

Alfabetização

Numa Relação Intercultural

Lidia Inês Allebrandt
Maridalva Bonfanti Maldaner
Organizadoras



Editora UNIJUI

Alfabetização

numa relação intercultural

Lidia Inês Allebrandt
Maridalva Bonfanti Maldaner
Organizadoras



Editora UNIJUI

Ijuí - Rio Grande do Sul - Brasil
2016

© 2016, Lidia Inês Allebrandt

Maridalva Bonfanti Maldaner
Rua Pedro Thorstemberg, 982, B. Assis Brasil
98700-000 – Ijuí – Rio Grande do Sul
marimaldane@unijui.edu.br
lidia@unijui.edu.br

Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste
do Estado do Rio Grande do Sul

Rua do Comércio, 1364
98700-000 – Ijuí – RS – Brasil
Fone: (0__55) 3332-0217
E-mail: editora@unijui.edu.br
Http://www.editoraunijui.com.br
www.twitter.com/editora_unijui

Editor: Gilmar Antonio Bedin

Editor-Adjunto: Joel Corso

Conselho Editorial: Gilmar Antonio Bedin – Presidente, Ângela Patrícia Spilimbergo, Arnildo Laurêncio Rockenbach, Otavio Aloisio Maldaner, Ligia Beatriz Bento Franz, Douglas Cesar Lucas, José Antonio Gonzáles da Silva, Lurdes Marlene Seide Froemming, Paulo Sérgio Sausen

Capa: Lucas N. Sausen

Editoração Eletrônica: Oliven Studio

Os textos assinados são de inteira responsabilidade dos autores e, não expressam necessariamente a opinião da Unijuí.
É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

A385

Alfabetização numa relação intercultural [recurso eletrônico]/ organização Lidia Inês Allebrandt, Maridalva Bonfanti Maldaner. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, do Departamento de Humanidades e Educação. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. –

ISBN 978-85-419-0213-7

E-book.

1. Alfabetização. 2. Infância. 3. Formação de professores. 4. Docência. 5. Cultura. I. Allebrandt, Lidia Inês. II. Maldaner, Maridalva Bonfanti. III. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. IV. Departamento de Humanidades e Educação. V. Título.

CDU : 372

Aline Morales dos Santos Theobald
Bibliotecária CRB10/1879

PROMOÇÃO:



PATROCÍNIO:



Sumário

Apresentação 10

Lídia Inês Allebrandt e Maridalva Bonfanti Maldaner

Currículo, docência e alfabetização

Alfabetização, Histórias de Vida, Mediações e reconfigurações identitárias 12

Ricardo Vieira

Ser professor: histórias de vida e a aprendizagem da interculturalidade 22

Ana Vieira e Ricardo Vieira

Currículo e Ciclo de Alfabetização: desafios contemporâneos 31

Débora Ortiz de Leão

Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo 38

Iselda Sausen Feil

Leitura na primeira infância 44

Alma Cecília Carrasco Altamirano

Os lugares da criança no processo de alfabetização: a sua reflexão sobre a linguagem à espera da escuta sensível do professor 51

Adriana Dickel

Investigação acadêmica em contextos sociais

O desenho da criança: valorizações da expressão gráfica na Educação Infantil 59

Camila Korb Guth e Iselda Sausen Feil

O ensino de História em transformação: a percepção dos alunos que chegam a Universidade 67

Vera Lucia Trennepohl

A (in)visibilidade da educação de jovens e adultos no contexto da Educação Básica 74

Julieta Ida Dallepiane

A cerca mágica, de faz de conta 79

Janaina R. Rios Feller e Nadir Lucia Schuster Colling

A representação teatral na Escola: protagonismo infantil, criatividade, diversão e experiência que educam	85
Lídia Inês Allebrandt, Stéfani Korb, Estefani Bruxel Vione, Gabriela Schwinger e Patrícia Simara Kerber	
Alguns fundamentos para a elaboração da proposta político pedagógica	93
Rogério Burgin de Camargo e Claudete de Fátima Lourenço	
Aprender, ler e escrever: compreendendo o processo de alfabetização a partir da psicogênese da língua escrita.....	100
Flávia Burdzinski de Souza, Bruna Caroline Petry e Verônica Freitas	
Articulação entre produção de currículo, ensino de ciências e formação de docente.....	109
Beatriz da Silva Albrecht, Silene Gueller, Vanessa Ribeiro da Rocha e Marli Dallagnol Frison	
As didáticas das ciências humanas e da natureza na formação das professoras em curso normal.....	116
Maria Regina Palha e Otávio Aloisio Maldaner	
Brincar, interagir e confeccionar brinquedos na educação infantil.....	123
Franciele Grade da Luz, Loreci Teresinha Scherer, Loreni Beatriz Arnold Wildner e Loriane Maria Casalini Sulzbach	
Cinema, literatura, poesia e música, município referência Ijuí e sua região pólo: formação docente e infância.....	131
Cristina Rupp Pereira	
Com a palavra os bebês: diálogos entre a Psicanálise e a Educação Infantil	136
Simoni Antunes Fernandes e Noeli Valentina Weschenfelder	
Concepções de professores de ciências sobre currículo escolar e suas consequências para o ensino e a aprendizagem	141
Caroline Alves da Silva, Daniele Breitenbach, Marcia Simon e Marli Dallagnol Frison	
Cultura, identidade e educação: Por uma pedagogia do conflito na perspectiva do pensamento complexo.....	147
Lusiane Cristina Ziemann Tolomini	
Distribuição espacial de mulheres em idade economicamente ativa e de adultos analfabetos como elementos subjacentes ao desempenho escolar.....	155
Airton Adelar Mueller, Sérgio Luis Allebrandt e Aline Benso	
Docência compartilhada: Aprendizagens no PIBID	163
Lídia Inês Allebrandt, Tatiele Lenise da Silva, Carla Fabiana de Andrade Machado, Gêssica Aline Hermes e Cleusa Morais	
Educação de surdos e governamentalidade: emergências políticas e negociações com as comunidades surdas.....	172
Daniela Medeiros	
Entrelaçamentos das culturas infantis e culturas escolares: Processos investigativos e reflexivos.....	178
Ângela Rafaela Tonetto Heidel e Noeli Valentina Weschenfelder	

Finanças pessoais: Educação financeira para jovens de escolas públicas de Santo Ângelo	185
Ronaldo Arnold, Rosane Maria Seibert e Franciele Mirian Rocha	
Histórias de vida, formação docente no curso normal e o cinema: imagens e narrativas	193
Priscilla Lucena Vianna Dias e Noeli Valentina Weschenfelder	
Infâncias, culturas infantis e alfabetização	201
Márcia Rejane Scherer	
Influências dos saberes docentes nos processos de ensino, aprendizagem e formação	213
Leonardo Wottrich Bönmann, Marla Copetti, Marli Frison e Maria Cristina Pansera de Araújo	
Informática educativa: Relações pedagógicas e as descobertas no ambiente tecnológico	218
Adriane Schreiber Rigliski, Janine Capa Soares Noronha, Jaqueline Krüger e Sandra Beatriz da Silva Carvalho	
Interdisciplinaridade e literatura na escola de ensino médio	224
Mariane Moser Bach, Rosana Souza de Vargas e Taíse Neves Possani	
Língua estrangeira no contexto escolar e familiar infantil: presente ou ausente? Uma pesquisa com o cotidiano de crianças	229
Daiane Graciele Ribas Faoto	
Linguagem e conhecimento na escola pública: Repensando o currículo e a docência	237
Rosana Silva Barros, Sidinei Pithan da Silva e Rosita da Silva Santos	
Música para aprender e se divertir	243
Fabiana Dinarelli dos Reis e Elisiane de Jesus Amaral	
O cravo e a rosa: Identidades generificadas na educação infantil	247
Jussara Pietczak Appelt e Noeli Valentina Weschensfelder	
O direito de brincar na escola	255
Lídia Inês Allebrandt, Carla Cimone Corrêa Pereira Leal e Ângela Dallafávero da Rosa	
O ensino médio politécnico e a relação com a teoria da complexidade: Necessidade de reconstrução dos saberes docentes	262
Ângela Balz	
O olhar da gestora escolar sobre os desafios da diversidade na escola	269
Taciana de Souza e Hedi Maria Luft	
O papel das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Uma pesquisa bibliográfica a partir da abordagem histórico-cultural de Vigotski	274
Fabiana Diniz Kurtz, Maria Fernanda Quevedo e Rosana Souza de Vargas	
O protagonismo infantil na pesquisa: Aprendendo a ver, ouvir e a dialogar com a infância	280
Luciléia Belter e Noeli Valentina Weschenfelder	
Olhares, práticas e reflexões sobre avaliação	289
Daiane Schmitcke e Maridalva B. Maldaner	

Paradigmas do conhecimento e educação: repensando o ensino e a aprendizagem..... 296
Bruna Archese Kafczinski Artus e Sidinei Pithan da Silva

Reflexões sobre a educação infantil: As dimensões ético-política, estética e técnico-científica do processo de ensinar e aprender..... 303
Rita Rieger e Lizandra Andrade Nascimento

Vivência literária versus ensino de literatura..... 309
Bernardo Pfeiffer Scheneider, Elisa Isabel Schäffel e Taíse Neves Possani

Práticas pedagógicas em contextos

A Constituição docente em ciências biológicas : Algumas contribuições do estágio de docência..... 316
Tamini Wyzkowski, Marli Dallagnol Frison e Roque Ismael da Costa Güllich

A construção da identidade da criança na educação infantil..... 321
Laércio Francesconi

A experiência dos alunos de Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria com a Campanha de Comunicação Comunitária “Abraça a cidadania”..... 324
Aline Benso, Liana Kossman Ferla, Bárbara Turri e Alisson Solon Bonotto

Análise reflexiva de vivências profissionais sobre a contribuição da geografia no desenvolvimento do currículo integrado, no curso de Técnico em Eventos - IF Farroupilha - São Borja - RS..... 329
Emersom Ciocheta Roballo Maria Cristina Pansera de Araújo

Bebês e imagens... Leituras, gostosuras e possibilidades..... 334
Dilene Rigodanzo Brandli, Elisângela Pires e Sandra Cristina Fernandez

Decolando com aviões..... 339
Rúbian Cândida Glienke

Desenvolvendo interesses matemáticos na infância: Software desenvolvido em Blender... 344
Ieda Zimmermann, Gabriel Ceretta, Matheus Suliman, Rodrigo Aguiar

Direito em aprender: A ludicidade em jogo..... 347
Franciele da Silva dos Anjos e Marta Estela Borgmann

Entrelaçamentos entre o programa nacional pela alfabetização na idade certa e os saberes experienciais..... 350
Sabrina Garcez e Magda Raquel D'Ávila Pereira

Explorar o ambiente e interagir através dos movimentos..... 354
Mônica Cristiane Maros Heinen e Elinara Mazzurana Camello Lautério

Jardim de plantas medicinais..... 359
Marivana da Silva Rigo

Ler: uma forma de socializar..... 363
Lauren Slongo Braida e Maristela Cristiane Heck

O coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores da rede pública.....	366
Deise Raquel Cortes Pinheiro, Hedi Maria Luft	
O lúdico como agente de aprendizagens	370
Ana Paula de Moraes, Bruna Kapp e Lídia Inês Allebrandt	
O “Túnel do Tempo: A evolução” e a revisão de conteúdos no ensino dos anos finais.....	375
Denise dos Santos Miron, Marivana da Silva Rigo, Francieli Daliani Bandeira Bertollo e Albo Berro Rodrigues	
“Por um mundo melhor, por um mundo mais limpo, por um mundo sem desperdício” - Um projeto de educação ambiental na escola.....	380
Francieli Daliani Bandeira Bertollo e Marivana da Silva Rigo	
Prática pedagógica do orientador educacional na rede pública de ensino.....	385
Fabiana Matter, Cleide Estela Alffing, Priscilla Lucena Vianna Dias, Joseane Pazzini Eckhardt, Eva Teresinha de Oliveira Boff e Eniva Stumm	
Professor mediador + aluno protagonista = Projeto: Uma gota muda tudo	389
Franciele Novaczyk Kilpinski Borré	
Resgatando brincadeiras e brinquedos	392
Adriana Boniatti, Cleusa Maria Rossini, Grasiela Carvalho e Mônica Morais Ribeiro	

Apresentação

A alfabetização na perspectiva intercultural, título dessa obra, destaca-se por vincular-se a um movimento que pretende romper com o paradigma escolar fundado no monoculturalismo e no etnocentrismo. Tem como perspectiva considerar e aglutinar membros de diferentes grupos sociais, garantindo-lhes o conhecimento de si mesmos e dos outros, ao compartilhar experiências culturais diferenciadas. Abre a possibilidade de dar voz aos sujeitos que aprendem, ao evidenciar experiências, trajetórias, quadros de referências, culturas pessoais e grupais, práticas e representações sociais singulares.

Nesse sentido, os textos da primeira seção apresentam um conjunto de ideias, argumentos e reflexões que tratam dessa temática e avançam ao abordar a alfabetização referenciada ao currículo, à docência e à pesquisa com os sujeitos da alfabetização, desde a infância até a vida adulta.

As demais seções apresentam textos resultantes de investigações acadêmicas em contextos sociais diversos e de práticas pedagógicas em contextos educativos, as quais pretendem potencializar experiências reflexivas de professores e pesquisadores, por meio do compartilhamento qualificado e do debate acadêmico, num movimento articulado entre universidades, bem como sistemas de ensino e outros espaços educativos. Trata-se de mais uma contribuição à constituição do espaço público para debater o tema da alfabetização na contemporaneidade, num diálogo envolvendo diferentes sujeitos que pensam e fazem educação. O conjunto dos textos foram escritos por professores e pesquisadores de Portugal, México e do Brasil, bem como professores das escolas da região do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e pesquisadores de várias cidades brasileiras.

Faz-se necessário ressaltar que esse material resulta das produções apresentadas no IX Seminário Internacional de Alfabetização que teve como tema: Alfabetização num diálogo intercultural e intencionou responder ao compromisso do Curso de Pedagogia da UNIJUI em contribuir no debate da formação de professores que atuam na educação básica, bem como fomentar que experiências e produções desenvolvidas sejam publicizadas.

O IX Seminário Internacional de Alfabetização, ocorrido em dezembro de 2015, contemplou o II Evento Científico, o XXIII Ciclo de Estudos da Pedagogia e o VII Seminário Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/UNIJUI. O mesmo foi promovido pelo Curso de Pedagogia da UNIJUI- Universidade, Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, como a colaboração do PIBID UNIJUI.

Vale destacar o apoio recebido da FAPERGS, que contribuiu para a produção e publicação desse material, bem como à qualificação docente, constituindo-se num espaço/tempo para intercâmbios, aprofundamentos e reflexão sobre as novas políticas e novas práticas de alfabetização, tomando como referência as políticas públicas brasileiras e ações desencadeadas pelo Programa do Ministério da Educação - Pacto pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, estudos e experiências desenvolvidas em Portugal e no México desde a educação infantil até a universidade.

Assim, acredita-se que o acesso a esses escritos possa desencadear abertura às múltiplas possibilidades de construções reflexivas e propositivas nos espaços e tempos da educação e, em especial, às práticas de alfabetização numa relação intercultural.

Lídia Inês Allebrandt e Maridalva Bonfanti Maldaner
(organizadoras)

CURRÍCULO, DOCÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO

Alfabetização, Histórias de Vida, Mediações e reconfigurações identitárias¹

Ricardo Vieira²

ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E DESIGUALDADE

Face à crescente multiculturalidade na escola contemporânea portuguesa, entre outras, tal como a brasileira, torna-se fundamental refletir sobre a importância desta como mecanismo de reprodução da desigualdade social ou como meio possível de atenuar desigualdades (ROSALES, 2009) entre os diversos grupos sociais e, ainda, como meio de resposta às necessidades destes grupos, no sentido de proporcionar equidade e autonomia, uma alternativa à colonização cultural.

Neste sentido, não devemos esquecer que

a igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. [...] Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural (CARVALHO e BAPTISTA, 2004, p. 17).

Igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual (ROSALES, 2009). Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática. Trata-se, exatamente, do contrário. Numa alfabetização inclusiva, as diferenças são valorizadas em vez de criticadas e inibidas. Deste ponto de vista, o normal é o aluno diferente e o “aluno padrão” não existe. O que urge transformar é, nesta esteira, o paradigma escolar, para ser mais plural, e não apenas os alunos dissonantes com a forma escolar (BOURDIEU, 1975).

O ESTUDO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS: O CONTRIBUTO DA ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O facto de se verificar que a cultura hegemónica das sociedades ocidentais dá maior importância ao conhecimento transmitido pelas escolas do que ao conhecimento transmitido e (re)apreendido noutros contextos culturais, não significa que estes últimos não devam ser, também, estudados para compreendermos a construção das pessoas que vivem, cada vez mais, entre diversos mundos culturais que permeiam as próprias culturas pessoais, reconstruídas num constante *bricolage* identitário.

Nesta linha, consideramos a antropologia da educação como o estudo dos processos educativos ou, mesmo, o estudo de como os humanos aprendem, seja na escola, na família, na rua ou em todas

1 “Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/ SOC/04647/2013”.

2 Professor Coordenador Principal (**Professor Titular de Antropologia da Educação**), ESECS-IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal rvieira@ipleiria.pt.

a sua trajetória social, bem como, também, o estudo da constante e consequente (re)construção das identidades pessoais a par da alfabetização (VIEIRA, 2009).

A educação não remete apenas para a escola, como sabemos mas que, tantas vezes, esquecemos. Se o sentido corrente da palavra Educação remete o ensino e a aprendizagem para o domínio das aulas e das escolas, a verdade é que a Antropologia há muito que sublinhou que a escolarização dá às crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e construção identitária. Como refere Bruner, um psicólogo cultural com grande proximidade à antropologia de Geertz, “Aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possibilitado através da construção numa cultura” (BRUNER, 2000, p. 11). E a criança não cai de pára-quadras na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras da escola (ITURRA, 1990a e b).

A Antropologia da Educação que aqui preconizo não se limita, apenas, ao uso da etnografia em contextos educativos na escola, fora da escola, na família, nos tempos livres, etc. Com a Antropologia da Educação e suas metodologias hermenêuticas, pretendemos, também, compreender as metamorfoses culturais que ocorrem na vida das pessoas, em consequência das convergências e divergências dos trajetos de vida face à(s) cultura(s) de onde partem. Assume, pois, a ideia já não exclusiva de uma antropologia das culturas mas, também, de uma antropologia das pessoas, elas próprias processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros. Por isso dou ênfase ao estudo de alunos e professores através das suas biografias educativas para compreender como se tornaram naquilo que são (VIEIRA, 1999a; VIEIRA, 1999b, VIEIRA, 2009) e como contributo para uma formação reflexiva para a diversidade cultural (VIEIRA, 2011). Durante a sua história de vida e seu processo de socialização, que pode ser mais ou menos heterogéneo conforme as esferas culturais, o indivíduo não desempenha um papel que lhe é absolutamente exterior. Daí a importância da captação das subjetividades dos sujeitos estudados desse ponto de vista “émico”, interior, que já propunha Malinowski.

Deste modo, a Antropologia da Educação assenta num paradigma essencialmente interpretativo, semiológico e hermenêutico, onde a etnografia, a entrevista etnográfica e etnobiográfica, as (auto) biografias, a auto reflexão, os diários e as histórias de vida são vias fundamentais para compreender os processos educativos, de enculturação, aculturação e transmissão cultural bem como a (re)construção identitária. Não se trata, assim, de procurar a causa das coisas educativas, ou de fazer previsão ao modo do positivismo reducionista.

O TRABALHO REFLEXIVO COM ESTUDANTES DE MESTRADO DA ÁREA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES DE INFÂNCIA

No pressuposto de que é preciso desenvolver a comparação e a reflexão sobre o quotidiano da sala de aulas, incidentes pedagógicos, tensões e conflitos que emergem nas aulas e na escola; que é preciso colocar várias mentes a pensar coletivamente sobre as mesmas problemáticas, tenho desenvolvido seminários semanais de reflexão sobre o quotidiano das aulas, em particular sobre os incidentes que remetem para a ideia da diversidade cultural na sala de aula e para a necessidade de construção de novos dispositivos pedagógicos para a ação educativa, tenho usado até o livro do Príncipezinho para mostrar, com outra literatura eventualmente menos percebida como científica, em que consiste o contacto intercultural e a transformação do self na viagem da vida: “O essencial é invisível aos olhos”!

A ideia é mostrar que o social e o cultural não são absolutamente exteriores ao indivíduo; desnaturalizar e “despsicologizar” o conceito de aluno, de pessoa. Efetivamente, o social e o individual passam também pelo indivíduo [não apenas o indivíduo pelos contextos], tornando-o múltiplo, construído em continuidades e descontinuidade numa socialização multicultural. Continua a tratar-se, efetivamente, de um trabalho antropológico mas que não quer analisar as sociedades e as cultura fora do indivíduo e vice versa. É legítimo retomar aqui o conceito de *bricolage* trabalhado por Lévi Strauss (1977), aplicável quer às sociedades e culturas quer às pessoas, que vão fazendo, criando e (re)criando a sua cultura pessoal (VIEIRA, 2009), mista de vários coletivos culturais – os diferentes contextos culturais e linguísticos por onde passam – num processo complexo de auto e heteroconstrução social.

DIÁLOGOS E CHOQUES DE CULTURAS: DO HÍBRIDO E DO MESTIÇO NA GESTÃO DA MULTICULTURALIDADE DO SELF.

A propósito do encontro de choques culturais e de encontros de culturas e de emergência de novas formas culturais ou de terceiras culturas, o conceito de híbrido é, nos contextos anglo-saxónicos, provavelmente mais usado que o de métissage (conceito de origem francesa). Raros são os textos em inglês que usam o conceito de “métissage” ou de Mestizo. Encontramos Anzaldúa (1987) que nos fala de New Mestiza e de Homi (1996) que se refere a este conceito em “Culture’s in Between” mas não muito mais. É muito mais usual encontrar-se o conceito de híbrido. Mas o conceito de híbrido remete para uma classificação muito cartesiana em que a normalidade cultural se situa num dos pólos sendo que tudo o que não é nem um nem outro, surge como impuro, híbrido. Mas não há meios termos na linguagem da complexidade: há terceiros (SERRES, 1993), mestiços, dimensões novas construídas a partir de misturas que mantêm traços de origem, traços de adoção e traços de criação.

Logo, o conceito de Mestiçagem, devidamente percebido no contexto das novas análises mais francófonas, remete sim para o intercultural mas nunca para o multiculturalismo que simplesmente tolera as diferenças culturais coexistentes num espaço mas sem promover o diálogo da convivência que leva à Mestiçagem e à assunção de um novo paradigma que rompe com a ideia de pureza para mostrar que todas as culturas são dinâmicas, compósitas e mestiças.

O Híbrido acaba por ser uma classificação usada por quem tem um olhar monolítico. Claro que Stuart Hall tem este cuidado quando se analisa a si próprio como um híbrido. Ele tem bem consciência da fragilidade do conceito de hibridéz (HALL, 1992) que, como é sabido, provém da biologia, tal como o de mestizo, mas que, ao contrário deste, que permite a criatividade (LAPLANTINE et NOUSS, 1997; WIEVIORKA, 2002; SERRES, 1993), o híbrido não se reproduz biologicamente; está condenado à extinção. Por outro lado, também o sincretismo leva à ideia de fusão, de “melting pot”, o que não corresponde ao paradigma de criatividade pelo encontro cultural nas pessoas, na música, na pintura, na cultura em geral, onde o todo e as partes coexistem dinamicamente nessa nova totalidade mestiça (LAPLANTINE ET NOUSS, 1997; ANDRÉ, 2005; VIEIRA, 2009).

Quando ao multiculturalismo (o political correctness norte-americano, a reivindicação do direito das minorias e das «comunidades étnicas», a apologia do pluralismo terapêutico...), ele é, vê-lo-emos, exatamente o contrário da mestiçagem. Funda-se na coabitação e na coexistência de grupos separados e justapostos, firmemente virados para um passado que convém proteger do encontro com os outros (LAPLANTINE et NOUSS, 1997: 75).

É claro que o conceito de mestiçagem não pode ser usado ingenuamente:

É certo que, de entre estas noções, o conceito de mestiçagem é o que mais armadilhado se apresenta, quer pela sua génese histórica no contexto de processos de colonização forçada sob o peso, a força e o poder da cruz, das correntes, do chicote, da pólvora e da violação, quer pela possibilidade da sua contaminação, pelo confronto com a noção de pureza a que aparece como contraponto, contaminando maniqueisticamente com um sentido de impuro aquilo a que se refere [...] (ANDRÉ, 2012: 95-96).

Contudo, se usado contextualizadamente e com a prudência necessária, e despindo-o das conotações racialistas, assimilacionistas e monistas que não lhe são intrínsecas, não nos parece ser menos adequado, bem pelo contrário, do que outros conceitos que surgem como alternativa, como é o caso de hibridismo. Como refere, ainda, João André, Filósofo de formação mas que tem um trabalho notável, em Portugal, de aproximação à antropologia, à educação intercultural e ao pensamento mestiço,

o conceito de hibridação ou hibridismo tem vindo a ser utilizado por outros autores que olham com reservas para o conceito de «mestiçagem». É o caso, nomeadamente, de Garcia Canclini que, na sua obra Culturas híbridas. Estratégias para entrar y salir de la Modernidade, México, Girijalbo, 1990, prefere esta expressão para caracterizar os processos de misturas interculturais que se verificam atualmente, mas que, simultaneamente, se caracterizam também pela incorporação dos efeitos de histórias e memórias diversificadas (ANDRÉ, 2012: 96).

Esta lógica do pensamento mestiço, que se opõe ao pensamento monista dominante, deixa-nos, por vezes, apreensivos. Efetivamente, somos muito o produto do cartesianismo e do positivismo que nos ensinou durante séculos a pensar factualmente e não processualmente; a pensar em estruturas e não em processos. E quando se fala em mestiçagem, não se trata simplesmente de juntar, misturar, cruzar, etc. Contudo, ao nível do senso comum, “na medida em que mestiço se contrapõe, habitualmente, a puro, [...] privilegiará, ainda que inconscientemente, o puro como o bom e o mestiço como o contami-

nado.” (ANDRÉ, 2005: 126). A mestiçagem deverá ser considerada como algo diferente de justaposição ou de fusão: “ remete para a tensão constitutiva da relação de diferentes, para o dinamismo que ela implica [...] E para a conflitualidade criadora”. (ANDRÉ, 2005: 126).

João Maria André sintetiza as mestiçagens em dois grandes grupos:

Se há mestiçagens que se constituem com base no encontro e no diálogo, outras há que resultam da conquista, da violação, do sangue e do sémen misturados num projecto de domínio que é simultaneamente, não poucas vezes, um projecto de extermínio das diferenças e de homogeneização da alteridade (ANDRÉ, 2005: 104).

Quando aplico o conceito de mestiçagem à identidade pessoal e à cultura pessoal, como reiterei atrás, é, justamente, para dar essa ideia não só do mix mas, também, como penso que já ficou claro, do processo, do inacabado que é cada sujeito em cada momento da sua história de vida. Não nos podemos pensar como seres estáticos. Há sempre algo que se altera em nós a partir das relações que estabelecemos com o outro. Existem sempre trocas entre ambos. E é dessas trocas com um outro que vamos construindo as nossas próprias aprendizagens (VIEIRA, 2011). Assim, construímos o nosso caminho ao caminhar – através das múltiplas experiências em que vamos participando ao longo da nossa existência – e vai-se (re)construindo a nossa identidade na medida quem que as nossas identificações culturais não são exclusivas nem sempre as mesmas, como é o caso particular do trânsito Intercultural (BOURDIEU, 2005; VIEIRA, 2009). Portanto,

[...] nem todos somos feitos de uma só peça, e como observa Amy Gutman, nem toda a gente é tão multicultural como Rushdie, mas as identidades da maior parte das pessoas e não só das elites ou dos intelectuais ocidentais, são formadas por mais do que uma cultura singular. São também as pessoas, e não apenas as sociedades, que são multiculturais (WIEVIORKA, 2002: 23).

Na educação, seja escolar ou não escolar, a mediação intercultural e sociopedagógica (VIEIRA, A., 2012) surge como uma ferramenta fundamental para gerir tensões sociais e encontros e desencontros culturais para que as mestiçagens possam ser o mais multitépicas possível (VIEIRA, A., 2013).

DO ESTAR DENTRO PARA COMPREENDER OS PROCESSOS EDUCATIVOS

O uso do método etnográfico em contextos educativos leva a uma nova orientação epistemológica que ultrapassa as visões e pesquisas sobre o insucesso e sucesso escolar, e leva a uma nova atitude metodológica relativamente a quem investiga “factos educativos” quer esta investigação seja por parte do antropólogo quer pelo professor investigador que se preocupa em compreender os contextos de aprendizagem e construção identitária dos seus alunos. Como nos ensina Clifford Geertz,

Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam que o estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significado no meio dos quais elas levam as suas vidas. Isso [...] Requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente (Geertz, 2001, p. 26).

Ao longo da história, as Ciências Humanas e, particularmente, a antropologia, têm buscado quer a via do estudo da cultura e da sociedade como sistemas naturais, quer a de considerarem tais esferas como sistemas simbólicos. No tocante à antropologia e à sociologia, a primeira das abordagens tem desembocado no positivismo. A segunda das abordagens, por outro lado, tem-se inscrito fundamentalmente no casuísmo, na fenomenologia, na etnografia, no interpretativismo ou na hermenêutica.

Se bem que estas duas concepções de Antropologia tenham mantido adeptos, nenhuma delas conseguiu impor-se. Qualquer projecto de Antropologia científica depara com uma dificuldade maior: é impossível descrever completamente um fenómeno cultural, umas eleições, uma missa ou um desafio de futebol, por exemplo, sem ter em conta a ideia que deles fazem aqueles que neles participam; ora, não se observam ideias, compreendem-se intuitivamente, e não se descrevem, interpretam-se. A descrição dos fenómenos culturais levanta, portanto, problemas epistemológicos sem equivalência nas ciências naturais (SPERBER, 1992, p. 24).

Toda a observação e interpretação são seletivas. O que o etnógrafo consigna é apenas parte de um todo mais amplo. E o real de que ele fala, é, em parte, o real que ele fabrica. Mas não o pode fabricar a partir de um conhecimento exterior. Se queremos compreender os processos educativos, como se aprende uma arte, uma profissão, como alguém se transformou naquilo que é hoje, urge fazê-lo a partir de dentro. Urge questionar a racionalidade do interior sem olhares de espanto exteriores. Urge

“estar com”, “pensar com”, “sentir com”, “questionar com”. É disso que falamos quando nos sentamos para pensar os contextos de aprendizagem que os mestrandos vivem semanalmente, como vimos atrás.

Urge uma nova etnografia da educação que rompa com a ideia clássica do distanciamento físico, em nome da objetividade. Para questionar a alteridade a partir dela, urge aprender com o outro antes de o questionar, e, muito menos, valorar. O distanciamento, esse, mantém-se mas como atitude do investigador. O distanciamento, deste ponto de vista, é intelectual, não físico.

Por isso assumimos a pesquisa etnográfica como algo próximo do *bricolage*, no sentido da possibilidade da autonomia *versus* um conjunto de imposições dogmáticas. Trata-se de uma via distante da busca das regularidades da ciência positivista onde “qualquer proposta de uma “teoria geral” a respeito de qualquer coisa social soa cada vez mais vazia, e aquele que professa ter tal teoria é considerado megalomaniaco” (GEERTZ, 1999, p. 10).

De resto, o método científico passa a ser outro, não o apregoado, no singular, como universal e único pelas ciências experimentais, em nome de todas as ciências. Afinal não temos objetos mas, antes, sujeitos que, conjuntamente com o antropólogo, acedem a dimensões cognitivas, compreensões de si e dos outros, não passíveis de compreensão isoladamente, isto é, sem a presença do questionador. Isto implica, também, que a observação participante não é apenas participante. É participante mas, também, questionadora. O antropólogo aprende, na sua aproximação ao terreno, a fazer perguntas em contexto e, assim, vai realizando entrevistas “como conversas”, de cariz etnográfico e etnobiográfico (VIEIRA, 2003 e 2009).

Os sujeitos entrevistados refletem, também eles, sobre as intenções do inquiridor e sobre si próprios. Neste sentido, tornam-se também investigadores de si próprios. Não é apenas o investigador que investiga. É também o entrevistado que se pesquisa a si próprio e, em consequência, acede a uma dimensão reflexiva que não tinha ainda sido possível antes da interação. Por isso, as entrevistas etnobiográficas (VIEIRA, 2003), conducentes a trabalho com histórias de vida ou com narrativas (auto)biográficas, são um instrumento de pesquisa e, simultaneamente, de (trans)formação, de (auto)formação de quem é objeto de questionamento dentro da sua própria racionalidade (JOSSO, 2002).

ENTREVISTAS ETNOBIOGRÁFICAS E ENTREVISTAS EM GRUPO NO APROFUNDAMENTO DO CONHECIMENTO DE SI E DOS OUTROS

É curioso como não se fala, habitualmente, por parte dos analistas da investigação qualitativa³, dos trabalhos de Freud ou Malinowski. Contudo, ambos os trabalhos se inserem facilmente dentro deste tipo de abordagem. Um e outro buscam a via naturalista de pesquisa e assumem a interação com o objeto investigado como a via para aceder a uma nova dimensão de conhecimento: um novo conhecimento para o sujeito investigador e um novo conhecimento para o próprio objeto de estudo tornado também ele sujeito de si próprio neste paradigma hermenêutico e interpretativo.

Nesta linha, procuro, nos extratos de entrevistas que deixo adiante, mostrar como há um aceder do entrevistado à sua própria racionalidade, uma “descoberta” dos seus gostos e da razão pelo interesse do envolvimento e empatia entre professor e aluno, isto a propósito duma investigação que realizei em Portugal sobre histórias de vida e identidades de professores. Surge uma lógica de $1e1=3$ já que é a presença da interação entre sujeito investigador e objeto investigado, também ele tornado sujeito de auto-reflexão, que permite o surgir duma nova dimensão, de novos sentidos, duma 3.ª cultura (Vieira, 1999b).

De facto, entrevistado e entrevistador alcançam dimensões do pensamento que não são passíveis de equacionar numa simples aritmética tipo $1+1= 2$. O resultado é possivelmente melhor traduzido por um “três”, símbolo da criatividade, do novo, pois contém uma descoberta e racionalização que resulta da materialização da interação entre pelo menos dois sujeitos. 1 e $1= 3$. Ou, melhor ainda, 1 e $1=$ muitos.

É o que tem acontecido nesses seminários reflexivos onde, semanalmente, cada grupo de prática pedagógica apresenta em aula alguns factos, incidentes críticos, etc. para pensar coletivamente com os colegas.

³ Nas palavras dos que processam esta via. De facto, como já fiz notar (cf. Vieira, 1999a) considero-a demasiado pobre para ser considerada paradigma investigativo. Claro que a invenção dessa alternativa tem raízes históricas e como tal tem que ser compreendida. Quanto a mim, prefiro reservar o quantitativo e o qualitativo para as técnicas em si, de recolha e de tratamento, que até podem estar ou não ao serviço de um ou outro(s) paradigma(s) de investigação e não para caracterizar a falsa dicotomia dos modelos qualitativo e quantitativo de pesquisa.

Os exemplos que tenho sistematizado mostram como os sujeitos envolvidos na discussão conjunta, entrevistados se redescobrem, apresentam novos pontos de vista, racionalizam experiências passadas, opções tomadas, etc., pela possibilidade de terem alguém que os ouve e os questiona a partir das suas próprias lógicas e contextos. O meu papel tem sido o de mediador e o de questionador a partir do ponto de vista de quem apresenta essas experiências pedagógicas, em género do que tenho designado por entrevista etnográfica e etnobiográfica, quando o questionamento, hétero e auto, parte da biografia dos sujeitos.

Neste contexto, e de acordo também com Jean Poirier *et al.* (1999), na orientação etnobiográfica, a história de vida é o ponto de partida para a compreensão do sujeito, a partir de uma análise extensiva a todas as dimensões da sua existência: “A etnobiografia é uma biografia sociocultural do ser colectivo de que o narrador se limita a ser uma das componentes” (POIRIER *et al.*, 1999, p. 40). Mais do que conhecer apenas a vida individual do informante, a etnobiografia ambiciona a compreensão do conhecimento que este tem acerca dos modos culturais de funcionamento que o envolvem. Para tal, socorre-se, frequentemente, da entrevista biográfica, ou em profundidade, enquanto instrumento metodológico privilegiado para compreender, por meio do trabalho etnográfico, a narrativa do universo de estudo, apelidada, também, de matéria-prima (POIRIER *et al.*, 1999, p. 39), que encontra, na *história de vida*, uma forma de perceber os modos subjetivos de intersecção entre o individual e o social.

Nas pesquisas que temos desenvolvido em antropologia da educação, temos investido em entrevistas de carácter etnobiográfico que nos têm permitido conhecer o domínio da intersubjetividade dos sujeitos. O trabalho de interação entre o investigador e o entrevistado, no seu próprio ambiente, surge como um caminho metodológico profícuo para compreender as transformações identitárias que a aprendizagem de conhecimentos e culturas por parte destes sujeitos produzem, no seu próprio mundo subjetivo e reflexivo, registado nas suas próprias falas. Assim, a entrevista em profundidade⁴, possibilita a recolha de material autobiográfico que nos é apresentado nas próprias palavras dos sujeitos estudados, por meio da sua narrativa, onde descrevem e falam das suas vidas, oferecendo um testemunho único, permitindo a compreensão das suas representações das suas formas de agir e dos incidentes (KELCHTERMANS, 1995) e marcos formativos nos seus percursos de vida.

Enquanto instrumento metodológico, a entrevista etnobiográfica tem assumido, na minha investigação em antropologia da educação, duas formas distintas mas também complementares: a individual e a grupal. Para compreendermos o peso da aprendizagem dita não formal e a subjetividade na construção do *self* pessoal e profissional, a entrevista etnográfica e etnobiográfica individual tem sido usada enquanto opção metodológica para as primeiras desocultações de incidentes críticos (JOSSE, 2002), modelos e pessoas considerados, pelo próprio entrevistado, enquanto agentes formativos e transformativos de si próprio. A entrevista grupal, *focus-group* na denominação inglesa, tem constituído, dentro do mesmo paradigma metodológico, uma importante técnica de complementaridade da abordagem individual.

Na sequência das entrevistas etnobiográficas individuais, o *focus-group* pode potenciar maior reflexividade pela oportunidade do mútuo questionamento que resulta do diálogo, reflexão ente vários sujeitos que pensam aprendizagens comuns, profissões comuns ou percursos sociais e de aprendizagens semelhantes.

INTERCULTURALIDADE, (AUTO)BIOGRAFIA COMO (RE)DESCOBERTA DE SI E (TRANS)FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

A reflexão intercultural tem estado muito ligada aos problemas das migrações às questões do ensino para imigrantes, problemática dos trabalhadores estrangeiros, etc. (CAMILLERI, 1989). Mas o intercultural não se reduz às relações internacionais e inter-étnicas (GUSMÃO, 2004). Nas minhas pesquisas no âmbito da antropologia da educação, tenho procurado frisar outra dimensão da reflexão sobre o intercultural. Agora é sobre o contacto interpessoal, que é sempre intercultural, na sala de aulas - onde se constata também a multiculturalidade - e dos sujeitos aí presentes, com experiências, trajetórias, pensamentos, culturas pessoais e grupais, práticas e representações sociais próprios, que reflito na parte final deste texto.

4 A entrevista em profundidade é aqui designada de etnobiográfica, pelo facto de a conversa entre investigador e investigado ter como objetivo a produção de uma narrativa biográfica.

No contacto intercultural, o que se comunica não são verdadeiramente as identidades grupais, as culturais nacionais ou locais mas, antes, as pessoas portadoras duma identidade pessoal, dinâmica, e sempre em gerúndio (VIEIRA, 2009), ela própria multicultural. Até numa visita de estudo da turma a determinado contexto, meio, exposição, ambiente, há sempre diligências pessoais que se podem revestir de aquisições de saberes, descoberta de tradições, paisagens, etc. Mas também se põem em contacto diferentes modos de vida, maneiras de pensar e de sentir próprios de grupos e das pessoas elas mesmas, num processo de interculturalidade.

A heterogeneidade cultural dos grupos é interiorizada, incorporada, de modo idiossincrático, por parte de cada aluno nesses encontros. Cabe ao Professor desempenhar o papel de mediador intercultural (VIEIRA, 2011) e ajudar o aluno a (re)construir o seu eu intercultural, sem ambiguidades, sem grandes conflitos interiores ou receio de receber da alteridade para si.

Neste sentido, a mediação enquadra-se num paradigma intercultural, no qual se reivindica uma escola para todos e não todos para uma escola.

E da mediação como prevenção e não apenas de resolução de conflitos....

O que se pretende dizer é que o ato de ensinar a aprender implica a mediação pedagógica, por um lado, para motivar; e a mediação científica, que implica que o que é dito terá de fazer sentido na cabeça de quem emite e de quem é suposto receber outro tipo de tradução (*ibidem*). Quer dizer, o mediador faz uma tradução pedagógica, para estimular e criar empatia; faz uma mediação cognitiva e uma mediação (inter)cultural.

Desta forma, qualquer professor contemporâneo deverá ser um mediador pedagógico, um mediador de aprendizagens. Mas, também, um mediador de tensões entre os vários alunos e entre si e os alunos. Um mediador, também, de conflitos, quando a discórdia e a (des)identificação atinge esse limite. Mas, claro, também um comunicador atento à (in)comunicação entre os alunos e entre os alunos e si próprio. A escola pode, também, estruturar o seu território educativo de forma mais especializada para desenvolver os diferentes tipos de mediação, como é o caso do diretor de turma a quem compete estar mais próximo das famílias, e fazer a mediação com elas e a comunidade, seja de uma forma preventiva e construtiva de projetos coletivos, seja de uma forma resolutiva.

Como nos deixou bem claro Saint-Exupery, “ Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares que fui, um pouco das saudades que deixei e sou muito das coisas que gostei [...]”. Mas, por vezes, num mundo que continua a pensar, a ver e a avaliar a preto e branco, de acordo com lógicas binárias e monistas (VIEIRA, 2009), não é fácil que cada um de nós assuma a multiculturalidade em si, a mestiçagem de si (VIEIRA, 2011). Aí, o papel do professor, também ele como investigador e etnógrafo da sua própria escola e turma, como antropólogo dos seus alunos, como contributo para a construção também de crianças interculturais, que podendo ser diferentes, possam, no entanto, comunicar-se. Daí que o professor deva interiorizar a mensagem da antropologia da educação, até ao ponto de sentir-se, ele mesmo, um antropólogo. Mas isso exige uma preparação antropológica dos professores, na formação inicial e na formação contínua. Não basta, não é suficiente uma relação professor-aluno empática. É preciso tirar partido da diversidade de contextos para construir práticas pedagógicas interculturais pois “a pedagogia intercultural permite sair da alternativa binária e demasiado simplista: novos objetos, novas didáticas” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1990, pp. 215 e 216).

Com vista a esta prática, qualquer professor deve começar por dar um primeiro passo para o desenvolvimento do seu eu pessoal e profissional. “Os professores precisam de ter um sentido muito claro da sua própria identidade étnica e cultural, para poderem compreender a dos seus alunos e respectivas famílias” (ZEICHNER, 1993, pp. 89 e 90) e precisam melhorar os seus conhecimentos e atitudes em relação às diferentes características sócio culturais dos seus alunos. Se não têm competências interculturais há que procurar vias de as desenvolver, como é o caso do caminho que temos proposto com o trabalho (auto)biográfico do próprio docente e dos seus alunos, para potenciar o pensar a aprendizagem do ponto de vista de quem aprende.

É importante que cada profissional social, da educação ou não, tenha um conhecimento comparativo para além das circunstâncias imediatas do seu meio local. Há professores cuja trajetória social lhes deu esse treino de refletir as ações, de pensar o que se está a fazer, e porque se faz assim, e, no tocante aos outros, de procurar entender o seu entendimento. São pessoas que, no quotidiano, acabam por refletir a todo o momento e pôr assim em prática a sua metacognição. Surge então, por continuidade, um conhecimento comparativo dos diferentes meios sociais por parte deste tipo de sujeitos.

Por outro lado, também, há assim, uma melhoria qualitativa do seu próprio conhecimento e do entendimento das suas ações e saberes locais, pois o considerar das relações entre um determinado contexto e o seu ambiente social mais amplo, ajuda a esclarecer o que se passa no próprio contexto. E comparar-se com o outro, que faz de modo diferente, implica, em primeiro lugar, conhecer-se a si próprio, tornar visível as suas práticas e representações sociais correlacionadas com a sua própria biografia que suporta tais atitudes e condutas. Depois, em segundo lugar, implica contactar com a alteridade e perceber as alternativas à monoculturalidade, porventura do seu eu profissional. À partida, o docente, e não só, cai, não raras vezes, na tentação de considerar o que sucede habitualmente na sua vida quotidiana como o modo como efetivamente devem ser as coisas, as práticas e as ideias, para sempre e em todas os espaços. É o etnocentrismo comum a todos os mortais e a todas as culturas que urge ser relativizado. E, por isso, urge pensar, a este propósito, no papel da antropologia da educação na formação inicial mas, também, na formação contínua, sempre, e não apenas para a adequação a uma reforma que se impõe normativamente. E importa pensar numa nova forma de fazer formação contínua, uma forma baseada essencialmente na reflexividade e na investigação: na investigação, por exemplo, das histórias de vida dos alunos que se tem, da própria autobiografia do docente e dos colegas, para se saber quem se é, quem se quer ser e como e quem são os outros. Enfim, uma formação contínua muito baseada, também, na reflexão autobiográfica.

À medida que se aprende mais acerca do mundo exterior, vai-se aprendendo mais acerca de nós mesmos. Preparar para educar na e para a diversidade, implica o conhecimento e (re)descoberta de si (Pineau, 1990) e do diálogo da própria multiculturalidade no eu pessoal e profissional dos alunos e professores.

Finalmente, penso ter sido mostrado a importância do uso compreensivo de narrativas biográficas e de histórias de vida como um caminho metodológico, de cariz etnográfico, fundamental para compreender como a realidade social exterior se incorporou no *self* que se torna pluricultural/mestiço com inúmeras possibilidades de gestão das suas pertenças. Como explicita Pierre Bourdieu, no livro que dá conta do seu último curso no Collège de France, onde se submete a si mesmo ao exercício da reflexividade, “compreender é, em primeiro lugar, compreender o campo em que nos fizemos e contra o qual nos fizemos” (BOURDIEU, 2005: 15).

A alfabetização não é só um processo de ensino das letras e números e da compreensão do mundo mas é, também, um processo gerador de transformações identitárias onde o professor tem um papel fundamental na mediação intercultural e no auxílio à gestão das identificações com a cultura de partida e a cultura de chegada, num dado momento, por parte do aluno.

Nesta via investigativa, o investigador preocupa-se em compreender detalhadamente e aprofundadamente o que é que os sujeitos pensam, como é que desenvolvem os seus quadros de referência e como é que se apresentam no quotidiano e gerem as suas várias identidades pessoais ou pertenças identitárias.

A narrativa é uma condição ontológica da vida social, pois é através dela que o sujeito se reinventa, articulando, no presente, factos passados e projetos futuros. A narrativa biográfica é aqui vista como uma ferramenta poderosa para dar conta do processo de construção da mestiçagem cultural. As identidades são, assim, construídas na e pelas narrativas enquanto discurso reflexivamente organizado, e é desta forma que os sujeitos se apresentam nas relações sociais. As narrativas, no campo das ciências antropológicas e na interpretação interativa com os seus atores, constituem uma revolução metodológica, contra a tecnocracia positivista, que permite a emergência de um conhecimento fundamentado sobre uma subjetividade consciente de si mesma e, por outro lado, um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares.

Considerando a metáfora produzida por Michel Serres no seu livro “O Terceiro Instruído” (1993), embora nasçamos numa margem do rio, esse lugar inicial do eu pessoal e social não corresponderá a todos os lugares que o sujeito habitará no seu percurso de vida. A transformação social de cada indivíduo é ininterrupta: cada aprendizagem é transformação; é espaço de mestiçagem. Ninguém é apenas de um lugar. E, sendo os sujeitos do mundo contemporâneo cada vez mais socializados em contextos multiculturais, urge compreender como cada um se forma e se identifica.

Por outro lado, toda a transformação/ viagem cultural abre portas a transformações identitárias dos sujeitos, criando ambivalências, completudes, sobreposições e dualismos identitários. Convém dizer que se este processo de transformação e de identidade em gerúndio (VIEIRA, 2009) é, provavelmente, bem entendível com populações migrantes, a verdade é que estas metamorfoses culturais ocorrem também com pessoas não migrantes. A entrada para o mundo da escola pode ser, para alguns jovens, um bom exemplo de como pensar aqui a reconstrução pessoal e cultural como um processo migratório cognitivo e identitário. Também aqui, quanto mais contrastantes forem as esferas culturais vivenciadas pelos indivíduos, mais visíveis se tornam estes fenómenos para si e para os outros e mais complexa se pode tornar a gestão identitária entre os pólos extremos do oblato, o que renega as origens, e o pólo do trãnsfuga intercultural, o modelo utópico da assunção de toda a mestiçagem cultural e da comunicação e identificação com todas as culturas atravessadas e incorporadas.

O método etnobiográfico com recurso às histórias de vida (VIEIRA e TRINDADE, 2008; VIEIRA, 2009; VIEIRA, 2011) permite um conhecimento privilegiado dos modos como os sujeitos vivem as experiências de migração, de escolarização, de encontro cultural ou de outros processos de mestiçagem e das formas como esses processos afetam as suas atitudes a propósito da diversidade bem como a hierarquia das suas identificações pessoais. Atualizadas no quotidiano e no presente etnográfico, as histórias de vida, contadas na primeira pessoa, permitem a compreensão das possíveis maneiras de professores, profissionais, imigrantes e outros, integrarem as suas culturas de origem nos processos de aculturação experienciados, bem como as possibilidades de assumirem as várias pertenças e culturas incorporadas no *self* ou, pelo contrário, a necessidade estratégica de assumir uma única identificação, podendo parecer-se monocultural quando se é mestiço, passando-se, por vezes, por oblato, por estratégia de sobrevivência social e cultural nos contextos culturais de chegada (O'NEILL, 2008; Vieira, 2009).

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Paris: INRP, 1990.
- ANDRÉ, J. *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagem em Tempos de Globalização*. Coimbra: Ariane Editora, 2005.
- ANDRÉ, J. *Multiculturalidade, Identidades e Mestiçagem: O Diálogo Intercultural nas Ideias, na Política, nas Artes e na Religião*. Coimbra: Palimage, 2012.
- ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. *Esboço para uma Auto-análise*, Lisboa: Edições 70, 2005.
- BRUNER, J. *Cultura e Educação*, Lisboa: Ed. 70, 2000.
- CAMILLERI, C. ; COHEN-EMERIQUE, M. (Dir.). *Chocs des Cultures; Concepts et Enjeux Pratiques*, Paris: L' Harmattan, 1989.
- CARVALHO, A. D. e BAPTISTA I. *Educação Social. Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora, 2004.
- GEERTZ, C. *O Saber Local. Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa*, Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- GEERTZ, C. *Nova Luz Sobre a Antropologia*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- GUSMÃO, N. M. M. *Antropologia e Educação: origens de um diálogo*, Campinas: Cadernos Cedes, 1997, pp. 26-37.
- GUSMÃO, N. M. M. *Os filhos da África em Portugal, Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.
- HALL, S. "The Question of Cultural Identity", D. Hall & A. McGrew (eds.), *Modernity and Its Futures*. Cambridge: Polity Press, 1992, pp. 274-316.
- HOMI K. "Culture's in Between", S. Hall & P. du Gay (eds.), *Cultural Identity*. London: Sage, 1996, pp. 53-60.
- HUBERMAN, A.M. *Comment S' Opèrent les Changements en Éducation: Contribution à L' Etude de L' Innovation*, Lausanne: Unesco, 1983.
- ITURRA, R. *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher, 1990a.
- ITURRA, R. *A Construção social do insucesso escolar*, Lisboa: Escher, 1990b.
- ITURRA, R. (Org.). *O Saber das Crianças, Setúbal: ICE*, 1996.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*, Lisboa: Educa, 2002.
- KELCHTERMANS, G. "A utilização de biografias na formação de professores" in revista *Aprender*, 1995, pp. 18.
- LAPLANTINE, F. e NOUSS, A. *A Mestiçagem*, Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LEVI-STRAUSS, C. (ed.). *L' Identité*. Paris: Grasset, 1977.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora, 1992.
- O'NEILL, B. "Displaced Identities among the Malacca Portuguese", S. Parkhurst & S. Roseman (eds.), *Recasting Culture and Space in Iberian Contexts*. New York: SUNY Press, 2008, pp. 55-80.
- PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, Lisboa: D. Quixote, 1993.
- PINEAU, G. "Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-éducatif", *Le Groupe Familiale*, n° 126, 1990.
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S. & RAYBAUT, P. *Histórias de Vida: teoria e prática*, Lisboa: Celta, 1999.
- ROSALLES, C. L. *Valores Sociales e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Andavira Editora, 2009.
- SERRES, M. *O Terceiro Instruído*. Instituto Piaget: Lisboa, 1993.
- SPERBER, D. *O Saber dos Antropólogos*, Lisboa: Edições 70, 1992.
- VIEIRA, A. *Educação Social e Mediação Sociocultural*, Porto: Profedições, 2013.
- VIEIRA, A. "Pedagogia social nas escolas: um olhar sobre a mediação e a educação social" in *Cadernos de Pedagogia Social*, n° 4, Porto: Universidade Católica, 2012, pp 9-26.
- VIEIRA, R. *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher, 1992.
- VIEIRA, R. *Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidade*, Porto: Afrontamento, 1999a.
- VIEIRA, R. *Ser igual Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*, Porto: Profedições, 1999b.
- VIEIRA, R. "Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos", in *CARIA*, Telmo (Org.) (2003). *Metodologias Etnográficas em Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento, 2003, pp. 77-96.
- VIEIRA, R. *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*, Lisboa: Colibri, 2009.
- VIEIRA, R. *Educação e Diversidade Cultural: notas de antropologia da educação*, Porto: Ed. Afrontamento, 2011.
- VIEIRA, R. "Life Stories, Cultural Métissage and

Personal Identities” in SAGE Open, Jan 2014, 4(1), DOI: 10.1177/2158244013517241. Online ISSN: 2158-2440. 2014, pp. 1-13. The online version of this article can be found at: <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>.
VIEIRA, R. e TRINDADE, J. “Migration, Culture and

Identity in Portugal”, LAIC – Language and Intercultural Communication, Vol. 8, 1, 2008, pp. 36-49.
WIEVIORKA, Michel. A Diferença, Lisboa: Fenda Edições, 2002.
ZEICHNER, Kenneth M. A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas, Lisboa: Educa, 1993.