

As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade

MARÍA MARGARIDA MORGADO

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Portugal

Resumo. O artigo¹ propõe uma reflexão sobre a educação intercultural a partir de três enquadramentos: um quadro teórico sobre educação intercultural, uma revisão de projectos europeus que usam a literatura infantil para promover a educação intercultural e a leitura crítica de uma obra de Shaun Tan, *The Arrival*. Argumenta que se devem usar os livros infanto-juvenis enquanto modos *culturais* de representação das ansiedades culturais e tendências culturais e políticas das sociedades em que são produzidos e consumidos e salienta a necessidade de uma leitura crítica da literatura infantil no sentido da desocultação de modos habituais e ‘óbvios’ de representação.

Palavras chave: educação intercultural; diversidade cultural; identidade cultural; educação da literatura; leitura.

Abstract. The paper reflects on the concept of intercultural education in three different ways. It addresses a theoretical framework, a revision of European projects on intercultural education through children’s fiction, and a critical reading of a Shaun Tan’s *The Arrival*. It argues that children’s books should be looked at as *cultural* modes of representation of the cultural anxieties and the cultural and political trends of the societies in which they are produced, sold and consumed. It also addresses the need for a critical reading of children’s books in the sense of uncovering habitual and ‘obvious’ modes of representation.

Keywords: Intercultural education; cultural diversity; cultural identity; literature education; reading.

¹ O artigo foi desenvolvido no âmbito de um projecto de investigação financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) de Portugal.

Introdução

No terreno educativo fala-se amiúde de educação intercultural/multicultural com base em currículos, práticas e objectivos educativos, em fomentar atitudes e valores, bem como no desenvolvimento de competências individuais. Muitas vezes, os discursos críticos que visam melhorar as práticas situadas de professores e escolas recorrem a formulações pela negativa, do que *não é* educação intercultural, para obrigar à revisão e à recolocação teórico-prática do conceito de ‘educação intercultural’ e da sua operacionalização prática.

Em guia desenvolvido no âmbito de uma parceria europeia, o *Guia Inter. Um guia prático para implementar educação intercultural na escola* (Aguado et al, s/d), os autores começam por enunciar o que não pensam ser ‘educação intercultural’ e citam:

1. Comemorações isoladas: os frequentemente chamados ‘Semana intercultural’, ‘dia gastronómico’, ‘dia da paz’, etc.;
2. Aprender apenas acerca das características de certos grupos como ‘outros’, para os ‘conhecermos melhor’;
3. Ter receitas para resolver conflitos, ou para nos dirigirmos aos chamados grupos rotulados de forma diferente;
4. Os programas educativos dirigidos a grupos específicos tal como as aulas de apoio e outros similares;
5. Misturar alunos de ambientes diferentes sem promover relações positivas ou outras finalidades mais alargadas;
6. Evitar os conflitos! Os conflitos fazem parte da nossa vida de todos os dias, a chave é lidar com eles adequadamente, e termos consciência do nosso viés, aprendendo positiva e activamente a lutar contra a discriminação e os preconceitos. (Aguado et alii s/d: 4).

O mesmo acontece num material de grande divulgação nas escolas portuguesas, *Cooperação e Aprendizagem. Educação Intercultural* (Cochito, 2004: 16):

Em resumo, 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-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.

Ao ler enviesadamente estas citações percebemos melhor como o conceito teórico de ‘educação intercultural’ existe sob pressão das práticas de professores, que exercem forças contrárias sobre os limites dos conceitos teóricos e muitas vezes acabam por concretizar acções que são interpretadas como erróneas do ponto de vista da teoria. Quando existe conflito ou contradição entre teoria e prática significa que existe tensão para controlar e conter, ou redefinir, novas expectativas em relação ao conceito.

O que se depreende também das duas citações é que o conceito de educação intercultural é dinâmico e diariamente trabalhado nas escolas, tentativa a tentativa, a partir do que cada professor ou grupos de professores entende como ‘intercultural’ face às diversas situações socioculturais das suas turmas e à percepção que os professores têm das sociedades multiculturais.

Em terceiro lugar, convém igualmente realçar que as duas citações consideram negativo, do ponto de vista teórico, representar grupos apenas enquanto ‘outros’ porque desse modo se pensam negativamente em relação a uma norma que somos ‘nós’; ou procurar diluir a diversidade étnico-cultural num gesto de acomodação cultural; ou procurar nas diferenças encontradas em ‘outros’ razão para separações culturais e territoriais ou para discriminações positivas e negativas.

A noção de ‘intercultural’ que emerge da citação de Isabel Cochito realça a igualdade de oportunidades e de direitos na interacção que decorre em espaços e contextos de diversidade e encontra na formulação ‘as diferenças que nos unem’ – que usámos no título do artigo – uma expressão feliz para designar a necessidade de

preservar a diferença e a diversidade como espaço de interação que promove o desenvolvimento cognitivo e atitudinal, o sentido de cooperação, e a capacidade de reflectir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, na construção de um património cultural comum.

As questões que queremos explorar neste artigo dizem respeito à relação entre literatura infantil e interculturalidade à luz de práticas de educação intercultural. Será que também neste campo se verificam linhas de falha entre teoria e práticas? Como pode a literatura infantil configurar para os leitores a noção de ‘diferenças que nos unem’ no contexto da interculturalidade? O que ler, como ler e para que ler serão algumas perguntas que se perfilam no horizonte.

Vincent (1992: 302, cit in Schwart 1995) afirma que as abordagens multiculturais não representam uma única teoria de educação, coesa, sugerindo antes um contínuo de práticas em modificação constante em função da sua aplicação em contextos culturais e históricos únicos. É no sentido de documentar este ‘contínuo de práticas’ que o artigo se organiza em sucessivos momentos de reflexão sobre os sentidos de ‘as diferenças que nos unem’, no quadro teórico de definição do que é a educação intercultural; em projectos educativos europeus que combinam literatura infantil e educação intercultural; e numa obra de literatura infantil, *The Arrival* (A Chegada), da autoria de Shaun Tan.

As diferenças que nos unem: o plano teórico

A educação intercultural encontra-se hoje configurada como espaço de formação para acolher positivamente a diversidade em ambientes progressivamente mais heterogéneos do ponto de vista cultural. A heterogeneidade cultural tanto deriva de migrações em larga escala, como de desigualdades sociais causadas por desigual distribuição do poder em termos de etnia, género ou pertença a grupo social, religioso ou outro.

Em termos conceptuais, as fronteiras entre a educação intercultural e educação multicultural podem tornar-se ambíguas, sobretudo quando usadas de ambos os lados do Atlântico Norte. O modo como usamos o conceito refere-se à interculturalidade como forma de resposta à multiculturalidade. Miriam Hernández-Reyna (2007) propõe que a

multiculturalidade será o fenómeno de existência e convivência de vários grupos culturais num mesmo território. Ela pode ser sinónimo de pluri-culturalidade, mas também pode ser sinónimo de grupos fechados sobre si próprios, sem uma interacção ou coexistência pacífica. A noção de ‘interculturalidade’ aproxima-se de uma forma de actuação política e social para lidar com a diversidade e com a convivência entre grupos culturais de uma sociedade; engloba o reconhecimento legal e político de certas culturas (quase sempre em bases étnico-religiosas) e o acomodar das suas diferenças culturais, no sentido proposto por Kymlicka (1996: 25). Nesta acepção, o termo ‘intercultural’ aproximar-se-ia das acepções de ‘multiculturalismo’, políticas que assumem *a diferença em diálogo ou a coexistência interactiva de diferentes culturas autónomas, unidas por um corpo comum, mas restrito, de valores universais.*” (Marques, 2003).

É neste sentido que queremos falar aqui de educação intercultural. Ela pressupõe a interacção de grupos culturais em sociedades multiculturais e preconiza um sentido de ‘negociação’ e de ‘interacção’ entre eles. A perspectiva de educação intercultural adoptada engloba aspectos anti-racistas, de inclusão e de envolvimento com a multiculturalidade (Aguado et alii, 2003; Coulby e Jones, 2005) bem como educação para a cidadania global, visando a promoção do respeito cultural e o envolvimento com culturas minoritárias a par das dominantes, a diversidade cultural e os princípios de vida democrática (Nieto, 1992).

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.*

A gestão da diferença pode resultar *em projectos muito diversos*, cujo espectro decorre entre os seguintes dois pólos: de um lado, promover a igualdade e a integração de pessoas, tendo em conta as suas diferenças (étnico-raciais, de classe social, de género, de opção de identidade sexual, de educação, de valores) e o seu direito à diferença. Do outro lado, trabalhar os recursos simbólicos, sociais e económicos da cultura dominante e as atitudes culturais hegemónicas de modo a incluir culturas minoritárias numa nova síntese capaz de criar aquilo que certos autores designam por ‘terceiro espaço’, um espaço híbrido e de intersecção onde cabem novas possibilidades de relação que não opõem apenas o que é dominante ao que é minoritário de modo dual (Bhabha, 1990; Soja, 1996).

A educação intercultural pode resultar apenas na preparação dos estudantes para aceitar a diferença como constitutiva da sua própria identidade (ao reconhecer o que é diferente, acabamos por nos conhecermos melhor a nós próprios); ou na preparação dos estudantes para saber conviver de forma pacífica com a heterogeneidade cultural e as sociedades em transformação, desenvolvendo uma consciência crítica ou ‘cognitividade cultural’, o que implica conhecer, ser sensível a, e saber avaliar, as suas formas de identificação culturais (Banks 2006:75 cit in Banks 2009:15).

Contudo, a educação intercultural pode ser ainda: uma forma de diagnosticar e corrigir as assimetrias étnicas, o racismo e a interligação estreita entre variáveis étnicas e aprendizagem e o sucesso escolar, social e profissional, em termos de oportunidade de educação (como geralmente acontece nos EUA); um projecto que visa integrar cultural e linguisticamente grupos étnicos, como sejam os imigrantes, que abandonaram as suas comunidades nacionais para viverem noutra sociedade; um projecto de construção de identidade de grupos minoritários em culturas dominantes pela sua auto-determinação; ou um projecto para dar visibilidade e voz, e corrigir os sentimentos e experiências de marginalização de pessoas que criam grupos de pressão em prol das mulheres, dos homossexuais, dos pobres, de determinadas religiões, ou das pessoas com deficiência.

A pluralidade de projectos e de conceitos que cabem em ‘educação intercultural’ – que não se esgotam nos enunciados supra – reflecte a relevância de trabalhar no espaço cultural e de o compreender como dinâmico, múltiplo, tenso de relações entre grupos e pessoas. De facto, o prefixo ‘inter’ de ‘intercultural’ designa a vontade de inclusão e de intersecção de duas ou mais culturas num mesmo espaço-tempo; enquanto o prefixo ‘multi’ designaria um espaço-tempo com múltiplas culturas em presença umas das outras, mantendo entre si uma estratificação e hierarquia que não facilitarão a interacção. Poderá existir conhecimento entre as várias culturas, mas não existirá convívio ou a criação de um ‘terceiro espaço’ ou ‘espaço entre’ (Hooks, 1990) de intersecção de culturas ou hibridação. No espaço multicultural poderá existir coesão social a partir de acções homogeneizadoras, mas não necessariamente inclusão ou valorização da diversidade. No entendimento corrente dos conceitos parece existir convergência para a noção de que as sociedades multiculturais contemporâneas precisam da interculturalidade para a resolução dos seus problemas (Oliveira e Costa e

Lacerda, 2007:11-13) e que ela passa não apenas pela identificação de semelhanças e diferenças – um primeiro passo, mas essencialmente de interacção com a diferença para uma vida em comum.

Da teoria à prática: projectos educativos europeus de literatura infantil e educação intercultural

No quadro da cooperação educativa europeia, em matéria de promoção da interculturalidade, desenvolveram-se diversos projectos que se propõem promover a educação intercultural por intermédio da literatura infantil. Alguns destes podem servir de amostra de práticas culturais situadas em contextos escolares específicos de dimensão simultaneamente local, nacional e europeia. Os projectos analisados foram desenvolvidos nos últimos dez anos no quadro do programa Sócrates da União Europeia, sub-acção Comenius.

Alguns projectos orientam-se para a constituição de colecções de livros sobre a diversidade (linguística, nacional ou temática); outros projectos salientam a importância de pôr em prática modelos de leitura crítica e orientada; um terceiro grupo de projectos procede preferencialmente à comparação de culturas a partir dos conteúdos de livros.

Um grupo de projectos de criação de bibliotecas ou bases de dados (cf. *EDM Reporter, European Children's Literature on war and peace, EPBC, Pour une pédagogie de la culture européenne, Literatur der Welt im Unterricht, BCD+E, Europe of Tales, Colibri, I paesi del Medieterraneo, Biblioteca del Mediterraneo, BARFIE ou Apriti Sesamo*) recomendam listas de obras (ou sítios electrónicos) politicamente correctas para lidar com algumas questões das sociedades multiculturais (como sejam a condenação do racismo, o combate aos estereótipos culturais, a divulgação dos pontos de vista e culturas de grupos minoritários, a igualdade de géneros). Estes projectos salientam igualmente, por força do financiamento que receberam, a inclusão de materiais 'europeus' no sentido de materiais de culturas e línguas nacionais da Europa unidos por um ou mais critérios comuns: livros de imagens, contos populares, mitos. Utilizam frequentemente critérios multilingues e alguns deles radicam o projecto intercultural na inclusão de materiais de literatura oral ou contos de culturas de fora da Europa como forma de, por um lado, fortalecer a identidade de crianças que pertencem

a minorias linguísticas, que têm problemas de integração, ou que vivem situações de exclusão por via de pertencerem a comunidades de imigrantes. Por outro lado, visam divulgar entre toda a comunidade educativa (crianças, professores, bibliotecários e pais) materiais de culturas diversas da sua como forma de promover o conhecimento, a tolerância e a aceitação positiva da diversidade.

Em termos de projectos de educação intercultural, o que os caracteriza é a inclusão de textos de/sobre grupos minoritários nos cânones de livros escolares; as versões multilingues de textos relevantes para certas comunidades minoritárias como forma de valorização da sua herança cultural e aprendizagem da língua da cultura dominante; e, em menor escala, a reavaliação das hierarquias entre texto e imagem, escrita e oralidade, livro e multimédia/espço da Internet. De certo modo, poderíamos concluir que estas colecções exercem pressão sobre os sistemas educativos para que revejam os paradigmas clássicos do que constitui a leitura das crianças (Hopenhayn, 2006: 15).

Um outro grupo de projectos (como, por exemplo, *Die Arbeit mit dem Jugendbuch im dienste Europäischen Zusammenwachsens*, *ESET*(*European School Education Training*), *Intercompetency and dialogue through literature*, *Communicating tradition and culture across the internet*, *ALCE*, *Papel de los cuentos populares infantiles en la integracion educativa*, *Intégrer les contes populaires et l'oralité dans les pratiques d'enseignement pour une éducation à la citoyenneté planétaire*, *School as culture centre*, *Anne Franck*, ou *INTERREAD*) coloca a ênfase, mesmo quando selecciona materiais, no desenvolvimento do pensar e agir interculturais. O que se valoriza na literatura infantil é o seu potencial informativo sobre outras culturas em termos de desenvolvimento de competências interculturais. Neste grupo haverá, por exemplo, projectos que usam a literatura infantil menos como um fim em si e mais como um meio para dialogar sobre os valores da democracia, justiça social, equidade ou cidadania em sociedades multiculturais (cf. Projecto *Intercompetency and Dialogue through Literature*).

O que estes projectos possuem em comum é o seu objectivo de, a partir de materiais de leitura disponíveis para crianças e jovens, promover atitudes e competências interculturais e promover a educação intercultural também por intermédio

da leitura. Os contextos de desenvolvimento da educação intercultural são diversos, funcionando a literatura (infantil/ juvenil e adulta) e a leitura dos jovens em ambiente escolar ou de adultos em ambientes de educação não formal como ponto de partida para posterior actuação na comunidade envolvente em consequência das leituras. Um exemplo será a rescrita ou a troca de informação com crianças em outros ambientes e o lançamento de uma acção concreta (campanha, exposição, dramatização). Nestes projectos é evidente a procura de metodologias para activar os conteúdos interculturais da literatura infantil, que geralmente se situam nos seguintes aspectos:

- Procurar pontos em comum e diferenças em material que é diverso;
- Trabalhar determinados enfoques temáticos: guerra e paz; experiências de racismo e de exclusão social; exemplos de tolerância, resolução de conflitos interculturais, aceitação positiva da diversidade, abertura a pontos de visto diferentes, etc.
- Trabalhar o diálogo e a troca de experiências de alunos situados em comunidades linguísticas e culturais diferentes sobre um mesmo texto;
- Tomar consciência das especificidades culturais e linguísticas de textos da sua cultura (nacional ou local);
- Tomar consciência da recepção de textos em forma de tradução e de texto bilingue ou multilingue;
- Compreender outras culturas por meio de questões e de comparações textuais e visuais;
- Analisar criticamente representações de estereótipos e de preconceitos nos textos por intermédio de leitura atenta e de confronto do material ficcional com outros tipos de materiais informativos.

A maioria das estratégias pedagógicas para promover a educação intercultural por intermédio da literatura infantil baseia-se na análise do conteúdo das obras e no diálogo sobre ele que pode assumir a forma de troca de ideias, de análise colaborativa ou de actividades performativas (encenar uma história, reescrevê-la, ilustrá-la, compará-la com outras, etc.).

De uma forma genérica, estes projectos concentram-se na análise de conteúdos simbólicos e culturais para preparação da mudança de atitudes ou em estratégias para desenvolver formas de conhecimento dos jovens leitores sobre si próprios e os outros.

Apesar de aparentemente ser usada para a transmissão do conhecimento funcional – a promoção da interculturalidade – a literatura infantil é encarada como transmitindo conhecimento que precisa ser articulado com os processos individuais e subjectivos de alunos situados em contextos muito diversos. A literatura infantil coloca a complexidade, a ambiguidade e a subjectividades no centro das aprendizagens no lugar de competências concretas e mensuráveis, ou mensuráveis em termos de aprendizagens feitas pelos alunos.

Num terceiro grupo de projectos (*Only Connect*, *Échange d'expériences et d'idées dans le domaine de la littérature de jeunesse*, *A comparative analysis of folk tales*, *Exploring cross-currents in European literature* ou *CHILDE*) torna-se sobretudo evidente a perspectiva comparada que pode servir diversos objectivos: a articulação de culturas locais e nacionais com a ideia de uma cultura global ou europeia; a combinação de diversas heranças culturais nacionais; ou a exibição de como as culturas nacionais se interpenetram, polinizando-se mutuamente no território europeu. Os objectivos destes projectos são geralmente a promoção de imagens positivas de diversidade cultural e social e a aprendizagem sobre a diversidade a partir da comparação de temas, mitos, personagens, adaptações, recriações de textos ou do contacto com as obras de outras culturas, em tradução. A perspectiva comparada é mais centrada no que há de comum entre textos de literatura infantil de culturas nacionais, embora se trabalhe o conceito do que é característico, distintivo ou comumente aceite em cada cultura nacional.

Em síntese, a noção da educação intercultural veiculada pela maioria dos projectos analisados contém a ideia de que são necessários recursos mais variados e de origens étnicas, geográficas e linguísticas diversas de modo a equipar as crianças e os jovens para ambientes multiculturais. Muitos projectos consideram ser vocação da educação intercultural poder aceder ao conhecimento sobre outra(s) cultura(s) e perceber os modos como os indivíduos de uma cultura constroem a realidade, bem como o desenvolvimento do sentido crítico relativamente à própria cultura, às assumpções e pré-juízos do que se lê e se vê. Alguns projectos articulam a educação intercultural enquanto aprendizagem de percepção dos modos como outros indivíduos vivem e configuram a realidade; e outros projectos – em menor quantidade – usam o potencial dos textos como forma de identificação de crianças de grupos minoritários. Neste caso, os textos de literatura infantil (num sentido lato de contos populares orais e

tradicionais passados à escrita e ilustração, contos de fada, livros infantis) são considerados motivadores para a inclusão de crianças e de comunidades desfavorecidas porque dão visibilidade e valorizam na escola, a ‘cultura do outro’.

Em conclusão, haverá três acepções distintas do conceito de ‘educação intercultural’ que vão sendo transversalmente operacionalizadas por todos os projectos mencionados:

- (1) Projectos de aprendizagem individual orientados para a aquisição de competências (linguísticas, culturais e outras) dos alunos para funcionar e interagir com ambientes culturais diversos;
- (2) Projectos de comprometimento social e político com a transformação da sociedade, pela inclusão de minorias e a promoção da justiça social e dos direitos humanos;
- (3) Projectos de comparação de culturas que aproximam as dimensões local e nacional de noções de globalidade europeia ou mundial.

Muitos projectos utilizam como prática norteadora da leitura a procura de semelhanças e diferenças do que é representado. Este aspecto evidencia, por vezes, a antecipação de conflitos entre sistemas culturais, crenças e hábitos, mas, outras vezes, procura configurar um princípio universal: apesar das diferenças, somos todos semelhantes. A diversidade cultural aparece frequentemente configurada a partir de livros e ilustrações associados a espaços/nação, ou línguas diferentes, ou páginas Web (presumivelmente de acesso global). No entanto, línguas hegemónicas na Europa, como o inglês, o francês ou o espanhol (em menor medida), surgem como língua de comunicação em praticamente todos os projectos, com especial relevo para o inglês. A utilização de todas as línguas da parceria em redes como BARFIE e EDM REPORTER é apresentada como política de inclusão linguística e cultural que, no entanto, não resulta. A inclusão de línguas minoritárias como o búlgaro, o polaco, o romeno ou o português numa rede em que os materiais aparecem traduzidos em diversas línguas europeias não promove a aprendizagem das línguas minoritárias, como língua segunda ou estrangeira, e conseqüentemente torna os conteúdos nessas línguas apenas acessíveis aos falantes nativos delas e pouco mais.

Em síntese, enquanto instrumento de educação intercultural, a literatura infantil é usada para desenvolver relações interpessoais e intergrupais (de diálogo intercultural) ou de saber comunicar com grupos diferentes e tomada de consciência sobre o viver actual como o de identidades multiculturais e multiétnicas. Todos os projectos preconizam o relativismo cultural, afirmando que todas as culturas são importantes e os pontos de vista alternativos são válidos.

Das muitas perspectivas apresentadas poder-se-ia salientar entre as abordagens multiculturais e interculturais ênfases em:

- 1) Ensinar/ aprender aquilo que é culturalmente diferente a partir de uma obra;
- 2) Promover relações humanas positivas entre grupos distintos a propósito de um livro ou conjunto de livros;
- 3) Utilizar materiais literários sobre grupos geralmente marginais ou cuja voz não é considerada representativa;
- 4) Sublinhar perspectivas, experiências e contribuições diversas pela análise de obras individuais ou conjuntos de obras;
- 5) Promover estratégias de reconstrução social no sentido da transformação da sociedade pela acção de reflexão sobre alternativas ao status quo, inclusões e exclusões tanto ao nível de materiais a trazer para a sala de aula como ao nível da análise de materiais de leitura.

Interlúdio: modos de usar a literatura infantil para promover a educação intercultural

Dos apontamentos sobre a realidade contemporânea atrás enunciados e do modo como se definiu educação intercultural começam a esboçar-se algumas formas de a literatura infantil poder contribuir para a promoção da educação intercultural.

Parece ser consensual que, no quadro das actuais configurações teórico-práticas da interculturalidade, que visam o reposicionamento das pessoas num mundo globalizado, em rede, povoado de gentes em migração geográfica e de identidades marcadas pela diversidade, as leituras dos jovens devem acompanhar as novas paisagens culturais, sociais, religiosas e económicas do mundo em que vivem e por isso devem

acolher e *representar a diversidade étnica, religiosa, de género, de classe social, geográfica, linguística, etc.*

Também poucos duvidarão que a literatura possui o poder de falar a muitas vozes de tudo, de todos os modos possíveis (mesmo de conflito), num espaço secreto ocupado pelos intelectos de escritores e leitores, como afirma o escritor Salman Rushdie (1992).

1. Decorre deste modo de os encarar que os livros infantis devem ser lidos para além da sua função didáctica, ou literária, ou de livros para crianças. Eles devem ser entendidos e analisados também como modos *culturais* de representação das ansiedades culturais, tendências culturais e formas de organização política das sociedades em que são produzidos e consumidos. A literatura infantil é uma prática social e cultural que ajuda à compreensão dos sentidos e das ideologias que circulam nas sociedades, dos modos como nos organizamos em sociedade e dos mitos que pautam os modos de vida dominantes de uma sociedade. Será, por essa razão, muito útil investigar quais os sentidos culturais e sociopolíticos da literatura infantil quando associada à educação intercultural.

Os livros para crianças e jovens são *janelas* que se abrem sobre os modos de vida de outras pessoas; são *portas* que permitem entrar em, e sair de, quotidianos de experiência e interagir com outras pessoas, passar de uma organização social para outra; são *pontes* que permitem ao leitor imaginativamente atravessar de uma cultura para outra ou colocar-se a meio entre as duas num espaço que alguns autores clamam de intersecção cultural ou ‘terceiro espaço’; são *espelhos* que permitem a auto-contemplação e confirmação da própria identidade, num sentido positivo, ou que espelham o negativo de nós próprios, o duplo, o outro, a imagem em negativo, que nos define por oposição. Poderão ser *espelhos quebrados* que devolvem a quem olha metades rasgadas de si próprio; e são *fronteiras* que é necessário atravessar para que se possa ter uma nova visão de si próprio (Botelho e Rudman, 2009).

2. O projecto de utilização da literatura infantil para promover a educação intercultural precisa igualmente de se focar na problemática de quem representa quem ou o quê? Como? E para quê? O que é considerado digno de representação enquanto literatura infantil ou excluído.

A mera inclusão de livros sobre ‘outras culturas e outros modos de vida’ nem sempre resulta como projecto de educação intercultural porque, por um lado, se mantém a oposição dual entre nós e eles, os centros e as margens e, por outro, se pode continuar a ler de uma posição etnocêntrica, sem procurar a convivência com outras realidades ou sem trazer para o centro das preocupações sociais as experiências narrativas de culturas que se situam nas margens de uma cultura dominante. Os riscos de só incluir livros sobre realidades ‘diferentes’ como estratégia de educação intercultural incluem considerar que só as representações a partir ‘de dentro’ de um grupo cultural são autênticas e rejeitar todas as representações ‘de fora’ sobre um grupo cultural, esquecendo que a auto- e hetero-representações são complementares.

Contudo, ao nível da interpretação, a leitura com o intuito de promover a educação intercultural pode igualmente ficar presa a gestos de homogeneização do que é diferente para simplificar ou tornar essencial o que é ambíguo, contraditório ou pouco claro. Pode ocorrer excesso de interpretação ou interpretação errónea de certas realidades porque os materiais são sempre representações parciais da realidade e construções sociais.

Pode-se, no entanto, usar a literatura infantil como forma de aceder à representação de questões e de incidentes culturais críticos de modos específicos, com propostas de resposta a cada um deles e de negociação entre o que é diferente.

3. O terceiro aspecto que gostaria de salientar para além de que as obras de literatura infantil representam o mundo e que o fazem de determinado modo com um objectivo determinado, promovendo inclusões e exclusões, é que para promover a educação intercultural há que ler a literatura infantil de forma crítica e de modo a promover a interacção ou diálogo positivos entre grupos culturais em sociedades multiculturais e a ‘negociação entre culturas’.

Haverá livros com conteúdos multiculturais que se referem explicitamente a sociedades multiculturais ou que representam a interacção entre culturas, livros que usam a língua da cultura dominante para descrever realidades de outras culturas que assim se tornam acessíveis à cultura dominante. Haverá outros livros cujos conteúdos não são multiculturais *per se*, mas que podem ser usados para diversificar um cânone de livros ou representar culturas que estão postas de parte numa determinada cultura.

O importante é reflectir sobre *como* os ler.

1. O acto de ler, nos contextos que descrevi, precisa de ser redefinido em termos de ler criticamente ou de modo crítico. O importante será construir os modelos de análise crítica para reflectir e dialogar sobre os livros de modo a contribuir para um processo de conhecimento da pluralidade e diversidade das realidades sociais e promover as atitudes e capacidades para, de forma crítica, pensar a transformação da sociedade contemporânea.
2. O acto de ler precisa ser entendido, em segundo lugar, como prática centrada nos interesses das crianças, uma vez que envolve o diálogo sobre como funcionam os textos e como se relacionam com o mundo. A ênfase é colocada menos na compreensão do texto e mais na competência para questionar o texto. Só assim é que a criança se pode inteirar de como os textos são construídos por alguém, de determinada maneira e com propósitos específicos para criar determinados efeitos. Só assim é que as crianças poderão entender que os modos de construção dos textos acarretam consequências para quem os lê, usa e produz.
3. O acto de ler deve ser sinónimo de desocultar ideologias dominantes, integrar a sua própria experiência social com a leitura de modo a traduzi-la em acção social. O objectivo é o de reexaminar aquilo que os leitores tomam como natural e óbvio em relação à linguagem, à construção de sentido, à literatura no sentido da sua re-socialização (Shor, 1992). É descascar o texto como se tratasse de uma cebola e ir tomando consciência das decisões de autores, ilustradores, das suas inclusões e omissões.

Shaun Tan e *The Arrival*: uma leitura das diferenças que nos unem

Existem livros que configuram alguns temas chave da educação intercultural e do viver contemporâneo e que de certo modo configuram as novas possibilidades de transformação social ao projectar para a criança o futuro da humanidade como a conhecemos ou a transformação social idealizada.

The Arrival (A Chegada), do autor australiano Shaun Tan, é um desses livros que pode ser utilizado para configurar os aspectos essenciais de uma problemática, neste caso, de como a literatura encontra modos de configuração das estruturas profundas de sensibilidade de uma época e expõe as ansiedades de transformação contemporânea.

Narrativa sobre migração, sobre as dificuldades de comunicação intercultural com novos espaços e com as suas linguagens arquitectónicas e sociais, *The Arrival* é um romance gráfico quase praticamente composto de imagens, sem texto. É geralmente vendido na secção de ‘romances gráficos’, junto às secções infantis e juvenis, mas sem fazer parte delas. Os tons sépia e a narrativa em ‘quadrinhos’ de página inteira ou sequenciais numa mesma página, bem como o seu protagonista adulto que parte da sua terra, deixando para trás a família, para enfrentar um novo mundo, bem como a extensão longa do livro pressupõem leitores adultos ou leitores adultos e jovens como os ‘leitores ideais da narrativa’. No entanto, dada a quase ausência de texto (à excepção do título) ou de textos reconhecíveis como tal, os mundos imaginários representados e a pressuposta familiaridade de crianças com imagens antes do texto, levam a que muitos educadores e professores utilizem este texto com crianças e jovens e o apropriem como literatura infanto-juvenil. Fazem-no sobretudo no contexto de salas de aula em que existem crianças com experiências de migração (Arizpe, 2009) ou dificuldades de comunicação na língua do país de acolhimento, pressupondo que ler sobre alguém que saiu do seu país, como o protagonista, e que tem dificuldade em reconhecer os signos mais básicos da comunicação – como o que é um alimento, um meio de transporte, uma casa – se assemelha à experiência de um recém-chegado a um país que domina mal a língua e os demais códigos culturais de intercomunicação.

A obra conta a história de um homem de estatura baixa e feições asiáticas, vestido modestamente, de chapéu na cabeça, que se vê forçado a emigrar do seu país, deixando para trás mulher e filha, em busca de melhores condições de vida. Chegado ao novo país, após uma viagem de navio, tudo lhe parece estranho: não há signos básicos familiares e reconhecíveis, os mapas conceptuais parecem-lhe estranhos e os ‘designs’ de sentido parecem-lhe estar vedados ao seu entendimento da nova realidade.

O leitor (ocidental, adulto ou criança) que poderia ler esta personagem como o ‘outro’, chegado a um local desconhecido, imaginário, dadas as feições asiáticas da figura, o seu modo de vestir e a falta de expressividade do seu rosto, é, porém, colocado numa posição semelhante à deste recém-chegado a um mundo. Simultaneamente de contornos semelhantes a Nova Iorque ou outra grande metrópole, mas surreal em tantos outros aspectos, a nova cidade a que chega o protagonista apresenta um esquema de transportes aéreos inusitado, estranhos animais de companhia e estranhos alimentos. Os

tons sépia reforçam a ideia de que se trata de uma representação do passado, talvez da imigração no início do século XX para a América, dada a chegada no grande pacote, embora o espaço urbano alimente igualmente a noção de um mundo imaginado, do futuro ou de um pós-presente. Sem a familiaridade e o conforto das palavras a acompanhar as representações visuais e apenas com representações parciais de objectos conhecidos ou reconhecíveis, também o leitor é colocado numa posição de leitura que exige a reaprendizagem dos ‘designs’ de sentido do texto: novas configurações de conhecimento e de formas de expressão, novos sistemas de práticas sociolinguísticas, necessidade de descodificar as experiências de quem comunica. Em suma, o leitor é deste modo convidado a partilhar o ponto de vista do migrante.

Para se familiarizar com o novo ambiente, o protagonista vai procurando ajuda e encontrando pessoas que, como ele, por imagens e sinais, lhe contam histórias de fuga do seu país e o acolhem nas suas casas, ensinando-lhe tudo o que é básico para sobreviver: como se deslocar, o que comer, como procurar trabalho. Também o leitor precisa de reaprender a sua relação com um texto complexo, sem palavras, todo ele feito de imagens cuja complexidade, oscilação entre o grande panorama e o pequeno detalhe, alternância entre técnica realista e pura abstracção carecem de um novo olhar que se não pode apoiar em palavras e que dita uma nova relação com o texto.

Muitos dos signos visuais que rodeiam o homem mantêm-se impenetráveis para ele e para o leitor ao longo da narrativa, que termina com a chegada da mulher e da filha ao novo ambiente e a reconstituição do lar familiar no novo espaço que os acolheu. As últimas sequências de imagens já colocam a filha do protagonista a ambientar um outro recém-chegado.

Enquanto forma literária, *The Arrival* é uma obra que representa as tensões entre um mundo progressivamente mais visual e multimédia e a hegemonia da escrita; que celebra a diversidade cultural porque fala a muitas vozes da experiência de emigração, fuga, acolhimento num novo espaço/tempo; que se abre com fluidez a sucessivos ‘outros’, não permitindo a polarização entre ‘nós’ e ‘eles’; que contrasta o que é reconhecível e/ou doméstico com o estranho (imagem de serpentes no céu, ou meios de transporte futuristas); que usa mundos imaginários para configurar novas possibilidades de vida que deixam o leitor experiente na dúvida se estará a olhar para uma representação do passado (a ideia do arquivo fotográfico nunca está muito distante) ou

do futuro; que tanto aproxima o leitor do que é representado como o distancia, forçando-o a reflectir sobre o que vê, a tentar interpretar o que não percebe, a mudar o ritmo de leitura e a descobrir ou decifrar;

Essencialmente, o texto coloca o leitor no lugar daquele que não é central à cultura representada: a paisagem urbana surrealista, futuro e passado, tecnologias culturais como a escrita, as tecnologias de transporte, o alimento, as ameaças e os refúgios são todos, à primeira vista, formas de organização social urbana indecifráveis que colocam o leitor num enquadramento quase de pré-literacia. O facto de não haver escrita empurra o leitor para o lugar do emigrante, sem quaisquer ajudas para ‘ler a realidade’. As imagens distorcem o mundo que conhecemos e abrem inúmeras possibilidades à imaginação e à interpretação, mas obrigam o leitor a partilhar o desconforto e a ansiedade do protagonista que nada percebe; que precisa de observar e de interagir para entender a nova cultura; a ausência de texto desestabiliza modos habituais de ler e pode causar ansiedade relativamente ao objecto cultural em si: será uma obra adequada? Representa o quê exactamente?²

Conclusão

‘As diferenças que nos unem’, a imagem que explorámos ao longo do artigo, aparece configurada, no contexto teórico e académico, como paradigma de respeito pela ‘diferença’ que se encontra ligado às respostas aos problemas da educação contemporânea e às desigualdades sentidas em termos de igualdade de oportunidades para crianças de grupos sociais e étnicos diversos, cujas origens ou características étnicas ou filiações culturais influenciam a aprendizagem e o sucesso escolar, social e profissional, num contexto em práticas culturais se transformam em relações de poder’. Essencialmente, medem-se as diferenças da cultura dominante em relação a minorias nacionais, grupos nacionais e associações de pessoas que criam grupos de pressão (em prol das mulheres, dos homossexuais, dos pobres ou das pessoas com deficiência), porque se sentem marginalizadas na própria sociedade nacional a que pertencem e

² Algumas imagens e informação sobre o livro e sobre o autor estão disponíveis em <http://www.shauntan.net/books.html>

defendem-se os direitos destes grupos à sua individualidade pessoal, social e cultural, bem como à igualdade de tratamento e de oportunidades.

Contudo, promove-se igualmente o direito à diversidade, parecendo a força da educação intercultural residir no potencial educativo para a promoção do diálogo intercultural, para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e para a promoção educativa da tolerância e da solidariedade. O reconhecimento da diferença requer a *interacção e o diálogo positivos entre grupos culturais em sociedades multiculturais* e preconiza um sentido de ‘negociação entre culturas’ pelo trabalho em conjunto que diversos indivíduos ou instituições realizam.

Enquanto prática educativa configurada em projectos europeus que aliam a literatura infantil à educação intercultural, ‘as diferenças que nos unem’ são entendidas essencialmente como ‘outras’ e a partir do reconhecimento da diferença, apesar de um substrato comum ‘europeu’. A maioria dos projectos mantém e alimenta posições epistemológicas, ideológicas e políticas de aceitação do projecto modernista e do racionalismo, pensamento binário e capitalismo que caracterizam a maioria das sociedades europeias. Incluem o ‘outro’, genericamente, sem interrogarem as causas do privilégio, da hegemonia e da valorização positiva ou negativa. Os projectos apresentam uma perspectiva educativa que visa promover aquilo que é culturalmente diferente e a reflexão sobre as relações humanas, sem propriamente obrigar à reflexão e interpretação sobre a construção social das desigualdades de género, classe, identidade étnico-racial ou outra.

Uma leitura da obra de Shaun Tan, *The Arrival*, realça a centralidade do conceito de ‘as diferenças que nos unem’ como central ao entendimento da interculturalidade das sociedades actuais. 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.

Referências Bibliográficas

- Aguado, T., Álvarez, B., Ballesteros, B., Castellano, J. L., Cuevas, L., Jaurena, I. G., Malik, B., Mata, P., Garcia, M. S., Téllez, J. A., Hernández, C., Olmo, M., Rodriguez, P. G., Moya, A., Buli, J., Morken, I., Browne, A., Laubeova, L., Baumgartl, B., Scaumberger, G., Vetter, J., Porina, V., Tipans, O., Leitão, S., Pinto, M. (s/ data). *Guia Inter. Um guia prático para implementar educação intercultural na escola*. Socrates Comenius 2.1. INTER Project nº 106223-CP-1-2202-1-COMENIUS-C21 (policopiado).
- Arizpe, E. (2009). Sharing visual experiences of a new culture: immigrant children's responses to picturebooks and other visual texts. In J. Evans (Ed.). *Talking beyond the page: reading and responding to picturebooks*. 134-151. Abingdon: Routledge.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2009). Human Rights, Diversity and Citizenship Education. Paper prepared for presentation as a keynote address at the International Association for Intercultural Education (IAIE) Annual Conference, Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi, Athens, Greece, June 22th to June 26th. Proceedings IAIE & IMEPO International Conference "Intercultural Education: Paideia, Polity and Demoi", Athens 22nd-26th June 2009. Dr. Nektaria Palaiologou (Ed.). Athens: Hellenic Migration Policy Institute (I.ME.PO.).
- Bhabha, H. K. (Ed.) (1990). *Nation and Narration*. London: Routledge.
- Botelho, M. J. and Rudman, M. K. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature*. New York and London: Routledge.
- Cochito, I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem. Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.
- Coulby, D. and Jones, C. (2005). *Postmodernity and European Education Systems: Centralist Knowledge and Cultural Diversity*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Hernández-Reyna, M. (2007). Sobre los sentidos de "Multiculturalismo" e "Interculturalismo". *Ra Ximhai*, 3(2), 429-442.
- Hooks, B. (1990). *Yearning: race, gender and cultural politics*. Boston: South End.
- Hopenhayn, M. (2006). Education during a time of a change. A Latin America perspective. In: The Meanings of Education. *Prelac Journa*,. 2, 12-25. UNESCO Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean OREALC/UNESCO Santiago.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós: Barcelona.
- Marques, R. (2003). *Políticas de gestão da diversidade etnicocultural. Da assimilação ao multiculturalismo. Breve exercício*. Lisboa: Observatório da Imigração.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The spociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Oliveira e Costa, J. P. e Lacerda, T. (2007). *Interculturalidade e a Expansão Portuguesa (séculos XV-XVIII)*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

- Rushdie, S. (1992). *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991*, London: Granta. 1-21.
- Schwartz, E. G. (1995). Crossing Borders/ Shifting Paradigms. Multiculturalism and Children's Literature. *Harvard Educational Review*. Acedido em 06-04-2006 de <http://www.hepg.org/her/abstract/299>.
- Shor I. (1980). *Critical Teaching and Everyday Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspaces. Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford: Blackwell.
- Tan, S. (2006). *The Arrival*. Melbourne: Lothian Children's Books.
- Vincent, N. C. (1992). The philosophy and politics of multicultural education and antiracist education: An analysis of current literature. In C. Grant (Ed.). *Multicultural education for the twenty-first century: Proceedings of the second annual meeting of the National Association for Multicultural Education* (pp. 302-318). Orlando, FL: National Association for Multicultural Education.

(Artículo recibido: 30-04-2010; revisado: 31-05-2010; aceptado: 19-06-2010)