultural, étnica, religiosa ou linguística (esfera pública – partilhada por todos os membros de um estado-nação)<sup>92</sup> .

O Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”, produto de um trabalhoso empenho do Conselho da Europa, tem como principais preocupações os direitos humanos e o diálogo intercultural.

Este é um documento que contém recomendações para uma gestão positiva da diversidade cultural, na Europa, tendo em conta o exercício activo da cidadania e o aprendizado de competências interculturais, de maneira a promover um diálogo intercultural frutífero.

O mundo cada vez mais plural carece de diálogo e através do dialogar será possível superar as lacunas existentes entre as várias línguas, etnias e religiões. O Conselho da Europa determina que a melhor forma de assegurar o diálogo intercultural em sociedades inclusivas é apelar aos valores universais, como os Direitos Humanos, uma vez que estes constituem os direitos básicos comuns a todos os seres humanos.

Nos últimos anos, a Europa acolheu no seu seio migrantes provenientes de todo o mundo. Por esse motivo diz-se que a diversidade cultural está em processo de crescimento. Neste contexto é possível articular dois termos: globalização e sociedade massificada. Quando se abordam estes conceitos não se pode deixar de referir os progressos das tecnologias, como a internet, que permitem a livre circulação de informação quase em tempo real, encurtando, assim, o espaço e o tempo, e aumentando as possibilidades de comunicação e de diálogo intercultural. Esta globalização faz do homem pertencente de uma comunidade universal e “fecha” os indivíduos num espaço que os torna vizinhos na conhecida “aldeia global”.

Trabalho efectuado pelo Conselho da Europa ao longo de cinco décadas:

- Convenção Europeia dos Direitos do Homem (1950)
- Declaração sobre a Igualdade das Mulheres e dos Homens (1988)
- Convenção Europeia Relativa ao Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante (1997)

---

<sup>92</sup>Op.cit. p. 25.

- Convenção Cultural Europeia (1954)
- Convenção Europeia sobre a Televisão Transfronteiras (1989)
- Convenção-Quadro do Conselho da Europa relativa ao Valor do Património Cultural para a Sociedade (2005)
- Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias (1992)
- Convenção-Quadro para a Protecção das Minorias Nacionais (1995)
- Convenção-Quadro Europeia sobre a Cooperação Transfronteiriça entre Colectividades ou Autoridades Territoriais (1980)
- Convenção sobre a Participação dos Estrangeiros na Vida Pública ao Nível Local (1992)
- Carta Europeia de Participação dos Jovens na Vida Municipal e Regional (2003)
- Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europeia, do Conselho da Europa e da UNESCO (1997)
- Declaração de Opatija (2003)
- Declaração de Faro sobre a Estratégia do Conselho da Europa para o Desenvolvimento do Diálogo Intercultural (2005)
- Declaração de Atenas (2003)

Todo este trabalho foi realizado com o intuito de promover o respeito pela dignidade humana, diminuir as clivagens que existem entre géneros, igualar os direitos dos trabalhadores migrantes aos direitos dos trabalhadores nacionais, reconhecer e preservar o património cultural universal que é comum a todos e promover um diálogo intercultural proveitoso.

Um diálogo intercultural positivo irá culminar no favorecimento da igualdade, promoção da tolerância e respeito pelo “outro”.

“A ausência de diálogo contribui, em grande medida, para o desenvolvimento de uma imagem estereotipada do outro, para o estabelecimento de um clima de desconfiança mútua, de tensão e de

ansiedade, para a utilização das minorias como bodes expiatórios e, no geral, para o favorecimento da intolerância e da discriminação”<sup>93</sup>.

A igualdade e o respeito recíproco são valores defendidos pela Comissão Europeia como uma condição do diálogo intercultural. O diálogo intercultural só se concretiza, verdadeiramente, se houver respeito pela igualdade de todos.

Os direitos humanos expressos na Convenção Europeia dos Direitos Humanos, que compreendem o direito à liberdade de expressão e de pensamento, o direito à convicção religiosa e à cultura, são a base para o exercício de um diálogo intercultural vantajoso.

De acordo com o Livro Branco:

“As violações dos direitos humanos, como os casamentos forçados, os “crimes de honra” ou as mutilações genitais, não têm justificação possível, qualquer que seja o contexto cultural”<sup>94</sup> e “Ninguém deve ser confinado, contra a sua vontade, a um grupo, a uma comunidade, a um sistema de pensamento ou a uma visão do mundo; pelo contrário, todas as pessoas deveriam ser livres de renunciar a escolhas do passado e de fazer novas escolhas, desde que conformes aos valores universais dos direitos humanos, da democracia e do Estado de Direito”<sup>95</sup>.

Os direitos dos homens encontram-se acima de toda e qualquer tradição cultural e estão no pano de fundo do património de todos, por isso, a concordância com estes valores universalmente partilhados oferece o enquadramento para a prática de uma cultura de tolerância e uma interação harmoniosa. Só o respeito pelos valores universais pode culminar num apaziguamento das clivagens étnicas, culturais, linguísticas e religiosas.

O reconhecimento desses direitos humanos e o respeito pela dignidade humana são fenómenos que concernem a todos os indivíduos pelo que tendem a ser preocupações universais.

A par dos direitos humanos universais existe a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia<sup>96</sup>, elaborada em 2000, que reúne os direitos comuns aos povos

---

<sup>93</sup>*Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”, Conselho da Europa, 2008, p. 20.*

<sup>94</sup>*Ibidem, p. 25.*

<sup>95</sup>*Ibidem, p. 22.*

<sup>96</sup>[http://www.europarl.europa.eu/charter/default\\_pt.htm](http://www.europarl.europa.eu/charter/default_pt.htm)

européus e reconhece os direitos cívicos, políticos, económicos e sociais dos cidadãos europeus assim como daqueles que residem na comunidade europeia. Ao longo dos 54 artigos a carta reconhece direitos, princípios e liberdades:

- **Dignidade** (dignidade do ser humano, direito à vida, direito à integridade do ser humano, proibição da tortura e dos tratos ou penas desumanos ou degradantes, proibição da escravatura e do trabalho forçado);
- **Liberdade** (direito à liberdade e à segurança, respeito pela vida privada e familiar, protecção de dados pessoais, direito de contrair casamento e de constituir família, liberdade de pensamento, de consciência e de religião, liberdade de expressão e de informação, liberdade de reunião e de associação, liberdade das artes e das ciências, direito à educação, liberdade profissional e direito de trabalhar, liberdade de empresa, direito de propriedade, direito de asilo, protecção em caso de afastamento, expulsão ou extradição);
- **Igualdade** (igualdade perante a lei, não discriminação, diversidade cultural, religiosa e linguística, igualdade ente homens e mulheres, direitos das crianças, direitos das pessoas idosas, integração das pessoas com deficiência);
- **Solidariedade** (direito à informação e à consulta dos trabalhadores na empresa, direito de negociação e de acção colectiva, direito de acesso aos serviços de emprego, protecção em caso de despedimento sem justa causa, condições justas de trabalho e equitativas, proibição do trabalho infantil e protecção dos jovens no trabalho, vida familiar e vida profissional, segurança social e assistência social, protecção da saúde, acesso a serviços de interesse económico geral, protecção do ambiente, defesa dos consumidores);
- **Cidadania** (direito de eleger e de ser eleito nas eleições para o Parlamento Europeu, direito de eleger e de ser eleito nas eleições municipais, direito a uma boa administração, direito de acesso aos documentos, provedor de justiça europeu, direito de petição, liberdade de circulação e de permanência, protecção diplomática e consular);
- **Justiça** (direito a acção e a um tribunal imparcial, presunção de inocência e direitos de defesa, princípios de legalidade e da proporcionalidade dos delitos e das penas, direito a não ser julgado ou punido penalmente mais do que uma vez pelo mesmo delito).



### **3. Um Mundo Caleidoscópico**

“Somos todos irmãos porque descendemos todos de uma só mãe, a terra.”

Mahatma Gandhi

*O Voo da Guará Vermelha* é uma obra que teve muito sucesso junto do público jovem no Brasil e que foi publicada em Portugal, mas não teve muita divulgação. Como foi uma obra privilegiada pela juventude no Brasil, pode servir como exemplo de uma obra que, juntando a técnica do contar oral (a contação – os contos de trancoso) com o romance, pode despertar interesse nos jovens e ser usada nas escolas para a aproximação às competências interculturais e para o seu desenvolvimento. Ancorada na realidade quotidiana, a obra facilmente permite o reconhecimento e fala aos leitores com a sabedoria dos conhecimentos transmitidos, como nas “histórias de trancoso”.

Maria Valéria Rezende nasceu em 1942, em São Paulo, onde permaneceu até fazer 18 anos. Em 1965 entrou para a Congregação de Nossa Senhora – Cónegas de Santo Agostinho. A escritora publicou, em 2001, o livro *Vasto Mundo* e mais recentemente *O Voo da Guará Vermelha*. Viajou muito pelo mundo e pela Europa e as situações de analfabetismo e de alienação que assistiu despoletaram o seu interesse pela educação de jovens e adultos.

Numa entrevista, Chico Lopes pergunta se a autora considera que a sua obra poderá despertar interesse junto do público leitor europeu. Maria Valéria Rezende responde:

“é um livro sobre a face submersa do Brasil, mas acho que esse meu romance também comove alguns leitores porque, a seu modo, conta como o humano é capaz de transcender em qualquer situação de sofrimento, mesmo as mais extremas. Eu tenho essa convicção profunda, que não é “intelectual”, é visceral, colhida ao longo da minha vida que, na sua maior parte, transcorre em contacto com gente desprezada, desconsiderada e sofrida. [...] Andei muito pelo mundo, pela Europa também [...] sei, porque vi, que há Rosális e Irenes, desgarrados e órfãos, por toda a parte, inclusive nos países supostamente desenvolvidos, com a sua riqueza humana escondida e menosprezada. É nisso, nessa reserva de valor humano, que a sociedade ainda não reconheceu nem esgotou, que vejo a maior esperança de que este nosso mundo ainda melhore.”<sup>97</sup>

Íbis-escarlata é um dos nomes pelo qual é conhecida a ave que faz parte do título de *O Voo da Guará Vermelha*, de Maria Valéria Rezende. *O Voo da Guará Vermelha* é um livro considerado por muitos críticos como apaixonante, com um ritmo que capta a

---

<sup>97</sup> [http://www.verdestrigos.org/sitenovo/site/cronica\\_ver.asp?id=969](http://www.verdestrigos.org/sitenovo/site/cronica_ver.asp?id=969)

atenção do leitor pela sua musicalidade e pela forma como joga com o encadeamento da policromia com a vida.

Maria Valéria Rezende não é uma autora muito conhecida em Portugal, mas no Brasil a sua obra *O Voo da Guará Vermelha* está na lista de obras literárias de leitura obrigatória no vestibular.

Na contracapa do livro, Luiz Ruffato escreve que a autora do romance cose no tecido da narrativa uma história, simultaneamente, refinada e simples, misturando remendos da cultura popular e da cultura erudita:

“Rosálio e Irene. [...] Um dia, por acaso, encontram-se. Ele, necessitado de alguém que o ouça. Ela, de alguém que sinceramente a deseje. [...] Inventiva, Maria Valéria Rezende costura uma narrativa ao mesmo tempo sofisticada e simples, como só aos grandes escritores é dado saber, uma mistura de elementos mágicos da cultura popular (os romances de cordel) e da erudita (como o explícito diálogo com *D. Quixote* e as aventuras das *Mil e Uma Noites*).”<sup>98</sup>

A obra apresenta dois registos: um itálico e outro não. Os registos a itálico, graficamente distintos do restante texto, correspondem a contos que as personagens trocam entre si e remetem sempre a histórias do passado.

O romance inicia-se com a articulação de relatos de fomes e carências, porque esta é uma obra que espelha as lacunas afectivas e as perdas que marcam a vida das duas personagens centrais: Rosálio e Irene.

Rosálio, um ajudante de pedreiro, analfabeto, filho de uma mãe solteira, que decide pôr termo à vida quando é pequeno, tenta encontrar um nome, que demonstra a necessidade de adquirir uma identidade e se constituir enquanto sujeito pertencente à sociedade. Os nomes pelos quais ficou conhecido, desde a infância, são vários, e vão desde “Pequeno”, “Nem-Ninguém”, “Curumim” até chegar a “Rosálio da Conceição”, nome que adoptou e que consta da documentação que lhe dá entidade. Esta personagem transporta consigo uma caixa onde guarda antigos pertences e com especial carinho livros que herdou do amigo Bugre, índio que o criou como se fosse seu pai, após ter sido salvo por Rosálio da morte. Os livros que Rosálio carrega dão-lhe alento e esperança de que um dia venha a aprender a ler e consiga assim decifrar o seu interior.

---

<sup>98</sup>Op.cit.

Irene é uma prostituta barata, doente de sida que tem dificuldade em conseguir o dinheiro necessário para levar à velha que lhe cria o filho. Debaixo do colchão desgastado tem um caderno e um lápis que anseiam pela escrita. Também o seu passado é marcado por perdas afectivas: a morte do sagui, o desaparecimento de Romualdo e morte do avô. O seu futuro está assinalado pela morte incontornável dado estar a viver a doença em fase quase terminal.

Os protagonistas do enredo são personagens que vivem no anonimato e que sofrem situações de marginalização. As personagens centrais do livro perderam tudo na vida, à excepção da força interior e dos sonhos. Rosálio e Irene são exemplo da miséria e do isolamento. Juntos parecem conseguir dar um sentido à sua existência e superar a própria morte.

Este romance assenta na procura incessante de Rosálio por alguém que o ensine a ler os livros que tão delicadamente transporta e no desejo de Irene em sentir-se amada e acarinhada. Rosálio, contador de histórias, faz uso do seu talento, conta histórias a Irene, desfia os fios dos romances das suas lembranças, das histórias do seu passado e das suas vivências. Numa das primeiras histórias narradas, conta uma passagem em que refere uma ave guará que encontra ferida e que tenta ajudar, mas que lhe foge por entre os dedos e voa. Mais tarde, a relação que tece com Irene é como um reviver da cena da ave guará. Rosálio considera que Irene se assemelha à íbis escarlata ferida e assustada cuja vida lhe foge por entre os braços e ele nada pode fazer senão aceitar o voo da guará rumo ao “azul sem fim”.

O cenário do acto final, marcado pelo voo da guará, remete para o fim, indiciando um falecimento. Todavia, esta cena demonstra a capacidade da alma em abstrair-se da realidade corpórea e encaminha o leitor numa perspectiva de recomeço e não de final.

Maria Valéria Rezende consegue reunir num só livro um Brasil marcado por situações de analfabetismo, de doença, de solidão e de marginalização, mas de onde podem emergir histórias profundas. O *Voo da Guará Vermelha* é uma comemoração à vida e ao amor.

### 3.1. Representações Cromáticas na Obra *O Voo da Guará Vermelha*

A análise da cor desempenha um papel importante na didática intercultural, na medida em que a informação que a cor transmite pode estimular as funções emotivas presentes em cada um de nós. As cores podem revelar estados de espírito, estados de saúde e sentimentos. Através da cor os estudantes podem aprender a decifrar o mundo e a si próprios.

As cores podem exercer influência nos jovens e interferir nos comportamentos humanos. Existem livros aconselhados, em termos dos programas didáticos interculturais, pelo conteúdo das cores. Estes livros que fazem uso da cor, recomendados para os estudantes, podem influenciar os processos de comunicação e de aprendizagem do indivíduo.

Os livros que colocam as cores em convivência podem despertar nos jovens outras formas de ver o mundo e remeter às diversas culturas, etnias e línguas.

O documento que se encontra disponível online intitulado *Um livro ... Uma História ... Interculturais*<sup>99</sup> editado, em 2005, pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas sugere livros para a prática da dinâmica intercultural. Alguns dos textos aconselhados para ajudar à reflexão através das histórias jogam com o aspecto cromático:

- *A Borboleta Leta* de Maria de Lourdes Soares (1998) - “Era a borboleta Leta, com todas as cores do mundo”;
- *Elmer* de David Mackee (1989) – “Era uma vez uma manada de elefantes. [...] Elefantes assim, elefantes assado, todos diferentes, mas todos felizes e todos da mesma cor: todos, quer dizer, menos o Elmer”;
- *Como se faz Cor-de-Laranja* de António Torrado (1979) – “Deram ao menino uma caixa de aguarelas [...]. Que outras cores devia misturar para conseguir cor-de-laranja?”.

A análise cromática no texto literário é, por isso, pertinente no contexto do desenvolvimento das competências interculturais nos jovens. Sendo *O Voo da Guará*

---

<sup>99</sup>[http://ec.europa.eu/culture/documents/um\\_livro\\_uma\\_historia\\_portugal.pdf](http://ec.europa.eu/culture/documents/um_livro_uma_historia_portugal.pdf)

*Vermelha* um texto em que se encontra um verdadeiro caleidoscópio de cores, a sua análise pode revelar sentidos novos e ajudar o jovem no seu percurso de descoberta de si e da variedade do mundo.

A obra de Maria Valéria Rezende é muito característica pelo facto dos capítulos terem títulos com nomes de cores que se encontram aos pares, excepto no último capítulo.

Nesta obra, as cores adquirem uma grande projecção e importância e é visível o constante recorrer às cores, quer no próprio título da obra, quer ao longo dos capítulos do romance. A cor tem repercussões na transmissão de sentimentos e sensações e reflecte-as.

O título da obra, só por si, assinala esta forte presença do elemento cromático e remete para a cor vermelha. As cores permitem que a obra seja extremamente visual e que apele às nossas capacidades sensoriais. O leitor é convidado a participar neste jogo de cores e a aceitar o desafio de encontrar as representações das cores e significações no interior de cada capítulo.

O início da obra, *O Voo da Guará Vermelha*, é marcada pela cor cinzenta, intimamente ligada à vida de Rosálio, não só à sua situação profissional, enquanto ajudante de pedreiro que trabalha com cimento, mas também ligada à sua vida melancólica, aborrecida e sem cor. Nesta primeira fase, abundam, por isso, os tons acinzentados: “as paredes de ressecadas tábuas cinzentas, os montes de brita e de areia, cinzentos, a enorme ossada de concreto armado, sem cor, os edifícios proibindo qualquer horizonte, um pesado tecto cinzento e baixo, tocando o topo dos prédios, chapa de nuvens de chumbo”<sup>100</sup>.

Tendo em conta que as cores caminham aos pares, neste primeiro capítulo, “cinzento e encarnado”, o cinza acaba por desvanecer-se e dar lugar a uma nova cor, o encarnado. Irene é quem vem romper a vaga de cinzentos, uma vez que surge como uma “mancha vermelha em movimento [...] dentro do vestido encarnado”<sup>101</sup>. A figura desta mulher assemelha-se à figura de uma guará vermelha ferida. Deste encontro entre duas personagens sofridas resulta a junção entre o cinzento do cimento e o vermelho da guará. Este entrecruzar de duas vidas vai resultar num desabrochamento de cores e pintar a tela incolor que até então caracterizava a vida de Rosálio e Irene.

---

<sup>100</sup>Op.cit. p. 13.

<sup>101</sup>Ibidem, p. 18.

A atitude perante a vida e a forma como se encaram as adversidades é que determinam se ela é cinzenta ou recheada de tonalidades e cores. Não é acidentalmente que existem pessoas que irradiam cor. As personagens centrais da obra só começam a ver o mundo colorido quando encontram o amor, pois até então viam o mundo através de diferentes variações do cinza.

O segundo capítulo “verde e negro” corresponde ao capítulo em que o verde aparece acompanhado pelo negro. O cenário inicial é pintado de verde (o verde do vestido, dos olhos, do mato, do rio): “no meio de mato verde, na beira de um rio verde”<sup>102</sup>. À medida que a narrativa se desenvolve, o verde é manchado pelo negro, dando, assim, lugar à morte e ao luto: “o silêncio e a morte de minha mãe sustentaram o mistério”<sup>103</sup>.

A dupla “roxo e branco” que constitui o terceiro capítulo anda lado a lado na descrição do cenário envolvente e do vestuário da personagem e do seu estado físico: “Abre uma porta do armário, hoje quer estar bonita, escolhe o vestido roxo que há tanto tempo não veste, vê-se no espelho rachado, parece que agora é antes de que tudo começasse, quando ainda não se via moldura roxa nos olhos e o resto da cara branca como folha de papel, quando Irene era bonita”<sup>104</sup>.

O “ocre e rosa” surgem juntos no capítulo seguinte. O ocre é associado ao tom de pele do avô de Irene, ao passo que o rosa aparece sempre associado a uma colcha emprestada por Anginha, que lhe enfeita o quarto.

No capítulo denominado “amarelo e bonina”, há uma descrição de “bigode amarelo”<sup>105</sup> e “careta amarela”<sup>106</sup> de tanto comer manga e há também referência à cor das unhas e do vestido de Irene, cor de bonina.

“Verde e ouro” é o nome do capítulo sexto e a primeira marca de verde é o realçar do “homem dos olhos verdes”<sup>107</sup>. Quanto ao ouro, surge associado aos tons de cabelo: “faiscando como se fosse de ouro”<sup>108</sup>. Há uma referência a um “besouro verde e

---

<sup>102</sup>Ibidem, p. 30.

<sup>103</sup>Ibidem, p. 32.

<sup>104</sup>Ibidem, p. 41.

<sup>105</sup>Ibidem, p. 58.

<sup>106</sup>Ibidem, p. 59.

<sup>107</sup>Ibidem, p. 67.

<sup>108</sup>Ibidem, p. 72.

ouro”<sup>109</sup>, animal, em que ambas as cores de um capítulo adjectivam, pela primeira vez, o mesmo sujeito.

O capítulo “vermelho e prata” segue a mesma lógica que os anteriores e, deste modo, a primeira cor a surgir é o vermelho associado ao sangue e a um “rastros vermelho”<sup>110</sup>. A prata emerge associada a uma “faca de prata”<sup>111</sup>.

O capítulo intitulado “ouro e azul” tem, como o próprio nome do capítulo indica, referências a estas duas cores: “ na penumbra azul do quarto”<sup>112</sup>; “ouro e azul reflectindo o céu e o sol da manhã”<sup>113</sup>; “sanfona dourada”; “chapéu [...] de penas de arara azul”<sup>114</sup>; “luz dourada”; “dentro do vestido de seda azul”<sup>115</sup>. As cores ouro e azul aparecem novamente, assim como no título, para descrever o céu da manhã.

O capítulo designado por “encarnado e amarelo” reflecte o encontro de duas cores quentes e alegres. Estas cores apresentam-se na indumentária de uma das personagens secundárias: “ inventa a cor do vestido de Floripes na janela, amarelo [...] veste a mulher de encarnado, cor de sangue e de paixão”<sup>116</sup>.

“Verde e ocre” é o nome do oitavo capítulo e as expressões que remetem para estes tons são “lona verde”<sup>117</sup>; “bonecos de barro”<sup>118</sup> e “pedra verde”<sup>119</sup>.

“Alaranjado e verde” é o capítulo que se segue, no qual Anginha tem no corpo um vestido alaranjado “pingado de lágrimas, imagem do desespero”<sup>120</sup>. O verde evidenciado nesta passagem é o “mar verde das folhas do canavial”<sup>121</sup>.

No que toca ao capítulo do “azul e amarelo”, ressaltam ao olhar expressões como: “pintar tudo de amarelo”<sup>122</sup> e “pintar o galpão de azul”<sup>123</sup>. Azul e amarelo são duas cores opostas, uma vez que a primeira é fria e a segunda é quente. Daí ser

---

<sup>109</sup> Ibidem, p. 75.

<sup>110</sup> Ibidem, p. 87.

<sup>111</sup> Ibidem, p. 87.

<sup>112</sup> Ibidem, p. 93.

<sup>113</sup> Ibidem, p. 94.

<sup>114</sup> Ibidem, p. 101.

<sup>115</sup> Ibidem, p. 103.

<sup>116</sup> Ibidem, p. 109.

<sup>117</sup> Ibidem, p. 119.

<sup>118</sup> Ibidem, p. 121.

<sup>119</sup> Ibidem, p. 123.

<sup>120</sup> Ibidem, p. 131.

<sup>121</sup> Ibidem, p. 132.

<sup>122</sup> Ibidem, p. 147.

<sup>123</sup> Ibidem, p. 153.



interessante o jogo cromático apresentado pela autora, que salta do azul para o amarelo com facilidade.

No capítulo do “ocre e ouro”, Rosálio conta que pensava encontrar um lugar “dourado” com “muro e telhado de ouro” e moças “cor de ouro”, mas o que de facto encontrou foi “um povoado de barro”, com “homens de barro” e um “rio de barro”<sup>124</sup>.

No capítulo do “azul e encarnado”, Irene quer vestir uma saia florida “azul e encarnada”<sup>125</sup>. Rosálio oferece-lhe um vestido “alegre e colorido com flores vermelhas e azuis”<sup>126</sup>.

O capítulo “cinzento e todas as cores” joga com manchas de imensas cores e surge pela primeira vez a referência ao arco-íris. Rosálio vê o “cinzento das paredes” e o “azul teimoso”, a “fumaça cinza”. Vê, ainda, “folhas verdes” “o azul e o amarelo de umas roupas a secar”, enfim, “vê cores por toda a parte”<sup>127</sup>. Este capítulo caracteriza-se pela imensa explosão de cores.

O “vermelho e branco” é o par de cores do penúltimo capítulo. A enunciação que aponta para estas duas cores é: “bandeira vermelha com o miolo branco”<sup>128</sup>.

O último capítulo, denominado “azul sem fim”, é o único que se apresenta sob a forma de uma só cor, ao passo que os outros capítulos que representam as cores aos pares demonstram a necessidade de representar a união e o companheirismo entre as duas personagens centrais. Neste capítulo, embora se façam referências a outras cores, a cor que ganha predominância é o azul sem fim: “Rosálio, me solte no azul sem fim”<sup>129</sup>. A expressão “me solte no azul sem fim” representa a metáfora para o tão desejado voo da guará que não assinala um fim, mas uma travessia, uma passagem, um recomeço. Embora se trate de um falecimento, o leitor não se deixa invadir por um sentimento fúnebre, mas sim pela tranquilidade e apaziguamento do “azul sem fim”.

Ao longo da obra, as cores constituem a ponte entre o enredo e o leitor e dão indicações de estados de espírito, acontecimentos e situações. A percepção da cor é muito importante para a compreensão do mundo circundante. Um mundo sem cor seria um mundo apático.

---

<sup>124</sup> *Ibidem*, p. 163.

<sup>125</sup> *Ibidem*, p. 175.

<sup>126</sup> *Ibidem*, p. 176.

<sup>127</sup> *Ibidem*, p. 189.

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 208.

<sup>129</sup> *Ibidem*, p. 217.

As cores dos vestidos das personagens demarcam fases distintas, produzem efeitos nas pessoas e a escolha de uma peça de roupa de determinada cor, por vezes, não é ocasional. Cada cor pode desencadear efeitos e produzir sentimentos contraditórios. Posto isto, uma cor como o verde pode estar associada à saúde como à doença, dependendo do contexto e das cores que o circundam.

Segundo Jean Chevalier e Alain Gheerbrandt, no *Dicionário dos Símbolos*:

“O primeiro carácter do simbolismo das cores e a sua universalidade, não apenas geográfica, mas a todos os níveis do ser e do conhecimento, cosmológico, psicológico, místico, etc. As interpretações podem variar e o vermelho, por exemplo, receber diversos significados consoante as áreas culturais; as cores permanecem, no entanto, sempre e sobretudo os suportes do pensamento simbólico”<sup>130</sup>.

Irene aparece pela primeira vez na obra vestida de encarnado e este é o primeiro indício do terminar de uma fase para dar lugar a uma nova. Esta nova etapa que se inicia é propícia ao sentimento e caracteriza-se pela predisposição para o amor. É altura de renunciar aos tons sombrios, frios e tristonhos.

Num outro momento, Irene surge “revestida de esperança”, dentro de um vestido verde, que vem assinalar o percurso da personagem como um caminho de esperança, ligado à união dos diferentes, o feminino e o masculino, os “estrangeiros”, os marginalizados, como ela e Rosálio, que começam a comunicar com o mundo através da palavra e da educação. O verde do vestido marca a predisposição para uma nova vida e a esperança num futuro incerto.

Outra fase do enredo é marcada pela escolha do vestido roxo. Ora, esta cor “é a cor do segredo”<sup>131</sup> e a “cor de apaziguamento na qual se adoça o ardor do vermelho”<sup>132</sup>. Esta cor também é conhecida por “proteger da doença”. Deste modo, é possível estabelecer uma analogia entre a escolha da cor e a doença da personagem, ou seja, sendo Irene portadora do vírus da sida, veste-se de roxo como forma de expulsar a doença.

---

<sup>130</sup> *Dicionário dos Símbolos*, Lisboa, Teorema, s.d., p. 220.

<sup>131</sup> *Ibidem*, p. 697.

<sup>132</sup> *Ibidem*, p. 698.

Mais tarde, Irene opta pelo vestido cor de bonina para expressar a sua feminilidade. Esta cor por ter afinidades com o marrom está associada à terra.

Rosálio oferece a Irene um vestido colorido e alegre com flores azuis e vermelhas. O vermelho conhecido por ser uma cor quente associado à mais fria das cores, o azul, vem delimitar um novo acontecimento onde os opostos dão as mãos. O vermelho corresponde à cor masculina, ao passo que o azul equivale à feminina. Logo, a junção destas duas cores pode simbolizar a origem da união destes dois indivíduos, Irene e Rosálio.

Continuando este percurso pelas cores dos vestidos, Floripes é outra personagem que aparece na obra de Maria Valéria Rezende “dentro do vestido de seda azul desbotada”<sup>133</sup>. O regresso de Floripes fica assim assinalado pelo sofrimento que se faz notar na cor, um azul que esmoreceu, um azul que perdeu o brilho e que acabou por se esvaír, tal como ela, em lágrimas.

Irene “inventa a cor do vestido de Floripes na janela, amarelo como a acácia chamada chuva-de-ouro, depois, no dia da festa, quando fugiu na garupa do tal sanfoneiro andante, veste a mulher de encarnado, cor de sangue e de paixão”<sup>134</sup>. Aqui estão espelhados dois momentos: o primeiro, corresponde ao momento do vestido amarelo e o segundo é representado pela presença do vestido encarnado que marca a paixão e a traição.

Anginha assinala outra situação quando “irrompe quarto adentro, chorando, descabelada, o vestido alaranjado todo pingado de lágrimas, imagem do desespero”<sup>135</sup>. O alaranjado é a cor intermédia que se situa entre o amarelo e o vermelho que, segundo o *Dicionário dos Símbolos*, simboliza a “luxúria”<sup>136</sup> e é associada ao pecado. Neste caso concreto, Anginha é uma prostituta doente, decadente e entregue à má vida.

As cores podem actuar nas nossas percepções e emoções e contribuir para o nosso equilíbrio interior. Maria Valéria Rezende joga com uma paleta de cores variada pois tem consciência das implicações espirituais das cores e do impacto que estas podem exercer na vida humana quer a nível físico, como emocional. As cores dos vestidos (v. tabela 1) têm uma função narrativa e descritiva, permitindo ao leitor uma aproximação aos significados do texto.

---

<sup>133</sup>Op.cit. p.103.

<sup>134</sup>Ibidem, p.109.

<sup>135</sup>Ibidem, p.131.

<sup>136</sup>Opcit, p. 400.

| <b>As cores dos vestidos</b> |                 |                |
|------------------------------|-----------------|----------------|
| <b>Irene</b>                 | <b>Floripes</b> | <b>Anginha</b> |
| Encarnado                    | Azul            | Alaranjado     |
| Verde                        | Amarelo         |                |
| Roxo                         | Encarnado       |                |
| Bonina                       |                 |                |
| Vermelho e Azul              |                 |                |

**Tabela 1. Cores dos Vestidos e Personagens Femininas**

| <b>Amarelo</b> | <b>Vermelho</b> | <b>Preto</b> | <b>Cinzentos</b> | <b>Branco</b> | <b>Azul</b> |
|----------------|-----------------|--------------|------------------|---------------|-------------|
| 64             | 41              | 37           | 30               | 28            | 21          |

| <b>Verde</b> | <b>Ocre</b> | <b>Indefinida</b> | <b>Rosa</b> | <b>Roxo</b> | <b>Laranja</b> |
|--------------|-------------|-------------------|-------------|-------------|----------------|
| 20           | 17          | 14                | 10          | 8           | 4              |

| <b>Bonina</b> |
|---------------|
| 2             |

**Tabela 2. O Voo da Guará Vermelha: total de frequência das cores**

Dizer que se vive num mundo de cores parece insuficiente. Hoje em dia, há um interesse crescente no desvendar a linguagem das cores para compreender as energias subentendidas nos comportamentos humanos, bem como, as suas preferências, as suas repugnâncias, os modos de vestir e agir com os outros.

A cor é um elemento de grande impacto visual e o ser humano é muito visual pelo que se considerou importante uma análise detalhada da frequência de cores (v. Tabela 2).

O quadro exposto contém um leque cromático variado que integra as referências explícitas às cores, bem como as suas alusões implícitas. Em relação ao amarelo, contabilizaram-se todas as ocorrências de “gema”, “louro”, “ouro”, “dourado”. No vermelho, considerou-se tonalidades que remetam para esta cor, como “sangue”,

“encarnado”, “rubras”, “avermelhou-se”. O preto integrou designações como “escuro”, “negro”, “luto”, “trevas”, “sombrias”. No cinzento, foram consideradas todas as ocorrências de “cinza”, “cimento”, “chumbo” e “brita”. No branco foram anotadas as menções de “alvinha”, “clara”, “pálida”, “não-cor”, “sem cor” e “arco-íris”<sup>137</sup>.

Quanto ao azul foram inventariadas todas as ocorrências de “azulado” e “azul sem fim”. No que se refere ao verde, foi encontrada a expressão “olhos cor d’água”. O ocre, que é uma variação do amarelo e muito associada à terra, encontra-se em expressões como “terra molhada”, “cor de ferrugem”, “barro”, “lama”.

Foram consideradas como cor indefinida todas as referências a “cores de vida”, “cores desmaiadas”, “cores redobradas”. No rosa consideraram-se todos os registos de “rosado”, “corado”. Quanto ao roxo foi anexada à contagem a referência a “ipê-roxo”<sup>138</sup>. No laranja, anotaram-se os tons a ele inerentes como “alaranjado” e “laranja” (fruto). O bonina, cor invulgar e com menos frequência, apresenta-se sob a sua menção explícita: “cor de bonina”.

*O Voo da Guará Vermelha* tem uma paleta de cores diversa e é um livro que aborda as relações entre as cores e os sentimentos e evidencia como ambos não se combinam ao acaso.

Verifica-se que as três cores com uma maior percentagem de ocorrências na obra são o amarelo seguido do vermelho e do preto e as cores com menos frequências são o laranja e o bonina.

Seguindo a teoria de Wassily Kandinsky da fragmentação das cores em dois grupos, quente/frio e claro/escuro, verifica-se um contraste na predominância das cores quentes (amarelo e vermelho) em relação às frias. De facto, *O Voo da Guará Vermelha* é uma obra quente que envolve o leitor numa leitura apaixonante. A capa da obra é vermelha, indicador do amor que lhe é subjacente.

O amarelo é uma cor contraditória e de acordo com Eva Heller é “a cor do optimismo, mas também a do nojo, da mentira e da inveja”<sup>139</sup>. Nas palavras de Wassily Kandinsky o amarelo é “uma cor tipicamente terrestre”<sup>140</sup>.

---

<sup>137</sup> Isaac Newton foi o responsável pela demonstração de que a luz branca era composta da luz de todas as cores do arco-íris. Com um prisma de vidro decompôs a luz branca no espectro completo de cores e, com outro, recombinau o feixe de luz em luz branca.

<sup>138</sup> Árvore de porte médio, o ipê-roxo no Outono enche-se de flores para se reproduzir.

<sup>139</sup> *A Psicologia das Cores*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2007. p.85.

<sup>140</sup> *Do Espiritual na Arte*, Lisboa, Dom Quixote, 2003, p. 81.

O vermelho “cor ilimitada e essencialmente quente”<sup>141</sup> é a cor do amor e do ódio.

“O preto é como uma fogueira apagada, consumida, imóvel e insensível [...] a tristeza mais profunda, o símbolo da morte”<sup>142</sup>.

O cinzento, resultante da fusão do preto com o branco, é “imóvel e insonoro [...] é a imobilidade sem esperança”<sup>143</sup>.

A “não-cor” suscitou algumas dúvidas, mas de acordo com Kandinsky “o branco, considerado por vezes como uma não-cor [...] é como o símbolo de um universo onde todas as cores, enquanto propriedades de substâncias materiais, se desvaneceram”<sup>144</sup>.

Segundo Eva Heller, o azul apesar de distante e frio é a cor da simpatia, da harmonia e da fidelidade. “Não existe nenhum sentimento negativo em que predomine o azul”<sup>145</sup>.

O verde provém da mistura do amarelo com o azul e, segundo Wassily Kandinsky, “é o ponto de equilíbrio ideal na mistura destas duas cores diametralmente opostas e em tudo diferentes”<sup>146</sup>.

O ocre, nas palavras de Eva Heller, é um tom de amarelo e na obra de MVR aparece associado a tons de pele. “O papel amarelece com o tempo, e os dentes, a tez e o branco dos olhos amarelecem com a idade. O amarelecer é símbolo de envelhecimento e decadência. A pele também se torna amarelenta com o aborrecimento, a doença e a vida insana”<sup>147</sup>.

Foram consideradas cores indefinidas todas as pinceladas de cores sem tonalidades específicas.

Eva Heller afirma que o rosa “e todos os sentimentos associados ao cor-de-rosa são positivos; o cor-de-rosa é, sem sombra de dúvida, a cor da qual ninguém pode dizer alguma coisa má”<sup>148</sup>.

---

<sup>141</sup>Ibidem, p. 87.

<sup>142</sup>Ibidem, p. 86.

<sup>143</sup>Ibidem, p. 86.

<sup>144</sup>Ibidem, p. 84.

<sup>145</sup>Op.cit. p.23.

<sup>146</sup>Op.cit. p.83.

<sup>147</sup>Op.cit. p. 100.

<sup>148</sup>Op.cit. p. 213.

O roxo é um tom do violeta e segundo Kandinsky “é um vermelho arrefecido [...] doentio, extinto e triste”<sup>149</sup>.

É curioso o laranja estar entre as cores que menos surgem, uma vez que ele é proveniente da mescla entre o amarelo e o vermelho e estas duas cores são muito recorrentes na obra. “O cor-de-laranja, cujo nome procede dum fruto em outros tempos exóticos, ficou como cor exótica”<sup>150</sup>, segundo Eva Heller.

A cor de bonina parece ser uma cor que só se conhece de nome, mas há uma tendência em associar bonina ao marrom.

Perante tamanha explosão de cores, o leitor é levado, quase inconscientemente, a viajar numa espiral de sentimentos, sabores, formas, momentos, cheiros e sensações. Os jovens leitores e alunos podem beneficiar de uma exploração dos sentimentos de diferença, indiferença, inclusão, exclusão, amor, ódio, etc. através da análise das cores nesta obra. De facto, o que parecia ser um binómio (duas cores), binómio em que assenta a nossa mentalidade ocidental (mal/bem; escuro/claro; etc.) conduz-nos a um capítulo final de cor única, lembrando-nos a pertença de todos não a um binómio (semelhante/diferente) mas a uma única entidade, a humanidade.

---

<sup>149</sup>Opcit. p. 89.

<sup>150</sup>Opcit. p. 181.

### 3.2. Os Contos na Obra O Voo da Guará Vermelha

O enredo da obra é intercalado por histórias, contadas pelas personagens, que se distinguem graficamente das falas do narrador. Estas histórias relacionadas com passagens de vivências e experiências apresentam linhas de fundo pedagógico, como veremos adiante no caso do conto *Mil e Uma Noites*, e a sua ideia da sobrevivência, através da literatura. Idealizando um triângulo, o primeiro vértice corresponderia à literatura, o segundo à educação e o terceiro à sobrevivência.

As histórias que se seguem são “histórias de trancoso”<sup>151</sup> que relatam diversas formas de conhecimento do “outro” e do seu entendimento. Estas narrativas tecidas meticulosamente transportam o leitor para universos diversos e lançam-no numa travessia que ultrapassa os limites geográficos.

Numa primeira fase, aquilo que se pretende com a análise detalhada dos contos patentes na obra é descodificar as mensagens subjacentes e, para tal, procedeu-se ao levantamento dos enunciados, das mensagens explícitas, e conseqüentemente das mensagens implícitas, ou pressupostos que são intrínsecos às primeiras. Posteriormente, foram construídas tabelas para apurar o tipo de valores veiculados, o código linguístico, a cultura, a relação com o outro e o porquê do contar.

Foram considerados como “contos” todos os parágrafos graficamente distintos (tipo de letra). As pequenas histórias analisadas não possuem título, na obra, pois surgem encaixadas no interior dos capítulos. Todavia, para uma melhor compreensão e distinção foi-lhes atribuído um título de acordo com o conteúdo narrado: *História do Saguí*; *História da Ave Guará*; *História das Pedras do Pecador e da Grotta dos Crioulos*; *História de Dom Quixote de la Mancha*; *História da Princesa Sherazade e do Rei Sultão*; *História da vida de Rosálio*; *História sobre avô de Irene e Romualdo*; *História do Bugre*; *História lida por Irene*; *História da infância de Rosálio*; *História da Professora Rosália na Grotta*; *História de João dos Ais*; *História de João dos Ais e Floripes*; *História de João dos Ais e Floripes (continuação)*; *História da vida de Rosálio (continuação)*; *História da vida de Rosálio (continuação)*; *História de Gaguinho (contador de histórias)*; *História de Rosálio enquanto Garimpeiro*; *História*

---

<sup>151</sup>Histórias de tipo oral que se transmitem de geração em geração, que contam “casos”, experiências vividas, muitas vezes misturadas com lendas e contos da tradição universal.



*de Rosálio enquanto Garimpeiro (continuação); História de Joana e o Cavalo Sultão;  
 História de João das Mulas e Gente sem-terra.*

| <b>História do Saguí pp.16-17</b>   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
| <b>Mensagens explícitas</b>   |  |   | <b>Mensagens implícitas</b>  |   |
| “Essa menina vai ficar doente, vigia que magrinha que está, não come por mor desse saguí...”  |  |   | Solidariedade Activa   |   |
| <b>Valores Veiculados</b>   | <b>Código Linguístico</b>  | <b>Cultura</b>  | <b>Relação com o outro</b>   | <b>Contar para..</b>                                    |
| <b>Bondade<br/>Compaixão</b><br><br>“...dias e noites cuidando dele [...] dando-lhe água de gota em gota [...] pedacinhos de fruta ...” | <b>Linguagem popular</b><br><br>“...brincar de roda pegada das duas mãos...” | <b>Rural</b><br><br>“...querendo soltar-se, voltar pro mato...” | <b>Desconfiança</b><br><br>“...não entregava a ninguém, com medo de traição, fossem soltar, não confiava.” | Conta para exorcizar a sua mágoa, a sua dor e tristeza. |

| <b>História da Ave Guará p.22</b>   |  |  |   |   |
|---|--|--|---|---|
| <b>Mensagens explícitas</b>   |  |  | <b>Mensagens implícitas</b>   |   |
| “...gemido triste de cortar o coração...”   |  |  | Compaixão   |   |
| <b>Valores Veiculados</b>   | <b>Código Linguístico</b>  | <b>Cultura</b>   | <b>Relação com o outro</b>  | <b>Contar para..</b>                          |
| <b>Compaixão<br/>Piedade</b><br><br>“...e vi uma ave guará enredada num espinheiro, se debatendo, coitada...” | <b>Linguagem popular</b><br><br>“...vinha buscando lugar que fosse de gente viva onde houvesse descansar...” | <b>Rural</b><br><br>“...caminhando por um ermo...”<br><br>“...um descampado sem fim, de capoeira seca e rala...” | <b>Pena</b><br><br>Sentimento de pena perante o “gemido triste” da ave guará. | Conta para relembrar o episódio da ave guará. |

### História das Pedras do Pecador e da Grota dos Crioulos pp. 29-33

| Mensagens explícitas   |  | Mensagens implícitas   |   |                             |
|--|--|--|---|-----------------------------|
| “...me deu pele mestiça, me fazia diferente de todo o povo da Grota...”  |  | Diferença Física   |   |                             |
| “...tinha a pele misturada das cores de toda a gente...”   |  | Diversidade  |   |                             |
| Valores Veiculados   | Código Linguístico                                   | Cultura  | Relação com o outro   | Contar para..               |
| <b>Arrependimento de Vontade de integração</b><br>“Então ele ficou muito arrependido, mas achou que não existia perdão pra ele...” | <b>Linguagem popular</b><br>“Pecou a vida todinha..” | <b>Mestiça</b><br>“...um filho assim quase branco...”<br>“...me deu pele mestiça...” | <b>Isolamento Alienação</b><br>“...nunca mais disse nem uma palavra, nem respondeu pergunta nenhuma...” | Dimensão Ética (não pecar). |

### História de Dom Quixote de la Mancha pp.34-36

| Mensagens explícitas  |   | Mensagens implícitas  |  |   |
|---|---|---|--|---|
| “...tudo economizava do dinheiro que ele tinha por mor de comprar os livros e ler todas as histórias pra descobrir neste mundo o que o olho só não vê.” |   | Diversidade<br>Curiosidade  |  |   |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico  | Cultura   | Relação com o outro  | Contar para..                             |
| <b>Honra Ethos cavaleiresco</b><br>“...saía pelo mundo pra combater a injustiça...”   | <b>Linguagem popular</b><br>“um tolo que só comia, sabia ler mas não lia, tão buchudo...” | <b>Europeia</b><br>Dom Quixote encarna a personagem do cavaleiro europeu. | <b>Incompreensão</b><br>“...quando a verdade da história é que eles é que eram cegos.” | Dimensão Ética (incentivo a fazer o bem). |

| História da Princesa Sherazade e do Rei Sultão pp.36-37                               |  |                                 |   |  |
|---|--|---------------------------------|---|--|
| Mensagens explícitas  |  |                                 | Mensagens implícitas  |  |
| “...enrolou o rei mil noites, só com a força das palavras...”                         |  |                                 | Habilidade<br>Apologia da palavra   |  |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico   | Cultura                         | Relação com o outro   | Contar para..  |
| <b>Habilidade Sedução da Palavra</b>  | <b>Linguagem Popular</b>   | <b>Oriental</b>                 | <b>Proximidade</b>  |  |
| “...enrolou o rei mil noites, só com a força das palavras, e escapou da morte certa.” | “Já no meio do chamego, começou a rir com gosto, o Sultão ficou cabreiro...” | Conto popular do Médio Oriente. | “...e a história era tão boa, cheia de complicação, que o rei ficou encantado...” | Demonstrar a força, o poder das palavras. Contar como “catarse”. |

| História da vida de Rosálio pp.42-45  |   |  |  |                                    |
|---|---|--|--|------------------------------------|
| Mensagens explícitas  |   |  | Mensagens implícitas   |                                    |
| “...onde foi que vosmecê trouxe esse bugre tão doente?”   |   |  | Discriminação  |                                    |
| Pro povo lá da Grota, ficou tudo como sempre, como se o desconhecido fizesse parte da gente...” |   |  | Aceitação  |                                    |
| “...a pele bem mais clara que a dos outros...”  |   |  | Diferença  |                                    |
| “...sem ninguém chamar por mim, sem ninguém de mim dar falta.”                                  |   |  | Não-Pertença   |                                    |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico  | Cultura  | Relação com o outro  | Contar para..                      |
| <b>Paciência<br/>Compaixão<br/>Partilha</b>   | <b>Linguagem Popular</b>                                      | <b>Rural</b>   | <b>Estranhamento</b><br>(perante o desconhecido)                     |                                    |
| “Cuidei dele muitos dias...”<br><br>“Ela tirava da boca [...] pra me dar.”                      | “...foi ficando ali com a gente, arranchou-se numa tapera...” | “...então mostrei o caminho até chegar lá na Grota...” | “ô esse menino, donde foi que vosmecê trouxe esse bugre tão doente?” | Dimensão Ética (ajudar o próximo). |

| História sobre avô de Irene e Romualdo pp.51-52   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
| Mensagens explícitas  |  |   | Mensagens implícitas   |   |
| “...e pra mim só restou o caminho da rua, que eu não tinha as mãos de ferro, não tinha os braços de um homem...”        |  |   | Discriminação<br>Justificação da Diferença   |   |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico   | Cultura   | Relação com o outro  | Contar para..                               |
| <b>Força Resistência</b><br><br>“...as costas de meu avô eram pedra [...] batia e arrebentava o lajado em mil pedaços.” | <b>Linguagem Popular</b><br><br>“...dizendo que moça novinha e bonita é encrenca...” | <b>Rural</b><br><br>“...ajudei a carregar o caixão, desapareceu dentro da terra...” | <b>Entreajuda</b><br><br>“...eu achava que era importante demais levar água pra ele.”<br><br>“Naquele tempo eu sabia pra que vivia.” | Expressar ansiedades e ultrapassar traumas. |

| História do Bugre pp.52-53  |   |   |  |                                 |
|---|---|---|--|---------------------------------|
| Mensagens explícitas  |   |   | Mensagens implícitas   |                                 |
| “caçava preá e rola pra dar de comer a ele [...] por mor de poder pedir, no fim do dia, o meu preço: que me contasse uma história dos livros que ele trazia naquela caixa encantada”  |   |   | Interação<br>Entreajuda<br>Mundo das Histórias   |                                 |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico  | Cultura   | Relação com o outro  | Contar para..                   |
| <b>Entreajuda</b><br><br>“caçava preá e rola pra dar de comer a ele [...] no fim do dia, o meu preço: que me contasse uma história dos livros que ele trazia naquela caixa encantada” | <b>Linguagem Popular</b><br><br>“Eu deixei de ir pro roçado junto com os outros meninos...” | <b>Rural</b><br><br>“...catava galhos no mato pra fazer fogo e moquém...” | <b>Amizade</b><br><br>“O Bugre era bom comigo, me chamava Curumim [...] e conversava comigo que nem se eu já fosse gente...” | Relembrar, o reviver o passado. |

| História lida por Irene p.53   |  |  |                     |               |
|--|--|--|---------------------|---------------|
| Valores Veiculados   | Código Linguístico   | Cultura  | Relação com o outro | Contar para.. |
| <b>Fantástico</b><br><br>“...saltou à sua frente um grande gênio...” | <b>Erudito</b><br>(escrita)<br><br>“Era uma vez um comerciante muito rico, que negociava em várias cidades.” | <b>Urbano</b><br><br>“...negociava em várias cidades.” |                     | Entreter.     |

| História da infância de Rosálio pp. 59-60   |  |  |   |                      |
|---|--|--|---|----------------------|
| Mensagens explícitas  |  | Mensagens implícitas   |   |                      |
| “...do preto da nossa cara já quase nada se via, lambuzada o dia inteiro com uma careta amarela...”   |  | Permuta de cor<br>Mudança temporária de identidade   |   |                      |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico   | Cultura  | Relação com o outro   | Contar para..        |
| <b>Inocência</b><br><b>(da infância)</b><br><br>“...quando eu era pequeno, quando chegava o verão, lá na Grota dos Crioulos, as mangueiras carregadas, a meninada assanhada...” | <b>Linguagem Popular</b><br><br>“...as mangueiras carregadas, a meninada assanhada...” | <b>Rural</b><br><br>“...êta planta perigosa!”<br><br>“...tem um pau d’arco amarelo já começando a florar...” | <b>União Educação</b><br><br>“...o Bugre cortava á faca pra me mostrar como eram as coisas que na Grota não havia...” | Exorcizar a saudade. |

| <b>História da Professora Rosália na Grota pp.69-79</b>   |  |   |   |                      |
|---|--|---|---|----------------------|
| <b>Mensagens explícitas</b>   |  | <b>Mensagens implícitas</b>                     |   |                      |
| “...mesmo o ceguinho Gonçalo e Da Guia que era muda, só fiquei de fora eu...”                   |  | Diferença/Exclusão                              |   |                      |
| “...sem nome nem pai nem mãe...”  |  | Diferença                                       |   |                      |
| “...ali só havia analfabetos...”  |  | Diferença/grupo sócio-cultural minoritário      |   |                      |
| “...virei um bicho do mato, bicho brabo, machucado...”  |  | Revolta   |   |                      |
| <b>Valores Veiculados</b>   | <b>Código Linguístico</b>  | <b>Cultura</b>                                  | <b>Relação com o outro</b>  | <b>Contar para..</b> |
| <b>Sede de Saber</b><br>“...aprendi logo a cantar como os outros, be-a-bá, be-e-bé, be-e-bi...” | <b>Linguagem Popular</b><br>“...virei um bicho do mato, bicho brabo, machucado...” | <b>Rural</b><br>“...no roçado ou na cozinha...” | <b>Medo</b><br>“...tão linda que dava medo...”<br>“...com medo de ficar mudo [...] com medo de cair morto...” | Recordar.            |

| <b>História de João dos Ais pp.85-89</b>  |   |   |  |                      |
|---|---|---|--|----------------------|
| <b>Mensagens explícitas</b>   |   | <b>Mensagens implícitas</b>   |  |                      |
| “...o dono, cego de um olho, parecia também mudo...”                                |   | Diferença Física  |  |                      |
| “...aquele canto de um vivente igual a mim...”                                      |   | Semelhança  |  |                      |
| <b>Valores Veiculados</b>   | <b>Código Linguístico</b>   | <b>Cultura</b>  | <b>Relação com o outro</b>                   | <b>Contar para..</b> |
| <b>Compaixão Amizade</b><br>“João dos Ais cuidou de mim, enquanto estive doente...” | <b>Linguagem Popular</b><br>“Naquela casa perdida no meio dum carrascal...” | <b>Rural</b><br>“...não havia mais vereda nem marca de pés de gente...” | <b>Amizade</b><br>“Fomos pegando amizade...” | Relembrar.           |

| História de João dos Ais e Floripes pp.97-106   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| Mensagens explícitas  |   | Mensagens implícitas  |   |  |
| “Ela não tem culpa disso, ela nem sabe o que faz, é ferramenta inocente...”   |   | Amor Cego   |   |  |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico  | Cultura   | Relação com o outro   | Contar para..  |
| <p><b>Perdão Amor Cego e Incondicional</b></p> <p>“Ela não tem culpa disso, ela nem sabe o que faz, é ferramenta inocente...”</p> | <p><b>Linguagem Popular</b></p> <p>“...a perna que se pensava que gangrenava e curou-se, uma mão estropiada que foi salva por um triz...”</p> | <p><b>Rural</b></p> <p>“...e escapou pelo mato até encontrar, bem longe, uma casa abandonada no meio de coisa nenhuma...”</p> | <p><b>Traição</b></p> <p>“...João Santeiro, guampudo, com Floripes, vagabunda...”</p> | <p>Demonstrar indignação perante o caso. Carácter didáctico.</p> |

| História de João dos Ais e Floripes (continuação) pp.110-114  |  |  |   |                            |
|---|--|--|---|----------------------------|
| Mensagens explícitas  |  | Mensagens implícitas   |   |                            |
| “A mulher era tão feia que, confesso, me fez medo.”   |  | Não Aceitação/Intolerância   |   |                            |
| “...mas aquela gente toda era pobre igual a mim...”   |  | Semelhança   |   |                            |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico   | Cultura  | Relação com o outro                                     | Contar para..              |
| <p><b>Perdão Amor Incondicional</b></p> <p>“Floripes, minha princesa, que linda está, que saudade!”</p> | <p><b>Linguagem Popular</b></p> <p>“...cantar os mesmos benditos, a mesminha ladainha que Nhá Georgina puxava toda a tarde...”</p> | <p><b>Urbano</b></p> <p>“...e vi fila de barracas vendendo tudo o que há...”</p> | <p><b>Amizade</b></p> <p>“...meu mestre e amigo...”</p> | <p>Ensinar e recordar.</p> |

| História da vida de Rosálio (continuação) pp.119-126                                  |  |                                |  |                        |
|---|--|--------------------------------|--|------------------------|
| Mensagens explícitas  |  | Mensagens implícitas           |  |                        |
| “Aquilo era um tal de coxo, que tinha uma perna troncha...”                           |  | Diferença Física/Discriminação |  |                        |
| “...eu olhando aqueles riscos que eu não podia entender, me sentindo como um cego...” |  | Diferença Marginalização       |  |                        |
| “...repartiam a comida igual pra todos...”  |  | Igualdade/Alteridade           |  |                        |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico   | Cultura                        | Relação com o outro  | Contar para..          |
| <b>Partilha</b>   | <b>Linguagem Popular</b>   | <b>Rural</b>                   | <b>Cativo Subalterno Exploração</b>  |                        |
| “...repartiam a comida igual pra todos...”  | “...fiquei olhando prá lua, perguntando a meu São Jorge o que houvera de fazer para fugir deste desterro...” | “Embrenhei-me pela mata...”    | “Todo o dia era trabalho forçado...”<br><br>“Depois de muito sofrer, de trabalhar como escravo...” | Recordar.<br>Didático. |

| História da vida de Rosálio (continuação) pp.132-136  |   |                               |  |   |
|---|---|-------------------------------|--|---|
| Mensagens explícitas  |   | Mensagens implícitas          |  |   |
| “...saí prá rua e tropecei num homem morto, atirado na calçada, bem na porta da pensão.”                |   | Solidão e Violência da cidade |  |   |
| “...o dono da padaria [...] me viu caindo e me amparou...”  |   | Solidariedade Activa          |  |   |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico                                  | Cultura                       | Relação com o outro                                | Contar para..                                 |
| <b>Ajuda</b>  | <b>Linguagem Popular</b>                            | <b>Urbano</b>                 | <b>Amizade</b>                                     |   |
| “...o dono da padaria [...] me viu caindo e me amparou...”<br><br>“...me deu água, deu café com pão...” | “...pra tomar uma cana [...] foi varado de chumbo.” | “...uma em cada cidade...”    | “Que nada, meu amigo, hoje aqui está sossegado...” | Grota VS<br>Cidade da<br>(saudades da Grota). |



| História de Gaguinho (contador de histórias) pp. 145-157  |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
| Mensagens explícitas  |   |  | Mensagens implícitas  |  |
| “...foi se alistar no exército, era gago, dispensaram.”   |   |  | Diferença   |  |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico  | Cultura  | Relação com o outro   | Contar para..  |
| <b>Determinação</b><br><br>“Fez um varandão de tábua que era bem maior que a casa, apoiado nas colunas que nós arranjamos jeito de fincar entre umas pedras...” | <b>Linguagem Popular</b><br><br>“Foi lá no topo do morro que seu Baltazar de Ana construiu um galpãozinho, pra botar sua fábrica de rojão e de estrelinha.” | <b>Urbano</b><br><br>“...morava numa favela onde eu fui morar também.” | <b>Amizade</b><br><br>“...foi um grande amigo meu, que me mostrou que uma história, se for contada com jeito [...] vale mais que dinheiro.” | Recordar e demonstrar a força do contar histórias como entretenimento e factor de união. |

| História de Rosálio enquanto Garimpeiro pp.162-171  |  |  |   |                 |
|---|--|--|---|-----------------|
| Mensagens explícitas  |  |  | Mensagens implícitas  |                 |
| “Eu me encontrava tão só, sem família e sem amigos, sem esperança e futuro...”  |  |  | Não Pertença  |                 |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico   | Cultura  | Relação com o outro   | Contar para..   |
| <b>Honra ferida</b><br><br>“Mas o tal Cano-de-Ferro não era de brincadeira, ainda mais num caso desses em que a morte programada era de honra ferida e não contrato de ofício.” | <b>Linguagem Popular</b><br><br>“...revelou-se a covardia, ficou cagado de medo e correu pra se esconder...”<br><br>“... escafeder...” | <b>Rural</b><br><br>“...no meio da mesma mata escura, quente e molhada.” | <b>Submissão Escravatura Medo</b><br><br>“O jeito era conformar porque eu não tinha saída...”<br><br>“...o medo às vezes chegando a parecer uma coragem...” | Dimensão ética. |

### História de Rosálio enquanto Garimpeiro (continuação) pp.178-183

| Mensagens explícitas  |   | Mensagens implícitas  |  |               |
|---|---|---|--|---------------|
| “...que ali havia milhares de homens tão sofredores, tão tristes, tão perdidos como eu e eu não atinava por que foi a mim que ela escolheu pra salvar daquela sina.”                |   | Ajuda<br>Reconhecimento   |  |               |
| Valores Veiculados  | Código Linguístico  | Cultura   | Relação com o outro  | Contar para.. |
| <p><b>Ajuda</b><br/><b>Bondade</b></p> <p>“...isto é a tua passagem para você fugir daqui...”</p> <p>“...aqui é só um trocado pra você tomar um café quando chegar no destino.”</p> | <p><b>Linguagem Popular</b></p> <p>“...o avião se despedaça e eu vou chover na mata...”</p> | <p><b>Rural</b></p> <p>“...vi oca de índio no mato, vi a floresta sem fim, vi rios, praias, corredeiras...”</p> | <p><b>Desconfiança</b></p> <p>“...não queria acreditar que podia ser verdade, pensando que por detrás daquela bondade toda pudesse haver armadilha pra um pobre desavisado.”</p> | Recordar.     |

### História de Joana e o Cavalo Sultão pp.191-199

| Mensagens explícitas   |   | Mensagens implícitas   |   |                      |
|--|---|--|---|----------------------|
| “...mas o homem respondeu que em mulher não confiava pra plantar, colher, vender...”                                   |   | Discriminação  |   |                      |
| Valores Veiculados   | Código Linguístico  | Cultura  | Relação com o outro   | Contar para..        |
| <p><b>Dignidade</b><br/><b>Honra</b></p> <p>“Meu tesouro de donzela só dou a quem me levar até o altar da capela.”</p> | <p><b>Linguagem Popular</b></p> <p>“Minha mãe, não se aperreie, que eu tenho muita coragem e também sei trabalhar, vou sair pelas fazendas por mor de caçar serviço.”</p> | <p><b>Rural</b></p> <p>“...a menina ajudava o pobre pai no roçado, num terreninho alugado nas terras de um coronel...”</p> | <p><b>Cumplicidade</b></p> <p>“...se precisasse de ajuda era só chamar três vezes pelo nome de Sultão que ele logo aparecia...”</p> | Recordar e entreter. |

| <b>História de João das Mulas e Gente sem-terra pp.204-210</b>              |  |  |  |                      |
|---|--|--|--|----------------------|
| <b>Mensagens explícitas</b>   |  | <b>Mensagens implícitas</b>  |  |                      |
| “...ali só se aceitava o nome bem assentado em certidão de nascimento.”     |  | Diferença  |  |                      |
| “O povo me recebeu como se eu fosse família...”                             |  | Aceitação  |  |                      |
| <b>Valores Veiculados</b>   | <b>Código Linguístico</b>  | <b>Cultura</b>   | <b>Relação com o outro</b>   | <b>Contar para..</b> |
| <b>Hospitalidade</b><br><br>“O povo me recebeu como se eu fosse família...” | <b>Linguagem Popular</b><br><br>“...penso que até cochilei, e o moleque vigiando.” | <b>Urbano</b><br><br>“Assim cheguei na cidade e fiquei logo sabendo que no mês seguinte se abria a escola pra gente grande...” | <b>Inferioridade</b><br><br>“...fiquei burro de repente...”<br><br>“...ali só se aceitava o nome bem assentado em certidão de nascimento.” | Relembrar.           |

A tabela que se segue dá conta das perdas das duas personagens principais: Rosálio e Irene.

| <b>Perdas afectivas</b> |                             |
|-------------------------|-----------------------------|
| <b>Rosálio</b>          | <b>Irene</b>                |
| Pai/Mãe                 | Sagui (animal de estimação) |
| Professora Rosália      | Romualdo                    |
| Bugre                   | Avô                         |

**Tabela 3. Perdas Afectivas das Personagens Principais**

Algumas palavras discriminatórias encontradas ao longo das narrativas apresentam-se sob a forma de insulto: tolo; buchudo; cabreiro; bugre; guampudo e vagabunda.

Maria Valéria Rezende constrói e tece uma narrativa que contém uma mescla de elementos da cultura popular (romances de cordel; histórias de trancoso ou da carochinha) e da cultura erudita, com o excerto referente a *D. Quixote* e às aventuras das *Mil e Uma Noites*.

É possível concluir que ao longo das pequenas histórias narradas é muito veiculada a imagem da diferença física e diferença social e a discriminação é, também, um elemento muito frequente. As características da diversidade são apresentadas de uma forma estereotipada, realçando-se diferenças e semelhanças.

A narrativa apresenta-se fragmentada com micronarrativas que se estruturam de forma harmoniosa com o texto e que lhe dão um colorido muito próprio. A maioria dos contos são relatos da personagem central da obra que, muitas vezes, narra o seu percurso existencial. Rosálio parece um arquivo ambulante de histórias, no entanto, não sabe ler. A sua sabedoria é puramente popular e, quando narra, os seus depoimentos encantam, pois a sua forma de contar é espontânea, à maneira dos contadores de histórias.

A escritora constrói, através de uma visão auto-irónica, uma personagem pouco letrada como estereótipo do brasileiro do interior que denuncia uma realidade menos boa e desenha um mundo desigual marcado pela exclusão social do “outro”. Maria Valéria Rezende dá voz aos oprimidos através das personagens das narrativas que denunciam os males da sociedade. Como consequência, mostra-se o estereótipo com o intuito de o destruir.

Numa perspectiva da educação intercultural, verifica-se que estas narrativas curtas transportam consigo um leque repleto de valores: bondade, compaixão, entreajuda, partilha, hospitalidade, honra, perdão, arrependimento, amizade, dignidade. A linguagem predominante é o registo popular, surgindo o registo erudito, mas com menos incidência, o que denuncia a vontade de proximidade do narrador com o seu leitor. Seguindo a linha da interculturalidade, verifica-se a presença de culturas diversas, sendo que a cultura predominante é a do meio rural, mais marginalizada neste mundo global, mas a da cidade também tem lugar, bem como o mundo europeu e o oriental.

Existe, ainda, a presença de grupos sócio-culturais minoritários. Os analfabetos fazem parte deste grupo e, como tal, sentem-se excluídos da vida social e são alvo de marginalização. As personagens principais da obra, Rosálio e Irene, podem ser enquadradas neste grupo denominado minoritário, porque possuem características que

permitem atribuir-lhes tal designação. Como foi mencionado, Rosálio é analfabeto, mas Irene sabe ler e escrever, por isso, deve ser incluída num grupo de pouca educação de tipo formal. Estas personagens são apresentadas pelas suas características mais depreciativas: a pobreza, o analfabetismo, a doença, a diferença cultural em relação ao mundo da cidade (nordestino do interior vs cidade).

As relações que se estabelecem entre indivíduos com características distintas vão desde a interacção ao isolamento. São relações que conduzem a um (re)conhecimento do outro; relações de partilha e de solidariedade; relações de dominação/subalternização e também relações de aceitação e de não aceitação (intolerância). Nos contos analisados, as relações que se estabelecem com o outro vão desde a desconfiança, medo, isolamento, estranhamento, inferioridade, traição até à amizade, entreajuda, união, cumplicidade. É de salientar que a amizade que pressupõe uma afeição mútua entre dois seres, é a qualidade mais presente.

No conto baseado nas *Mil e Uma noites*, Sherazade é uma contadora de histórias que vence a morte através da palavra. Segundo Adélia Bezerra de Meneses<sup>152</sup>, a literatura assume características curativas, na medida em que o Sultão, “doente”, e ferido pela força da traição, depara-se, agora, com a sua cura, traduzida na literatura. Deste modo, a narrativa adquire um valor terapêutico, uma vez que, assim que a personagem mergulha na história narrada esquece todas as suas tormentas e lacunas afectivas.

A tecelã faz uso de uma arma, a palavra, e é através do tecer das narrativas que a literatura e a palavra vêm delinear um caminho para a salvação, para a cura. Daí será importante destacar a frase “contar como catarse”<sup>153</sup>, retirada de um artigo de Adalberto Teixeira Rodrigues, mas que vem retomar o percurso catártico da literatura desenhado por Aristóteles em *Poética* e que se encaixa na perfeição nesta ideia do contar como purificação, como salvação e como processo cognitivo.

Numa cultura e literatura orientais, em que os protagonistas costumam ser predominantemente do sexo masculino, Sherazade dá um contorno diferente à figura da

---

<sup>152</sup>*Do Poder da Palavra*, São Paulo, ed. Duas cidades, 2004.

<sup>153</sup>“Experiência de Arte e Vida em Cinzento e Encarnado”, in *III Encontro Nacional sobre Literatura Infanto-Juvenil e Ensino, O Conto em Sala de Aula: Metodologia e Crítica*, Universidade Federal de Campina Grande, 2010.

mulher. A heroína do conto *Mil e Uma Noites* que acarreta consigo uma amálgama de valores femininos, deslumbra o sultão com as suas infindáveis e intemporais histórias.

Sherazade passa a mensagem de que a sabedoria adquirida por intermédio da literatura é crucial na iluminação dos percursos da vida, várias vezes acidentados.

Nas palavras de Gabriel Chalita, o homem é como um novelo enleado de histórias e de experiências:

“Somos, por extensão, um emaranhado vivo de histórias, tanto as que protagonizamos quanto aquelas a que tivemos acesso como ouvintes ou leitores. Nós nos mesclamos a elas, nos enredamos em suas tramas e, de repente, passamos a ser fibra forte que compõe o texto (do latim *textum*, que significa “aquilo que foi tecido”)”<sup>154</sup>.

De acordo com o autor o ser humano pode resultar de uma fusão de todas as narrativas e personagens que por ele passaram. Fazendo uma ponte com o *Voo da Guará Vermelha*, o homem precisa de ser determinado e sonhador como Rosálio, mas também, dependendo das circunstâncias, necessita ser frágil e sensível como Irene.

É preciso que cada um encontre dentro de si a habilidade da sedução pela palavra, como ensina Sherazade, de forma a comunicar às gerações mais novas o encanto e impacto envolvente e inconfundível das histórias.

Segundo o mesmo autor, é através da ternura e da amabilidade da palavra que se consegue combater a maldade que habita o íntimo de alguns seres humanos:

“A musa das histórias orientais ensina que o ódio não se combate com ódio, agressividade não se combate com agressividade, violência não se combate com violência ... Muito diferentes disso, os instrumentos sugeridos pela princesa para combater as agruras do mal são a ternura, o afecto e a inteligência”<sup>155</sup>.

Os protagonistas do enredo, Rosálio e Irene, são personagens marcadas por sentimentos de perda que resultam em pessoas emocionalmente fragmentadas. Estas perdas afectivas que a vida lhes impôs podem desencadear transtornos emocionais irrecuperáveis. Posto isto, é possível relacionar esta ideia de perda com a “biblioterapia”, processo que se baseia na literatura como objecto terapêutico.

---

<sup>154</sup> *Pedagogia do Amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações*, São Paulo, Editora Gente, 2003, p. 31.

<sup>155</sup> *Ibidem*, p. 32.

Rosálio reinventa o seu mundo através do contar e traça um percurso pelas memórias, memórias que o constituem enquanto pessoa. Irene, por sua vez, sabe ler e lê para Rosálio matando, deste modo, a fome que este tem de palavras. A relação que se estabelece entre ambos tem por base uma troca que consiste naquilo que cada um pode dar ao outro.

Rosálio representa a oralidade, uma vez que se apresenta, na obra, como sendo o contador de histórias nato que semeia sonhos. Por sua vez, Irene representa a escrita, tendo em conta que sabe ler e escrever razoavelmente bem. Há, portanto, uma complementaridade, na medida em que as personagens se completam.

Rosálio e Irene, duas personagens votadas à discriminação, representam a oralidade e a escrita que andam de mãos dadas ao longo da obra. Esta ideia da literatura com uma função terapêutica vem confirmar que as duas personagens desequilibradas a nível do foro emocional encontram um caminho para a “cura” da sua patologia. Esse caminho é o da aprendizagem por meio da escrita, da leitura e do contar.

No texto foram identificadas palavras de teor discriminatório e estimuladoras de situações xenófobas ou racistas, pois possuem o sentido de insulto, impondo-se sob a forma de ofensas (tolo; buchudo; cabreiro; bugre; guampudo; vagabunda). É contra estas palavras que se desenvolvem os contos e os casos que Rosálio e Irene se contam.

De um modo geral, estes contos são terapêuticos tanto para quem os conta, como para quem é deles alvo, o leitor, uma vez que permitem não só recordar passados distantes, como, também, expressar ansiedades, exorcizar medos, angústias, mágoas, saudades e muitos deles possuem uma dimensão ética e um carácter didáctico. Além disso, o contar aqui desempenha uma outra função que é entreter ambas as partes e também criar laços afectivos. As narrativas possuem também um importante conteúdo lúdico.

Tanto quem conta como quem ouve desenvolve a aptidão de se colocar no lugar do outro. Portanto, o contar pressupõe identificar, compreender e aceitar e possibilita a transmutação de lugares.

O contar histórias abre mundos, alarga horizontes e molda as pessoas de forma a ficarem todas ao mesmo nível, evitando hierarquias e desigualdades. O contar contém um conteúdo informativo sobre aspectos de outros “mundos” o que permite também um desenvolvimento saudável das competências interculturais.

### 3.3. *Pluralidade de Nomes e Alcunhas em O Voo da Guará Vermelha*

Nomear é dar sentido, é uma forma de acentuar a existência e individualizar. Nomear é identificar, é conceder vida e conferir presença. É sublinhar a afirmação do sentimento de pertença.

Dar nomes às coisas é o primeiro passo para a apropriação das mesmas, isto é, o saber o nome pressupõe um domínio dessa coisa como escreve Georges Gusdorf: “Designar é chamar à existência, tirar do nada”. “A denominação afirma um direito à existência”<sup>156</sup>.

Segundo Orlando Neves, para os Gregos, os nomes remetiam a um significado: Helena seria o *brilho do sol* e, deste modo, os nomes eram atribuídos de acordo com esta simbologia. Os Hebreus atribuíam os nomes de acordo com as conjunturas do nascimento e os Celtas nomeavam de acordo com acontecimentos.

Todavia, com o passar dos anos tornou-se complicado nomear muitas pessoas com apenas um nome e é então que surge a necessidade de atribuição de mais nomes. Os Romanos passaram a nomear as pessoas conferindo um nome próprio, um nome de família e um nome de um antepassado. Na Idade Média, os nomes escolhidos começaram a ser inspirados nos nomes de santos.

Com o constante aumento demográfico, os nomes foram perdendo a sua singularidade. Na actualidade, a nomeação ainda tem um carácter muito hereditário, mas a escolha do primeiro nome está muito relacionada com o gosto de cada um. Grande parte dos nomes portugueses tem origem latina, grega, hebraica e germânica<sup>157</sup>.

O acto de nomear é importante e é necessário ter em conta os significados e origens etimológicas e, por vezes, históricas, a ele inerentes. A existência depende da nomeação e na obra *O Voo da Guará Vermelha* de Maria Valéria Rezende é possível verificar **49** entradas referentes a nomes próprios comuns e **7** de personagens históricas, **33** de designações não-oficiais (alcunhas e nomes de bicho). Verifica-se, de igual modo, o aparecimento de **6** nomes de aves (sabiá, guará, rolinha, cambaxirra, sanhaço e catirumbava) e **1** espécie de macaco denominada sagui ou mico. São, também, evocadas **6** entidades religiosas distintas (Santos) e **2** entidades do folclore e mitologia brasileira

---

<sup>156</sup>Cf. Op.cit. p.38.

<sup>157</sup>Cf. *Dicionário de Nomes Próprios*, Lisboa, Casa das Letras, 2008, pp.7-9.



(Mapinguari e Caipora). É de mencionar que esta contagem não inclui o número de repetições de cada vocábulo.

O *Voo da Guará Vermelha* é uma obra plural. Os nomes próprios que nela abundam são, sobretudo, de natureza grega, latina, germânica e hebraica e em menor quantidade de origem italiana, gálica e egípcia. As personagens históricas mencionadas na obra são, de igual modo, uma marca evidente da pluralidade de lugares, visto que remetem para espaços geograficamente distintos. D. Quixote de la Mancha tem ligação com o mundo Europeu ao passo que Sherazade encaminha o leitor para o Médio Oriente.

As alcunhas das personagens surgem com base em evidências físicas, como “Gaguinho”, “Coxo”, “Curumim” ou estão relacionadas com acontecimentos, como é o caso de “João dos Ais”, um indivíduo sofredor que solta um ai aqui, outro acolá. Estes epítetos apresentam uma maiúscula inicial e ganham força, constituindo, assim, um forte factor de identificação.

Os nomes de aves têm um traço comum entre si, uma vez que são espécies endémicas do Brasil e, segundo informação cedida pela escritora, a eleição dos nomes das aves para a obra dependeu muito da sua sonoridade.

O sagui, várias vezes referido na obra, é um macaco cuja denominação é de origem Tupi e é predominante do solo brasileiro. O Mapinguari é um gigante lendário devorador de homens da mitologia brasileira e o Caipora é uma entidade aterrorizadora da mitologia Tupi.

No que toca às entidades religiosas, os santos mencionados na obra foram herdados do povo português e são padroeiros do Brasil, não como um todo, mas de muitas pequenas paróquias do país. O Arcanjo Miguel é um santo que está no imaginário colectivo e que simboliza a luta contra o mal. Existem várias estátuas do São Arcanjo Miguel pelas capelinhas do Brasil.

O Bom Jesus do Lajedo foi um nome inventado pela escritora para designar os muitos Bom Jesus (+ nome de lugar) que existem pelo Brasil fora. São Francisco e Santo António são provavelmente os santos que contam com mais devotos no Brasil. Santo Expedito, conhecido por ser o Santo das causas perdidas, e cuja existência não está provada, também conta com muitos devotos. São Jorge também levanta algumas dúvidas relativamente à sua existência e é sabido que é o padroeiro dos militares. Foi levado para o Brasil pelos Portugueses e soma vários devotos.

A lista que se segue dá conta das menções já referidas:

**Nomes Próprios Comuns:**

Anginha  
Clodomiro  
Rosálio da Conceição  
Dalva da Conceição  
Irene  
Simão  
Romualdo  
Donana  
Rosália (professora)  
Leonora (puta velha)  
Porfírio (namorado de Anginha)  
Belisário  
Januária  
Belisarinho  
Josefa  
Zé Januário  
João Gregório  
Anastácia  
José Gregório  
Sebastião  
Maria da Paz  
Maria da Luz  
Sabina  
Maria da Conceição  
Anastácio  
Gonçalo  
Donaninha  
Edivige  
Zé Gregório  
Dona Anastácia  
João Santeiro  
Floripes  
Lamberto  
Nhá Georgina  
Eustáquio  
Rita de Cássia  
Evair  
Mercês  
Baltazar  
Dona Ana  
Josélio  
Dona Eusébia  
Maria Flora  
Suécio

Joana  
João  
Sultão  
Malvina  
Nhá Vivência

**Nomes de Personagens Históricas:**

Aldonza  
Dom Quixote de la Mancha  
Dulcinéa del Toboso  
Sancho Pança  
Sherazade  
Rei Sultão  
Rei Shabur

**Alcunhas e nomes de Bicho:**

Bugre  
O Pequeno  
Nem-Ninguém  
Curumim  
Menino  
Velha  
João das Mulas  
Chico da Chagas  
João dos Ais  
Napoleão Sanfoneiro  
Beto do Fole  
Canafirme  
Coxo  
Caroço  
Gaguinho  
Carrapeta  
Seu Pastinha  
Fulano  
Cano-de-Ferro  
Comadre Fulozinha  
Caco  
Pindoba  
Troncho  
Castanheira  
Remelexo  
Bocatorta  
Pé-de-Porco  
Curió  
Feijão-de-corda  
Modorra  
Cuspe

Cotó  
Da Guia

**Nomes de Aves:**

Guará  
Rolinha  
Sabiá  
Cambaxirra  
Sanhaço  
Catirumbava

**Nome de espécie de Macaco:**

Sagui

**Nomes de Entidades da Mitologia e Folclore Brasileiro:**

Mapinguari  
Caipora

**Nomes de Entidades Religiosas (Santos):**

Arcanjo Miguel  
Bom Jesus do Lajedo  
São Francisco  
Santo António  
Santo Expedito  
São Jorge

Esta mescla de nomes caracteriza uma cultura brasileira heterogênea. Nas palavras de Darcy Ribeiro, o Brasil sofreu influências de vários grupos étnicos:

“A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos”<sup>158</sup>.

Esta riqueza de nomes, na obra, representa uma sociedade caleidoscópica, com elementos culturais vários que interagem, como acontece com a religião cristã e a indígena. Para além disso, a maior parte das personagens têm nomes locais e alcunhas, o que individualiza, mas que também lhes dá uma ligação de pertença a uma determinada comunidade cultural. Para os jovens leitores, a análise desta diversidade e da quantidade de importações culturais de que o mundo é feito é um bom exercício a ser praticado, podendo os alunos tirar conclusões sobre a preferência da autora e sobre a constituição da própria sociedade.

---

<sup>158</sup> *O Povo Brasileiro*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995, p.16.

## Conclusão

A reflexão estruturada, a partir da obra *O Voo da Guará Vermelha* de Maria Valéria Rezende, sobre o uso do conto que permeie o desenvolvimento de uma consciência intercultural, parte da ideia de que a literatura tem a responsabilidade de proporcionar um encontro com o “outro” e com culturas estrangeiras na medida em que desperta empatia com o desconhecido, dissolve as diferenças e as desigualdades e germina processos de reflexão, crítica, de aceitação e de acolhimento da diversidade.

A arte de narrar histórias desempenha um papel importante na divulgação da sabedoria popular de culturas, crenças, hábitos e costumes. Esta prática de contar constitui uma importante função na introdução a outras culturas, pois através da transmissão oral dão-se lições de vida e adquirem-se noções sobre a existência humana.

A literatura de tradição oral dilata o mundo social e cultural dos indivíduos. Contar histórias semeia o potencial crítico e fomenta as relações interpessoais e sociais, aguçando as capacidades imaginativas dos intervenientes. A arte de narrar histórias, além de promover o prazer e o entretenimento, é um poderoso instrumento de apelo à fantasia, à criatividade e um estímulo à leitura que permite trabalhar a socialização, a comunicação, a imaginação, a inteligência, a afectividade e as emoções. As histórias de tipo oral são capazes de transformar emoções e de lançar o ouvinte num voo pelas alas da imaginação e permitem que haja uma acção recíproca entre o contador, o conto e o ouvinte.

O conto, quando ouvido ou lido, permite ao indivíduo abstrair-se da sua realidade e viajar para o espaço do “outro”, no qual consegue permanecer por um determinado tempo. O ouvinte ou leitor é convidado a participar das angústias, anseios, hesitações, etc. do “outro”. Este processo de transmutação do “eu” para outra dimensão permite ao sujeito mudar de identidade, colocar-se no lugar de outrem e ver o mundo através dos olhos desse “outro”.

As “histórias de trancoso”, ao fazerem uso do poder hipnótico da palavra e ao carregarem consigo mensagens intemporais, estimulam a consciência crítica dos ouvintes e ajudam a estruturar a sua identidade e a desenvolver uma compreensão do mundo. Estas histórias representam um elemento de enriquecimento pessoal no processo de aprendizagem da existência em sociedade.

Deste modo, a literatura é um estímulo ao desenvolvimento de uma consciência intercultural e a arte de contar histórias constitui-se como uma jornada que conduz os ouvintes a um horizonte de perspectivas para outras realidades. As competências interculturais devem ser, portanto, adquiridas, estimuladas e praticadas para que possa existir um bom funcionamento de uma sociedade livre, justa, igualitária, tolerante, aberta e solidária.

Em sociedades social e culturalmente multifacetadas pode-se recorrer à dimensão intercultural do conto e analisar as mensagens que o atravessam para delinear percursos para a coexistência pacífica entre os diferentes e para fomentar uma aprendizagem intercultural. O conto deve ser, portanto, encarado como uma ferramenta de partilha e de intercâmbio de saberes, valores e experiências.

Os contos analisados, na obra *O Voo da Guará Vermelha* de Maria Valéria Rezende, apresentam ao leitor comportamentos sociais diferentes e caracterizam-se pela forte componente discriminatória que assenta nas questões da diferença, sobretudo da diferença social e física. Esta diferença social e física torna-se, na maioria dos contos, um factor de contestação que culmina na não aceitação. De facto, a diferença é uma realidade e um dos maiores desafios que se colocam à educação contemporânea. É, por isso, urgente desmistificar a diferença que afasta o “outro” da sociedade. A problemática do diferente retrata juízos de valor que se criam e que diferenciam os diferentes dos não diferentes.

Um dos processos de que se valeu este estudo, de forma a identificar o tipo de mensagens explícitas e implícitas presentes nos contos, foi a análise do conteúdo destas micro-narrativas. Através desta análise, tentou-se organizar uma leitura dos contos, traduzida no comentário apresentado no final das tabelas. Os contos estudados exploram enfoques temáticos específicos: racismo, exclusão, tolerância, não-aceitação, diversidade, etc. e permitem tomar conhecimento de especificidades culturais e analisar com um olhar crítico representações de preconceitos.

Num contexto em que práticas culturais se modificam e que a partilha do espaço público vê-se ameaçada, importa desenvolver uma educação para os direitos humanos, para uma cultura de tolerância, de paz, de aceitação e de respeito, bem como para o direito à igualdade de tratamento e de oportunidades, no sentido de construir um património cultural comum. Deve-se cultivar, assim, o direito à individualidade sem

desprezar o direito à diversidade, pois uma das riquezas humanas está na pluralidade de culturas que povoam as várias comunidades que compõem o mundo.

Para saber viver na e com a diversidade é preciso aprender a resolver conflitos. Não existe uma receita para resolver o conflito, aliás o conflito existe e há-de existir sempre que haja relações entre pessoas. A solução é lidar com o conflito da melhor forma, procurando ouvir o “outro” e superar as barreiras que separam e dificultam uma relação harmoniosa.

O desenvolvimento de uma mentalidade intercultural que vá diluindo o surto de diferenças culturais é fundamental no respeito pelos diferentes. A partir do momento em que o pensamento intercultural se integra no indivíduo, este deixa de projectar sentimentos de relutância e de medo face ao desconhecido, ao diferente.

A dificuldade do diálogo intercultural é uma questão que tem de ser considerada. Ainda que cada cultura tenha a sua identidade, a convivência e a relação com outros povos e com outras culturas pode originar desordens e tensões, que só o diálogo conseguirá colmatar de forma a se atingir uma interacção harmoniosa entre os seres humanos.

Perante o contexto das migrações e da mobilidade de pessoas e face à questão da globalização, é preciso que as comunidades comunguem um ambiente de compreensão, de tolerância e de respeito recíproco, exequível através do diálogo com o diferente. Desta forma, será possível assegurar a existência de sociedades harmoniosas, coesas e inclusivas.

A literatura e o conto podem desempenhar um forte contributo na educação intercultural, sendo um possível percurso para o despertar das reflexões em torno das questões interculturais, se proporcionar mudanças nos modos de proceder com o “outro”. Enquanto instrumento de educação intercultural, a literatura e o conto podem ser usados para o incremento das relações interpessoais, e ensinar a dar voz e vez ao “outro”, se ajudarem a desenvolver uma consciencialização de que é necessário aprender a apreciar e aceitar a diferença.

O texto literário, analisado em aula, pode ser pedagógico e funcionar como um alicerce cultural se estimular as emoções e servir de ferramenta educativa que fomente a reflexão, a imaginação, o intelecto e a moral do jovem leitor. A análise da obra literária, em aula, pode ser benéfica se permitir traçar um percurso de aprendizagem dos mistérios e dos ensinamentos da vida, transformando a leitura em algo didáctico, e



proporcionando uma parceria entre a literatura e a educação. Portanto, a educação intercultural é essencial e a literatura pode chegar aos jovens através do apelo à reflexão e à emoção, possibilitando uma relação harmoniosa entre o indivíduo, o “outro” e o mundo.

Em síntese, é preciso acreditar no interculturalismo e crer que enriquecemos através do contacto com os outros. A educação só se concretiza verdadeiramente se o “eu” estiver predisposto a embarcar nesta caminhada da procura do bem que mora no “outro” que é diferente. É graças à transmissão de conhecimentos, primeiro oral depois escrita, que a existência dos contos permanece atrelada à memória.

Termino a minha dissertação citando Isabel Cochito quando refere que se deve falar nas diferenças que nos unem, em vez de sublinhar as diferenças que nos separam.

## **Anexos**

| <b>Calendário da Educação Intercultural<sup>159</sup></b> |  |
|---|--|
| <b>Dia e Mês</b>  | <b>Comemoração</b>   |
| 30 de Janeiro   | Dia Escolar da Não Violência e da Paz                                  |
| 21 de Fevereiro   | Dia Internacional da Língua Materna                                    |
| 20 de Março   | Dia do Contador de Histórias   |
| 21 de Março   | Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial      |
| 08 de Abril   | Dia Internacional do Povo Cigano                                       |
| 09 de Maio  | Dia da Europa  |
| 21 de Maio  | Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento |
| 25 de Maio  | Dia de África  |
| 27 de Maio  | Dia da Língua Autóctone  |
| 28 de Maio  | Dia Internacional do Brincar   |
| 4 de Junho  | Dia da Cultura Afro-peruana  |
| 20 de Junho   | Dia Mundial dos Refugiados   |
| 24 de Junho   | Novo Ano Indígena  |
| 31 de Agosto  | Dia Internacional da Solidariedade                                     |
| 05 de Setembro  | Dia Internacional das Mulheres Indígenas                               |
| 26 de Setembro  | Dia Europeu das Línguas  |
| 30 de Setembro  | Dia Internacional da Tradução  |
| 05 de Outubro   | Dia Mundial dos Professores  |
| 16 de Novembro  | Dia Internacional da Tolerância  |
| 10 de Dezembro  | Dia Internacional dos Direitos Humanos                                 |
| 18 de Dezembro  | Dia Internacional dos Migrantes  |

<sup>159</sup> Cf. [http://www.aulaintercultural.org/mot.php3?id\\_mot=177](http://www.aulaintercultural.org/mot.php3?id_mot=177)

## Bibliografia

ALMEIDA, Vítor Manuel de, *O Mediador Sócio-Cultural em Contexto Escolar*, s.l., Edições Pedagogo, 2010.

ANTUNES, Luísa Marinho, *O Romance Histórico e José de Alencar*, Funchal, CEHA, 2009.

BARRETO, Luís Filipe, *A Aculturação Portuguesa na Expansão e o Luso-Tropicalismo*, Portugal: Percursos de Interculturalidade, 1, Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), 2008.

BUSATTO, Cleo, *A arte de contar histórias no séc. XXI - tradição e ciberespaço*, Rio de Janeiro, Vozes, 2006.

CABECINHAS, Rosa & CUNHA, Luís, *Comunicação Intercultural*, Porto, Campo das Letras, 2008.

CALDERÓN, Demetrio Estébanez, *Diccionario de Términos Literários*, Madrid, Alianz, 1996.

CARDOSO, Carlos Manuel, *Educação Multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*, Lisboa, Texto Editores, 2005.

CARVALHO, Miguel Ponces de, “Exclusão Social & Educação Intercultural”, in *Cidade Solidária*, nº9, Lisboa, 2002.

CASCUDO, Luís da Câmara, *Dicionário do Folclore Brasileiro*, São Paulo, Ed. Global, 2002.

CHALITA, Gabriel, *Pedagogia do Amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações*, São Paulo, Editora Gente, 2003.

CHAVES, Maria Helena Torres, *Que Sorte, Ciganos na nossa escola!*, Ed. Secretariado Entreculturas, Colecção Interface, Lisboa, 2001.

CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain, *Dicionário dos Símbolos*, Lisboa, Teorema, s.d..

COCHITO, Isabel, *Cooperação e Aprendizagem*, Lisboa, ACIME, 2004.

CORREIA, Ana Clotilde, “Contar Histórias cria laços entre as várias gerações”, in Revista *Olhar*, Funchal, Novembro 2006.

CRISTOVÃO, Fernando Coord., et al., *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, 2005.

DIAS, José Folgado Soares, “A Construção da Identidade na Infância no Contexto Multicultural Português” in *Dissertação de Doutoramento*, Universidade Santiago Compostela, 2009.

EFFTING, Marilda Aparecida de Oliveira, “A contadora de histórias na literatura de José Lins do Rego” in *Seminário Internacional Fazendo Género 7: Género e Preconceitos*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

FREITAS, Magalhães A., “Educação Intercultural no processo de ensino aprendizagem” in *O Professor*, nº 39, 1998.

GONÇALVES, Susana, *Educação Multicultural e para os Direitos Humanos: materiais de apoio às escolas e aos educadores/professores*, Coimbra, ESEC, 2001.

GUSDORF, Georges, *A Palavra*, Lisboa, Edições 70, s.d..

HELLER, Eva, *A Psicologia das Cores*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2007.

JÚNIOR, Paulo Roberto da Silva, MAHFOUD, Miguel, MIZIARA, Karina Braga, “Tradição e Oralidade: Contos, Histórias e Lendas na Comunidade Rural de Morro Vermelho”, in *ANAIS III SIPEQ & V EFAE*, Universidade Federal de Minas Gerais, s.d.

KANDINSKY, Wassily, *Do Espiritual na Arte*, 6ª ed, Lisboa, Dom Quixote, 2003.

*Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*, Estrasburgo, Conselho da Europa, 2008.

MACHADO, Regina, *Acordais: Fundamentos Teórico-Poéticos da Arte de Contar Histórias*, São Paulo, DCL, 2004.

MAGALHÃES, A. Freitas, “Educação Intercultural no Processo de Ensino-Aprendizagem”, in *O Professor*, nº59, Lisboa, 1998.

MARCOS, Luís Humberto, Dir., *Concurso Europeu de Cartoon – Desigualdades, Discriminações e Preconceitos*, Porto, Edições Afrontamento, Museu Nacional da Imprensa, 2007.

MENESES, Adélia Bezerra de, *Do Poder da Palavra*, São Paulo, Ed. Duas cidades, 2004.

MICHEL, Albin, *Dictionnaire dès Genres et notions littéraires*, Paris, Encyclopaedia Universalis, 2001.

MORGADO, Maria Margarida, “As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade”, in *Álabe*, nº1, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2010.

NEVES, Orlando, *Dicionário de Nomes Próprios*, Lisboa, Casa das Letras, 2008.

PERES, Américo Nunes, *Educação Intercultural: utopia ou realidade?*, Porto, Profedições, 2ªed, 2000.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, “O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa” in *Formação de Professores: Analogias e Metáforas no Cotidiano do Professor*, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2003.

PERFEITO, Alba Maria, “Narrativa e Heterogeneidade Discursiva: os diferentes modos de contar histórias” in *Signum: Estudos da Linguagem*, nº3, Universidade Estadual Londrina, 2000.

“*Racista, Eu?!?*”, Comissão Europeia, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1998.

REZENDE, Maria Valéria, *O Voo da Guará Vermelha*, 1.ªed, Lisboa, Oficina do Livro, 2007.

RIBEIRO, Darcy, *O Povo Brasileiro*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Adalberto Teixeira, “Experiência de Arte e Vida em Cinzento e Encarnado”, in *III Encontro Nacional sobre Literatura Infanto-Juvenil e Ensino, O Conto em Sala de Aula: Metodologia e Crítica*, Universidade Federal de Campina Grande, 2010.

SISTO, Celso, “Contar Histórias: uma arte maior” in *MEDEIROS*, Fábio Henrique Nunes & MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs.). Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville, UNIVILLE, 2007.

SOUSA, Alcina, BAZENGA, Aline, ANTUNES, Luísa Marinho, BRAZÃO, Paulo, “Focus on Learning and Training in Madeira towards the Development of Intercultural Skills”, in *CLIE, Conference: Linguistic and Intercultural Education*, Montenegro, ENIEDA, 2010.

SOUSA, Alcina, BAZENGA, Aline, ANTUNES, Luísa Marinho, “Visões Críticas do Nós: O Jogo Divertido da Imagem Nacional” in *Jornal of Linguistic and Intercultural Education, Humour that divides, humour that unites, (Special Issue)*, guest editors, Alba Iulia, Editura Aeternitas, vol.2, nº2, 2009.

SOUTA, Luís, *Multiculturalidade & Educação*, Porto, Profedições, 1997.

TODOROV, Tzvetan, *As Morais da História*, s.l., Europa-América, 1991.

TODOROV, Tzvetan, *La Conquête de L'Amérique: la question de l'autre*, Paris, Seuil, 1982.

TRANCOSO, Gonçalo Fernandes, *Contos e Histórias de Proveito & Exemplo*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1974.

**Sites consultados:**

<http://www.tckworld.com/tckdefine.html>

<http://www.pinokioproject.eu/>

[http://www.euroid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p\\_cot\\_id=3701#introducao](http://www.euroid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=3701#introducao)

[http://www.euroid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p\\_cot\\_id=4664&p\\_est\\_id=10327](http://www.euroid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=4664&p_est_id=10327)

<http://ve.e.se.ipcb.pt/>

[http://www.europarl.europa.eu/charter/default\\_pt.htm](http://www.europarl.europa.eu/charter/default_pt.htm)

[http://ec.europa.eu/culture/documents/um\\_livro\\_uma\\_historia\\_portugal.pdf](http://ec.europa.eu/culture/documents/um_livro_uma_historia_portugal.pdf)

[http://www.verdestrigos.org/sitenovo/site/cronica\\_ver.asp?id=969](http://www.verdestrigos.org/sitenovo/site/cronica_ver.asp?id=969)

<http://www.sepq.org.br/IIIsepeq/anais/pdfs/pmchf11.pdf>

[http://www.aulainter-cultural.org/mot.php3?id\\_mot=177](http://www.aulainter-cultural.org/mot.php3?id_mot=177)