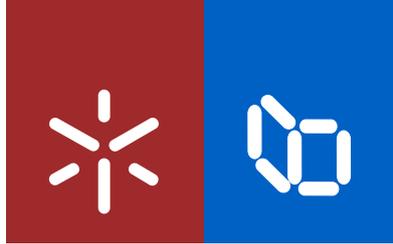




**Universidade do Minho**  
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Sofia Raquel da Silva Vilas Boas

**A problematização da discriminação  
no contexto do ensino de inglês**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Sofia Raquel da Silva Vilas Boas

**A problematização da discriminação  
no contexto do ensino de inglês**

Relatório de Atividade Profissional  
Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Inglesas

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Doutor Jaime Becerra da Costa**

## Agradecimentos

---

*In everyone's life, at some time, our inner fire goes out. It is then burst into flame by an encounter with another human being. We should all be thankful for those people who rekindle the inner spirit.*

Albert Schweitzer

Ao professor Jaime Costa pela sua disponibilidade e apoio quer na orientação científica deste trabalho de investigação, quer no incentivo para a realização do mesmo.

À minha grande amiga e parceira de caminhada Sofia Miranda por nunca me ter deixado desistir.

Aos alunos do 10º ano pela sua colaboração na resposta ao Inquérito e aos meus alunos do 11ºB pelo empenho e entusiasmo demonstrado.

Ao Carlos, meu marido, pela força, paciência e apoio.

À minha filha Soledade pelos momentos em que o trabalho lhe roubou a companhia da mãe.

Sou grata a todos aqueles que acreditaram que eu era capaz.



## Resumo

---

Esta dissertação pretende ser um exercício de autorreflexão e investigação da temática da discriminação através do resumo e análise de bibliografia relevante e o estado presente da questão, no que aos Estados Unidos da América diz respeito. Ao nível prático, intenta-se demonstrar que é importante e possível fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação que desenvolva nos alunos atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social num contexto de sala de aula. A tolerância e o respeito face à diversidade cultural é certamente um princípio ético universal a promover numa era globalizante marcada por profundas transformações na sociedade e a consequente emergência de novas conceções e dinâmicas sociais. Estes princípios assumem ainda maior importância numa aldeia global hoje ameaçada por pressões protecionistas e discriminatórias, consequência da conjuntura regressiva imposta pela crise económica em que o mundo ocidental se vê mergulhado. É nesta senda que o professor assume claramente um papel preponderante no desenvolvimento da identidade, valores e autonomia do aluno, procurando ser um orientador na tomada de consciência do seu universo sociocultural e da maneira como este se relaciona com os universos socioculturais dos outros, e, simultaneamente um instigador de uma atitude pró-ativa e reflexiva perante a sociedade do presente e do passado.

**PALAVRAS-CHAVE:** multiculturalismo, tolerância, educação intercultural, discriminação, cidadania, ensino do inglês



## Abstract

---

This report aims at being an exercise of self-reflection and research on the problematics regarding discrimination both by the study and analysis of relevant literature and by considering the present state of the issue as far as the United States of America is concerned. At a practical level, it is an attempt to demonstrate that it is both desirable and possible to foster an education for citizenship and, consequently, to bring up a culture of freedom, participation and cooperation focused on the development in students of an attitude of accountability and of personal and social intervention in the classroom.

Tolerance and respect towards cultural diversity are indeed universal ethical principles to be promoted in a globalizing era characterised by profound changes in society and by the consequent emergence of new conceptions and social dynamics. These principles are even more important in a global village today threatened by protectionist and discriminatory pressures, resulting from a deteriorating conjuncture imposed by the current economic crisis which assails the Western World. It is in this way that the teacher should clearly take a leading role in the development of the identity of the learners, their values and autonomy. A teacher should always seek to be a mentor in the creation of awareness towards the socio-cultural universe and how this universe is invariably and simultaneously related to the socio-cultural universe of others. The teacher should, at all times, become a promoter of a pro-active and thoughtful attitude towards society and towards the present and the past.

**KEY WORDS:** multiculturalism, tolerance, intercultural education, discrimination, citizenship, English teaching



## Índice

---

Lista de Apêndices .....	x
Introdução .....	1
Capítulo 1- Contextualização da Intervenção.....	7
1.1. Fundamentação teórica.....	7
1.1.1. Discriminação .....	7
1.1.2. Os alicerces da discriminação racial nos Estados Unidos da América .....	13
1.1.3. A importância dos conteúdos de carácter cultural nas aulas de línguas.....	25
1.1.4. O lugar da cultura nos documentos orientadores .....	31
1.1.5. A escola como espaço ideal para o exercício de cidadania.....	33
1.1.6. Inquéritos .....	34
1.2. Caracterização do contexto de intervenção .....	47
1.2.1. A Escola .....	47
1.2.2. A Turma.....	49
1.2.3. Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias didáticas e .....	50
Capítulo 2 – Desenvolvimento e Avaliação das Intervenções .....	53
2.1. Planificação da unidade didática .....	55
2.1.1. Primeira Intervenção – Multiculturalismo .....	57
2.1.2. Segunda Intervenção – Pacifismo .....	60
2.1.3. Terceira Intervenção – Discriminação e Intolerância.....	62
2.1.4. Quarta Intervenção – Herança histórica e cultural .....	65
2.1.5. Quinta Intervenção – Igualdade de Oportunidades.....	68
2.1.6. Avaliação das Intervenções .....	70
Considerações Finais.....	71
Bibliografia.....	75
Apêndices .....	79

## Lista de Apêndices

---

APÊNDICE 1- Inquérito aos alunos _____	81
APÊNDICE 2- Resultados Estatísticos do Inquérito _____	85
APÊNDICE 3 - Domínios de referência do 11º Ano do Programa de Inglês de Continuação de Nível Secundário _____	91
APÊNDICE 4 – Uma imagem do multiculturalismo _____	93
APÊNDICE 5 – Imagem com ícones culturais _____	95
APÊNDICE 6 - Cartoons _____	97
APÊNDICE 7 – Artigos jornalísticos _____	99
APÊNDICE 8 – Jogo de vocabulário _____	103
APÊNDICE 9 – Ficha de trabalho da canção ‘Where is the love?’ _____	105
APÊNDICE 10 – Letra da canção ‘Where is the love?’ _____	109
APÊNDICE 11 – Guião ao filme ‘Crash’ _____	111
APÊNDICE 12 – Resenha da história afro-americana _____	115
APÊNDICE 13 – Guião ao vídeo sobre o movimento dos direitos civis _____	117
APÊNDICE 14 – Atividades de pré-leitura à obra de leitura extensiva _____	119
APÊNDICE 15 - Ficha de trabalho sobre a obra de leitura extensiva _____	121
APÊNDICE 16 – CD com o vídeo elaborado pelos alunos _____	125

## **Introdução**

---

### **A problematização da discriminação no contexto do ensino de inglês.**

“Viver nos dias de hoje, em qualquer ponto do mundo e estar contra a igualdade por razões da raça ou cor é como viver no Alasca e estar contra a neve.”

William Faulkner

Num contexto marcado por mudanças sociais, económicas e culturais significativas tendo por base o fenómeno da globalização, o multiculturalismo e os desafios do progresso, impõe-se aos professores uma resposta fundada às problemáticas inerentes às profundas transformações da sociedade. O jovem aluno confronta-se diariamente com esta situação de mudança numa fase crucial do desenvolvimento da sua identidade e autonomia, e é ao professor, como desejável referência e modelo de valores e princípios éticos, que compete a promoção de uma educação para a cidadania inculcando nos alunos atitudes de

responsabilização, tolerância e respeito face ao *E Pluribus Plures*<sup>1</sup> contribuindo para a valorização da diversidade cultural e a construção de um senso de respeito recíproco. Tal só se adquire através da educação, pois somente a educação pode inculcar valores, atacando a gênese das desigualdades raciais, isto é, a discriminação e o preconceito ajudando a compreender melhor o mundo, o outro e a si mesmo. O presente trabalho, enquanto exercício de autorreflexão, irá incidir sobre a problematização da temática da discriminação no contexto do ensino de inglês, com o objetivo primário de munir os alunos de ‘armas’ que lhes permitam reconhecer e atuar face a todas as formas de discriminação, independentemente dos fatores que lhe dão origem, seja ela raça, cultura, ideologia política ou religiosa, quadro socioeconómico, preferência sexual, ou outra.

Olhar os outros sem ver as pessoas e a sua inalienável dignidade humana, mas as imagens e estereótipos que gravamos na nossa mente fruto de mitos e preconceitos, acumulados muitas vezes por anos de ignorância, constitui a principal causa da discriminação [...] O conhecimento é por isso fundamental no combate ao preconceito, e por essa via, no combate à discriminação.<sup>2</sup>

A pedagogia intercultural que o professor assume, pressupõe, obviamente, uma atualização constante de conhecimentos e competências, “um conhecimento sólido da matéria que se propõe ensinar, de modo a poder transmitir imagens, perspetivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço-aula ou na sua escola,”<sup>3</sup> para que possa preparar os seus alunos para funcionar em sociedades globais e interculturais, um desafio preponderante que se coloca sobretudo ao professor de línguas estrangeiras, na preparação dos alunos para ultrapassarem fronteiras – linguísticas, culturais, sociais, raciais – pois acredita-se que mergulhar numa cultura estrangeira pode mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura, já que ao aprendermos uma nova língua estamos, de modo consciente ou não, a tomar parte da cultura a ela inerente, e a partir daí tornamo-nos capazes de interagir socialmente com os falantes dessa língua, regendo-nos por um código comum de atitudes. “Plurilinguismo, está assim, de mãos dadas com educação intercultural, no respeito mútuo das

---

<sup>1</sup> Termo latino que significa “vários de entre vários”, frequentemente associado à educação multicultural e serve de título a um artigo de Diane Ravitch intitulado: *Multiculturalism : E Pluribus Plures*

<sup>2</sup> Rosário Farmhouse in *Discursos do Racismo em Portugal: Essencialismo e Inferiorização nas Trocas Coloquiais sobre Categorias Minoritárias*, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, Lisboa 2011:8

<sup>3</sup> Sandra Filipa Miranda, Educação multicultural e Formação de Professores, Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Porto, Universidade Aberta, 2001, p.42 *apud* Rosa Bizarro & Fátima Braga, *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, org. Secção de Estudos Franceses, Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos. Porto, FLUP, 2004:59

pedras multicolores e multifacetadas do mosaico social em que vivemos neste século XXI”<sup>4</sup>. No caso português a questão do multiculturalismo, ou melhor do intercultural ou interculturalidade, como alguns autores preferem designar, (intercultural implica a troca entre culturas diferentes e a ideia de inter-relações, ao invés de uma convivência de diversas culturas reconhecidas política e socialmente, mas distintas da cultura majoritária) só passou a adquirir visibilidade após a descolonização, pondo em causa muitos dos pressupostos monoculturais e assimilacionistas vigentes até então.

Tornar-se cidadão português era igual a tornar-se “branco” (maneira de falar, forma de vestir, valores) civilizado (“disciplinado”) e católico. O resultado, pode argumentar-se,... foi a alienação dos africanos das suas culturas de origem. Por outras palavras, exigiu-se um sacrifício cultural de identidade e de herança.<sup>5</sup>

A partir do início dos anos 90, a presença nas escolas de alunos filhos de imigrantes africanos ou de populações regressadas das ex-colónias portuguesas pressionou os professores e a própria administração a agirem face a situações de exclusão a que esses alunos eram votados, apostando na sua integração e reconhecimento das suas especificidades como medida de combate ao insucesso escolar. Com a entrada do século XXI, ao tornar-se também um país de imigrantes fundamentalmente dos Países do Leste Europeu (principalmente da Ucrânia, mas também da Moldávia, da Roménia e da Rússia) e da América do Sul (principalmente do Brasil), Portugal adquiriu o potencial para ser palco de fenómenos racistas e xenófobos similares aos registados no conjunto dos países industrializados, sendo os ciganos, negros e brasileiros os mais visados, em virtude da diferença ser cada vez mais sentida como uma ameaça ao país dos “brandos costumes”. É pois neste contexto, “que a escola do nosso tempo precisa de promover o conhecimento das maiorias, mas também das minorias, o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco, a educação para a prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância”.<sup>6</sup> E o professor, responsável por estabelecer a ponte entre a cultura dominante e todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: minorias étnicas e culturais, homossexuais, pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, assume um papel

---

<sup>4</sup> Rosa Bizarro & Fátima Braga, *op.cit.*p.61

<sup>5</sup> Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão, *Levantando a pedra: da pedagogia inter-multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto, Afrontamento 1991:12 *Apud* Carlos Manuel Cardoso, *Educação multicultural, percursos para práticas reflexivas*, Lisboa, Texto Editora 1996:23

<sup>6</sup> *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, coord. Jacques Delors, Porto, Edições ASA, 1996.

preponderante, sendo, por conseguinte, essencial prover o docente de um conjunto de competências que o habilitem não só a entender e a lidar com a diferença mas, acima de tudo a colocar em prática uma educação intercultural. Tal implica desde logo o abandono do conceito do tratamento igual dos alunos, que obriga a que os alunos oriundos de minorias tenham que se subjuar à cultura dominante, sem tomar em consideração as suas necessidades e interesses individuais definidos em função da “raça”, etnia ou estrato social.

Consequentemente e tendencialmente, estes alunos, a quem é exigido que sejam bilingues e biculturais, apresentam na maioria dos casos, baixos níveis de rendimento escolar, bem como uma fraca motivação académica. “Por isso, convirá que o professor do século XXI saiba conduzir os seus alunos à descoberta das semelhanças e das diferenças entre os vários modos de ser / agir, formando a capacidade de descentração dos jovens, um dos objetivos da educação [...] assim se desenvolverá a compreensão mútua, através da perceção das semelhanças e das diferenças.”<sup>7</sup>

Embora Portugal não seja um exemplo paradigmático do racismo, o mesmo não se poderá afirmar dos Estados Unidos da América, nação na qual a história da discriminação racial, repleta de episódios tristes, confunde-se até com a história do próprio país e, por isso mesmo, serve de padrão à temática da discriminação, sobre a qual irá debruçar-se o atual trabalho. Efetivamente, os Estados Unidos da América, seja pela sua herança histórica, seja pelo facto de ainda hoje constituírem um centro polarizador para imigrantes oriundos dos mais variados lugares, são das nações que apresentam maior diversidade étnica e cultural. Assim, é frequente falar-se do “mosaico americano”, do “caleidoscópio de etnias”. Contudo, há quem considere que essa diversidade cultural raramente tem-se refletido na distribuição equitativa de terra, oportunidades de trabalho, salários, direitos jurídicos bem como outros aspetos da vida quotidiana.

Com efeito, a história dos EUA está ligada à escravatura dos negros e à colonização e genocídio dos índios autóctones, praticadas abertamente desde o século XVI até o século XIX. Essa é uma nação que até pouco tempo não permitia que negros se sentassem nos bancos da frente dos autocarros públicos. Quando em finais do século XVIII foi alcançada a independência do poder britânico, e são aprovados os documentos fundadores dos EUA, como

---

<sup>7</sup> Martine Abdallah-Pretceille e Louis Porcher, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996:34 *apud* Rosa Bizarro & Fátima Braga, *op.cit.*

a Constituição, este não cuida de impedir a subordinação e discriminação raciais. Ao ponto de, no fim da Guerra Civil Americana, muitos Estados americanos adotarem leis que instituíam um sistema legal de segregação racial, relegando os afro-americanos para cidadãos americanos de segunda classe. Cerca de 4,5 mil afro-americanos foram linchados nos Estados Unidos entre 1882 e o início da década de 1950. Apenas no fim da década de 50, em que teve início o Movimento dos Direitos Civis para os Negros Norte-Americanos, que durou 13 anos, é que a história dos negros começou a ganhar outros contornos, com a adoção de leis mais justas em matéria de direitos civis. No entanto, o processo de harmonização racial não está concluído, e, hodiernamente os EUA continuam a debater-se com confrontos interétnicos, os quais, apesar de toda a legislação e medidas adotadas estão longe de ser sanados. É, pois, com base no exemplo americano, um exemplo com uma repercussão mundial, que eu considero pertinente a abordagem da temática da discriminação junto dos jovens alunos, futuros cidadãos («border crossers»), que se pretendem democráticos e dotados de maiores capacidades para uma sã convivência multicultural nesta aldeia global.

O presente trabalho será dividido em duas partes, além da conclusão, da bibliografia e dos materiais reunidos na secção “Anexos”. Na primeira parte do relatório, apresento os pressupostos teóricos que serviram de referência ao tratamento da problemática da discriminação e intolerância, *leitmotiv* do presente trabalho, selecionada não aleatoriamente, mas pela sua atualidade e pertinência e que aliás faz parte da dimensão sociocultural do programa de inglês do ensino secundário. Este, bem como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* serão dois dos documentos oficiais que serviram de fundamento à escolha do tema pelo seu enfoque no tratamento de conteúdos de índole cultural na aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso concreto, do inglês. Através da aplicação de um questionário aos alunos facilmente se reconheceu e provou a premissa da importância de incluir conteúdos culturais nos programas curriculares, pois informação não é sinónimo de conhecimento.

Seguidamente, e como introito à etapa seguinte faço uma breve apresentação quer da Escola Secundária onde desenvolvi todo o trabalho de intervenção com referência à sua organização, funcionamento e projeto educativo quer do público-alvo, ou melhor, da turma escolhida para o implementar, com uma sucinta descrição do seu perfil de competências.

Em seguida, serão definidos os objetivos e estratégias didáticas e investigativas que contribuirão para a problematização da discriminação, junto dos discentes e a forma como esta intervenção pode produzir resultados, por vezes, surpreendentes. Para tal, foi fundamental o trabalho desenvolvido com e pelos alunos na definição, pesquisa e contextualização da temática a abordar.

O capítulo final será dedicado ao plano de ação, exemplificando e demonstrando as diferentes atividades realizadas e as metodologias pedagógico-didáticas utilizadas com os alunos para o desenvolvimento das competências comunicativas, linguísticas e culturais necessárias à criação de uma consciência cultural crítica, bem como a avaliação dos resultados alcançados.

## **Capítulo 1- Contextualização da Intervenção.**

---

### **1.1. Fundamentação teórica**

“I hope that people will finally come to realize that there is only one ‘race’- the human race’- and that we are members of it.”

Margaret Atwood

#### **1.1.1. Discriminação**

Num mundo globalizante, onde as fronteiras físicas são praticamente inexistentes e a livre circulação de pessoas e bens se faz a uma velocidade estonteante e sem grandes entraves, essa inexistência de barreiras reforça, paradoxalmente, comportamentos etnocêntricos de muitas pessoas nas sociedades ditas desenvolvidas, que frequentemente degeneram em práticas racistas para com as minorias étnicas. Ora são muitas as vozes que corroboram a ideia de que o racismo, como uma modalidade de discriminação racial, fundamenta-se num pressuposto meramente social e em nada científico, já que não existem diferenças biológicas

entre pessoas pertencentes a diferentes grupos humanos, assim sendo, muitos são os defensores de que o termo ‘raça’ é nada mais, nada menos um mito.

Porém, existe no seio da comunidade acadêmica alguns apoiantes do denominado “racismo científico” que sustentam a opinião de que as capacidades intelectuais dos indivíduos variam em função das “raças” a que pertencem. Um importante teórico do racismo científico do século XIX foi sem dúvida o sociólogo, diplomata e escritor francês Arthur de Gobineau que atribuía como causa da degeneração social a miscigenação de raças e em no atinente ao povo brasileiro terá escrito: “Nenhum brasileiro é de sangue puro; as combinações dos casamentos entre brancos, indígenas e negros multiplicaram-se a tal ponto que os matizes da carnção são inúmeros, e tudo isso produziu, nas classes baixas e nas altas, uma degenerescência do mais triste aspecto [*sic*].”<sup>8</sup>

Um outro exemplo é o prêmio nobel da Física Dr. William Schokley (1910-1989), o qual em muitas das suas publicações e conferências defendeu que a reprodução no seio de grupos com QI mais baixo, onde se incluíam os negros, teria um efeito disgênico, que em última instância levaria ao declínio da civilização. Por isso, propunha que os indivíduos com um QI abaixo do valor médio de 100 fossem submetidos a esterilização, à semelhança do que se fez durante o Holocausto com os indivíduos portadores de deficiências físicas ou mentais. Paralelamente foi criado um "banco de esperma de génios" (1980–99) criado por Robert Klark Graham, a partir do qual quase mais de duas dezenas de crianças foram concebidas. No rol de doadores constavam os galardoados com o Prêmio Nobel, como o próprio William Shockley. Esta perspectiva eugénica, dita positiva, pois permitia selecionar os indivíduos mais aptos incentivando-os a reproduzirem-se de forma a criarem uma raça superior, foi ultrapassada pela eugenia negativa que culminou no genocídio de milhares de pessoas decorrente da ideologia nazi durante a Segunda Guerra Mundial e, que tanto sensibilizou o mundo. Assim sendo, esta prática discriminatória das pessoas, rotuladas como aptas ou não-aptas para a reprodução viria a ser suplantada pela genética mendeliana,<sup>9</sup> base da atual genética clássica.

A ideia de superioridade de umas raças sobre as outras, ou melhor dizendo, dos brancos em relação às outras estava implementada em quase todas as áreas da ciência desde a

---

<sup>8</sup> George Raeders, *O Conde de Gobineau no Brasil*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988:90

<sup>9</sup> A genética mendeliana baseou-se nos estudos de Gregor Johann Mendel publicados em 1865 e 1866, e constitui um conjunto de princípios relacionados com a transmissão hereditária das características de um organismo aos seus filhos.

biologia à anatomia, passando pela antropologia e psicologia. Com o recurso a métodos científicos como a submissão a testes de inteligência, medição de crânios, análises de sangue, procurava-se provar a hegemonia racial caucasiana. Algumas destas crenças dos brancos em relação aos negros chegavam a ser caricatas, um desses exemplos refere-se ao período *antebellum* da guerra civil americana, durante o qual se acreditava que os negros ficavam sonolentos quando trabalhavam com maquinaria, e que, por essa razão não possuíam quaisquer capacidades mecânicas. Desta forma, conseguiam vedar às pessoas de cor o acesso a posições de relevo ao nível da gestão e desenvolvimento industrial. Curiosamente esta crença na inferioridade da raça foi igualmente interiorizada por alguns membros da própria comunidade negra e serviu de justificação para a privação dos seus direitos civis durante anos, direitos esses aos quais os próprios imigrantes brancos teriam livre acesso.

Acometidos pela barbárie da segunda guerra mundial, a ideia patológica de uma limpeza étnica acabou por ser desconstruída graças à divulgação da “Declaração Universal dos Direitos do Homem” adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948 onde se instituem os direitos humanos básicos, sendo de todo pertinente destacar aqui dois dos seus principais artigos:

#### Artigo 1º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

#### Artigo 2º

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamadas na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.

Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

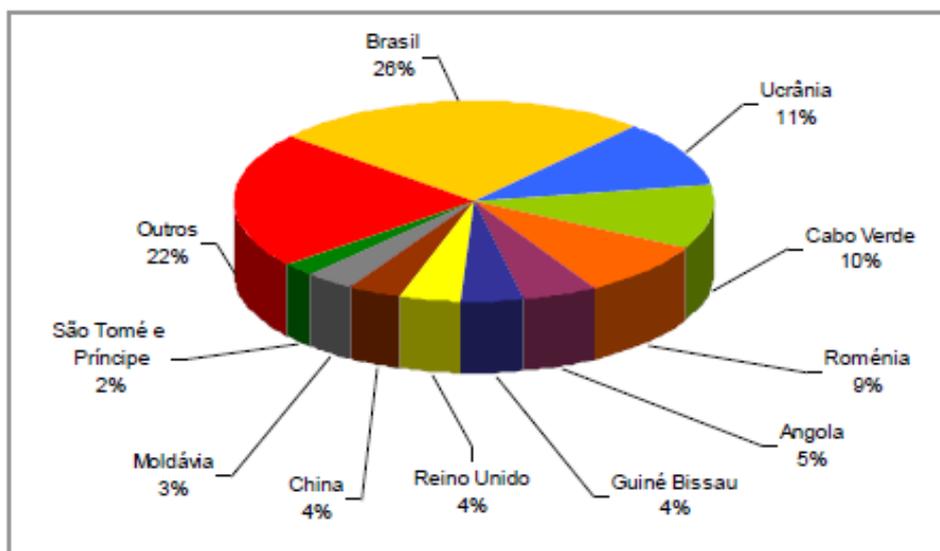
Este documento, sem obrigatoriedade legal, foi profusamente adotado e serviu de base para muitas constituições nacionais desde essa data. No seu preâmbulo pode ler-se:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e

cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de carácter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Em Portugal, a população estrangeira cresceu cerca de 70%, na última década de acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), com o Brasil a liderar o ranking no gráfico das nacionalidades mais representativas, seguido da Ucrânia, Cabo Verde, Angola, Roménia, Guiné-Bissau e Moldávia, as quais, no seu conjunto, representam cerca de 71% da população estrangeira com estadia regular em território continental, tal como se pode comprovar pelo gráfico apresentado a seguir, que consta do “Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo 2011” elaborado pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

Principais Nacionalidades – Stock



Até finais do século passado a população estrangeira residente em Portugal era proveniente, sobretudo dos países africanos de expressão portuguesa (PALOP) em consequência do processo de descolonização. A viragem do século trouxe consigo uma mudança de paradigma nos fluxos migratórios resultante de diversos fatores, por um lado das condições económicas dos países de proveniência e, por outro lado do próprio contexto português e europeu. Após a integração na Comunidade Europeia em 1986 e o consequente

acesso a fundos comunitários, ultrapassada a instabilidade política da década de 70, Portugal entra num período de grande desenvolvimento económico. O contexto europeu também foi bastante benéfico à entrada de novos imigrantes, em especial da Ucrânia, com a queda do muro de Berlim, a abertura da Comunidade Europeia aos países de Leste e a consequente livre circulação de cidadãos europeus nos países da comunidade fizeram de Portugal, país tradicionalmente de emigração, um país simultaneamente "exportador" e "importador" de mão-de-obra, na sua grande maioria para o exercício de funções não qualificadas, no domínio da agricultura e da construção civil. Com efeito, Portugal é hodiernamente um país crescentemente étnico e culturalmente heterogéneo,

Since the mid-1980s, Portugal has altered its position in the international migration context. It is no longer exclusively an emigration country but has also become a receiving nation, hosting people from its former African colonies, and more recently from Brazil and Eastern Europe. This has caused significant changes in Portuguese society, which is nowadays socially more diverse and ethnically richer.<sup>10</sup>

e, como tal permeável a atitudes racistas e xenófobas, à semelhança do que sucede nos países desenvolvidos. O país dos brandos costumes tem tentado resistir à pressão migratória, mas não raras vezes, as características dos grupos minoritários, em tempos de crise, são percecionadas como uma ameaça ao *status quo* e à integridade física como é o caso em Portugal da etnia cigana, a qual é frequentemente associada à criminalidade e ao parasitismo, beneficiando mesmo da automarginalização. Estas diferenças não assentam tanto em pressupostos raciais, mas essencialmente em estereótipos que se criam de outras culturas, em que o outro é também ele um estrangeiro, culturalmente distinto.

De acordo com Fernando Luís Machado (2001), a expressão do racismo depende dos contrastes e continuidades, sociais e culturais, da minoria ou minorias em questão com a sociedade envolvente. Maiores contrastes favorecem o aumento do racismo, mais continuidades favorecem a sua redução. O facto [sic] de os ciganos serem uma das minorias que mais contrastes - sociais e culturais- acumula com a sociedade envolvente, poderá estar na base de uma maior manifestação de racismo face a esta categoria social (...).<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Maria Lucinda Fonseca, Maria José Caldeira e Alina Esteves – *New forms of Migration into the European South: Challenges for Citizenship and Governance – The Portuguese Case*, in *International Journal of Population Geography*, Vol.8, 2002:135

<sup>11</sup> *Apud Discursos do Racismo em Portugal: op.cit.p.94*

É pois neste contexto, que uma educação orientada para a diversidade cultural ganha cada vez mais expressão, “A discriminação racial na sociedade prolonga-se para a escola e, mesmo, agrava-se quando no seu contexto não são desenvolvidas estratégias deliberadas para a atenuar.”<sup>12</sup>

Mas, se em Portugal não são muitos os episódios registados de crimes violentos perpetrados em nome do racismo, o mesmo não se verifica nos Estados Unidos da América, nação onde os confrontos interétnicos ocorrem frequentemente e com forte impacto mediático.

---

<sup>12</sup> Carlos Manuel Cardoso, *op.cit.*p.16

### 1.1.2. Os alicerces da discriminação racial nos Estados Unidos da América

O poder quase hegemónico da cultura americana impõe-se globalmente como referência incontornável para as gerações mais jovens, se a isto associarmos os princípios e garantias de liberdade em que esta nação se edificou, torna natural a escolha dos EUA para abordar o tema da discriminação racial. Esta escolha torna-se então óbvia quando atendemos à forte mediatização com que o tema é tratado internamente e projetado globalmente pelo poder imperial dessa cultura.

Durante séculos, os EUA constituíram um centro polarizador para milhares de imigrantes oriundos dos mais variados pontos do mundo, fazendo desta nação um lindo mosaico, ou se preferirmos a metáfora mais comumente usada após os anos 70 a ‘salad bowl’, inclusive pelo próprio Presidente Jimmy Carter: ‘*We become not a melting pot, but a beautiful mosaic. Different people, different beliefs, different yearnings, different hopes,*’ diferentes culturas justapõem-se, contudo permanecem distintas umas das outras.

A diversidade cultural é visível sobretudo nas grandes metrópoles, onde monumentos de culto religioso dão cor ao espaço citadino e a diversificada gastronomia faz a delícia de milhares de norte-americanos. Prova cabal da forte presença étnica é o facto de a língua de Cervantes constituir atualmente a segunda língua mais falada dos EUA. A este propósito, o professor de história na Universidade de Harvard, Oscar Handlin, na entrega do prémio *Pulitzer* pelo livro ‘*The Uprooted*’ (1951) terá proferido:

Once I thought to write a history of the immigrants in America. Then I discovered that the immigrants were America.

De acordo com o censo prevê-se que em meados do presente século o WASP (White Anglo-Saxon Protestant) hodiernamente a etnia dominante deixará de o ser face ao conjunto de todas as outras, e, sendo assim, coloca-se a questão da necessidade da existência de uma comunidade padrão, questão esta que não poderá passar ao lado de um sério debate no seio da comunidade americana.

A nation that once viewed itself as ‘white’ is today experiencing a major shift in the ratio between dark-and-light skinned people that will likely carry on into the foreseeable future.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Ronald E. Hall, *An historical analysis of skin color discrimination in America*, Springer, 2010:34

Embora o linchamento de negros e a segregação racial já seja tópico dos livros de história, a verdade é que à semelhança de outros países, a integração da comunidade emigrante em território americano tem sido, ao longo dos séculos, um processo conturbado, e apesar das inúmeras leis e medidas políticas, a discriminação e o racismo tem se refletido na distribuição diferenciada de poder ou controlo sobre recursos estratégicos como capital, oportunidades de trabalho, salários, justiça penal, saúde, educação, habitação entre outros.

Contributing to ignorance is the fact that for decades, discrimination has been portrayed as a Euro-American phenomenon, a psychosocial event directed at people of color particularly darker-skinned African-Americans.<sup>14</sup>[...]Racism remains the original “ism” upon which the foundation of the various racist traditions of American discrimination rests.<sup>15</sup>

Desde a independência dos EUA em 4 de julho de 1776 os documentos fundamentais promulgados nessa altura, procuram afirmar os direitos fundamentais, de que é exemplo acabado a Declaração da Independência, onde se pode ler a frase que se tornou mundialmente célebre:

We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.

Um outro documento, a Constituição datada do ano de 1787, no lugar de promover o princípio da igualdade para todos, corporizava a ideia de que apenas os homens brancos livres é que contavam, todos os outros, onde se incluía os índios e os negros não seriam tratados como iguais e, a prova disso foi a aprovação em Convenção da nona secção do primeiro artigo da Constituição dos Estados Unidos, limitando o poder do Congresso de regular o tráfico de escravos até 1808:

The Migration or Importation of such persons as any of the States now existing shall think proper to admit, shall not be prohibited by the Congress prior to the Year one thousand eight hundred and eight, but a Tax or duty may be imposed on such Importation, not exceeding ten dollars for each Person.

---

<sup>14</sup> Ronald E. Hall, op.cit.p.35

<sup>15</sup> Ronald E. Hall, op.cit.p.8

Se recuarmos ainda mais na história do continente americano verificamos que a questão racial remonta e, é fortemente influenciada pelo movimento colonial. Quando Cristóvão Colombo pisou pela primeira vez solo americano no século XV, encontrou do outro lado do atlântico cerca de um milhão e meio de índios. Ao longo de décadas esta comunidade autóctone foi sendo afastada para zonas áridas e distantes, as suas terras foram destruídas para construir a nova malha ferroviária e as suas culturas de subsistência foram substituídas por lavouras comerciais. Os colonos impuseram os seus costumes e a sua forma de viver, muitas vezes de forma sangrenta obrigando a cultura nativa índia a um forçado processo de assimilação que resultou na diluição desta cultura ancestral. Nos dois séculos que se seguiram os EUA acolheram pessoas de diversos países europeus que seguiram Colombo em busca da ‘Promised Land’ para fazer face à fome, às más colheitas, ao crescimento demográfico e à forte instabilidade política que reinava na Europa e aí poderem recomeçar uma nova vida, numa nova terra completamente inexplorada e repleta de oportunidades. Os ingleses foram o grupo étnico dominante entre os primitivos colonos e o inglês converteu-se no principal idioma do país. No meio da vaga de imigrantes, chegaram os africanos, dos quais meio milhão foram trazidos como escravos entre o início do século XVII e o século XIX. Hoje os afro-americanos constituem aproximadamente 12,7% da população dos EUA. Já no século XX assistiu-se a um expressivo fluxo de emigrantes provenientes do México, prevendo-se que vivam atualmente nos EUA cerca de trinta milhões de hispânicos. A partir dos anos 50 com a possibilidade de qualquer emigrante poder aceder à nacionalidade americana, surgiu uma nova vaga de emigrantes provenientes do continente asiático, ascendendo presentemente a uma percentagem de quase 6% da população.

Não obstante esta diversidade associada à emigração, o movimento de aculturação nunca foi um movimento integrador, mas sim segregativo, e uma das razões justificativas poderá resultar do processo colonial. Quer os colonos portugueses, quer os espanhóis tentaram submeter os índios pela força para os utilizar como mão-de-obra escrava. Porém, enquanto que os portugueses abandonaram essa estratégia substituindo-os por escravos negros devido à sua resistência ao árduo trabalho físico o que permitiu estabelecer, intermitentemente, uma relação inter-racial pacífica. Os espanhóis, por seu turno, exploraram a população indígena de tal forma que o seu número reduziu drasticamente. Além disso, a ocupação espanhola do território americano foi muito mais sangrenta, recorrendo-se repetidamente ao massacre.

A América e a sua identidade resultam, então de uma dinâmica nascida do contacto entre o grupo historicamente dominador e, os grupos historicamente dominados, uma dinâmica, também ela historicamente difícil de gerir em virtude de uma coexistência de diferenças em nada pacífica.

Foi apenas com o movimento dos direitos civis dos afro-americanos nos anos 50, um movimento marcado por forte litígio, que o muro da segregação começou a ser destruído aos poucos. Muito embora a escravatura tenha sido abolida a 1 janeiro de 1863 pelo presidente Abraham Lincoln através da chamada *Emancipation Proclamation*, muitos negros eram ainda vítimas de perseguição e injustiça. Quando veio a guerra civil, entre o Norte industrializado e o Sul agrícola, este recusou-se a armar os negros para enfrentar os nortistas, os quais por sua vez organizaram batalhões de negros livres. Embora a escravatura tivesse sido o móbil da contenda, na sua origem estiveram razões de ordem económica e política. Foi unicamente com a aprovação em Congresso da 13ª Aditamento Constitucional que a escravatura foi oficialmente abolida:

Section 1. Neither slavery nor involuntary servitude, except as a punishment for crime whereof the party shall have been duly convicted, shall exist within the United States, or any place subject to their jurisdiction.

Section 2. Congress shall have power to enforce this article by appropriate legislation.



A abolição visava também acabar com os maus-tratos impostos aos negros nos EUA

Pelo artigo suplementar 14ª, os negros obtiveram direitos iguais

Section 1. All persons born or naturalized in the United States, and subject to the jurisdiction thereof, are citizens of the United States and of the State wherein they reside. No State shall make or enforce any law which shall abridge the privileges or immunities of citizens of the United States; nor shall any State deprive any person of life, liberty, or property, without due process of law; nor deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws.

E, em 1870, dois anos mais tarde, o artigo 15º garantiu-lhes a igualdade de direito de voto:

Section 1. The right of citizens of the United States to vote shall not be denied or abridged by the United States or by any State on account of race, color, or previous condition of servitude.

Porém, mesmo assim Estados como Carolina do Sul, Mississippi e Louisiana arranjaram forma de limitar os direitos dos escravos libertados, mantendo restrições legais, através dos chamados *black codes*, com o objetivo óbvio de reduzir os recém-libertados escravos a um novo tipo de escravidão, que muitos consideraram pior que a própria escravatura. Para os brancos sulistas, estes homens livres representavam uma terrível ameaça, quer por se recusarem a trabalhar conduzindo à falência os plantadores que dependiam da sua mão-de-obra, quer por temerem retaliações contra os seus antigos amos. Os “códigos negros” negavam-lhes o direito de testemunhar contra os brancos, de servir em milícias, o direito ao sufrágio, entre muitas outras restrições, como por exemplo, o direito de adquirir terras. A seguir um exemplo de um desses códigos do Estado de South Carolina:

In South Carolina persons of color contracting for service were to be known as 'servants,' and those with whom they contracted, as 'masters.' On farms the hours of labor would be from sunrise to sunset daily, except on Sunday. The negroes were to get out of bed at dawn. Time lost would be deducted from their wages, as would be the cost of food, nursing, etc., during absence from sickness. Absentees on Sunday must return to the plantation by sunset. House servants were to be at call at all hours of the day and night on all days of the week. They must be 'especially civil and polite to their masters, their masters' families and guests," and they in return would receive 'gentle and kind treatment.' Corporal and other punishment was to be administered only upon order of the district judge or other civil magistrate. A vagrant law of some severity was enacted to keep the negroes from roaming the roads and living the lives of beggars and thieves.<sup>16</sup>

Em alguns Estados do Sul, para evitar que os afro-americanos utilizassem o seu direito de voto, alguns centros educacionais de votação foram alvo de ataques bombistas e muitos eleitores negros foram ameaçados, espancados e, por vezes, mortos. Nas próprias mesas de voto eram evidentes as situações de discriminação, os brancos eram atendidos sempre em primeiro lugar e os afro-americanos passavam por um rigoroso processo de recenseamento eleitoral sendo-lhes permitido o registro apenas em estabelecimentos credenciados e não nas suas próprias casas.

---

<sup>16</sup> Ellis Paxson Oberholtzer, *A History of the United States since the Civil War* -Vol. 1, Macmillan, 1917:129

É por demais evidente que a Declaração de Emancipação de Lincoln não conseguiu acabar com a discriminação da raça negra, nem tão pouco conseguiu travar a violência contra os negros. Ao contrário, motivou até mesmo a criação de organizações terroristas, como o KKK (*Ku Klux Klan*), infligindo o terror entre a população negra. Este grupo secreto, sob as vestes de mantos brancos e capuzes cónicos, matava crianças, adultos e idosos negros com o intuito de impedir as reivindicações dos negros pela luta dos direitos civis, queimando casas, destruindo colheitas, recorrendo ao uso da força para proibir as reuniões entre negros, levando a que muitos deles fossem arbitrariamente presos e espancados e alguns atirados às fogueiras. Um número aproximado de 5 mil afro-americanos fora morto nas mãos deste grupo entre os finais do século XIX e meados do século XX.

Concomitantemente a este clima de violência, foram promulgadas as “leis de *Jim Crow*”<sup>17</sup> nos Estados do Sul, que voltaram a negar os direitos civis aos afro-americanos, decretando a designada *jure segregation*. As leis mais importantes exigiam a separação nas escolas públicas, a segregação em bares e restaurantes, a proibição do casamento entre brancos e negros e a fixação nos transportes públicos de lugares específicos para os negros, que teriam de ceder o lugar caso o autocarro ficasse lotado. Além disso, em certos Estados, os negros eram obrigados a saber ler ou a pagar um imposto especial (*poll-tax*) para votar; noutros era-lhes exigido que os seus antepassados já tivessem votado pelo menos uma vez, o que era impossível, dado terem sido escravos.

Transcrevo de seguida alguns exemplos dessas leis:<sup>18</sup>

All passenger stations in this state operated by any motor transportation company shall have separate waiting rooms or space and separate ticket windows for the white and colored races.

It shall be unlawful to conduct a restaurant or other place for the serving of food in the city, at which white and colored people are served in the same room, unless such white and colored persons are effectually separated by a solid partition extending from the floor upward to a distance of seven feet or higher, and unless a separate entrance from the street is provided.

The baths and lockers for the negroes shall be separate from the white race, but may be in the same building.

---

<sup>17</sup>A origem da frase "*Jim Crow*" tem sido muitas vezes atribuída a uma canção popular de 1832 intitulada "*Jump Jim Crow*", interpretada pelo ator branco Thomas D. Rice em *blackface*, que retratava os negros de forma discriminatória e depreciativa. Como resultado da fama de Rice, "*Jim Crow*" tornou-se uma expressão pejorativa que significa "Negro".

<sup>18</sup>Estes exemplos foram retirados de uma compilação elaborada pelo *National Park Service* e pelo *Martin Luther King Jr National Historic Site*.

Separate free schools shall be established for the education of children of African descent; and it shall be unlawful for any colored child to attend any white school, or any white child to attend a colored school.

Neste cenário de exclusão mútua, negros e brancos faziam parte de sociedades separadas, com culturas diferentes. É neste cenário, que Maya Angelou recorda que em Stamps:

(...) segregation was so complete that most Black children didn't really, absolutely know what whites looked like. (...)Whitefolks couldn't be people because their feet were too small, their skin too white and see-throughy, and they didn't walk on the balls of their feet the way people did they walked on their heels like horses.<sup>19</sup>

Contudo, associado à ideia de prosperidade vivida nos anos 20, surgiu na mesma década um movimento literário afro-americano designado por *Harlem Renaissance*,<sup>20</sup> inspirado no bairro negro com o mesmo nome – *Harlem* –, que passou a ser local de convergência de intelectuais e artistas. Esta localização privilegiada bem no coração da cidade de Nova Iorque, deu aos *New Negroes* a visibilidade que não teriam em mais lado algum. Institui-se com dois objetivos simultâneos: por um lado, acordar a atividade artística negra e por outro, conduzir a comunidade branca à sua descoberta e apreciação. Abarcando áreas tão diversas como a música, as artes plásticas, o teatro e a dança, este movimento procurou reivindicar o lugar do negro na sociedade americana, fazendo reviver a exaltação e o orgulho da raça e o desejo de obter igualdade política e social. É deste movimento que nasce na música, os primeiros notórios expoentes do jazz, como Louis Armstrong, Sidney Bechet e Duke Ellington, uma forma de arte originariamente negra, que saiu do seu reduto e conquistou outros palcos, principalmente europeus.

No âmbito da literatura, escritores negros como Langston Hughes, Alain Locke e Jean Toomer passaram a fazer da denúncia da situação de discriminação e da opressão económica de que eram vítimas, a sua temática. Hughes no seu longo poema *Let America be America*, para além de criticar a injustiça americana para com as minorias, faz por outro lado a apologia do sonho americano, que acredita estar prestes a ser concretizado.

---

<sup>19</sup> Maya Angelou, *I Know Why The Caged Bird Sings*, Londres, Virago Press, 2007:27-28.

<sup>20</sup> O movimento é também conhecido pelos nomes de *Black Renaissance* e *New Age Movement*.

### Let America be America

I am the poor white, fooled and pushed apart,  
I am the Negro bearing slavery's scars.  
I am the red man driven from the land,  
I am the immigrant clutching the hope I seek—  
And finding only the same old stupid plan  
Of dog eat dog, of mighty crush the weak.

(...)

Yet I'm the one who dreamt our basic dream  
In the Old World while still a serf of kings,  
Who dreamt a dream so strong, so brave, so true,  
That even yet its mighty daring sings  
In every brick and stone, in every furrow turned  
That's made America the land it has become.  
O, I'm the man who sailed those early seas  
In search of what I meant to be my home—  
For I'm the one who left dark Ireland's shore,  
And Poland's plain, and England's grassy lea,  
And torn from Black Africa's strand I came  
To build a "homeland of the free."<sup>21</sup>

O espírito de combatividade e resistência marca esta modernidade, tão bem expressa pelo poeta Claude McKay no poema *'If we must die'*, originalmente escrito em reação aos motins raciais ocorridos em Harlem em 1919, tratando-se de uma convocação dos afro-americanos à luta pelos seus direitos.

If we must die, let it not be like hogs  
Hunted and penned in an inglorious spot,  
While round us bark the mad and hungry dogs,  
Making their mock at our accursed lot.  
If we must die, O let us nobly die,  
So that our precious blood may not be shed  
In vain; then even the monsters we defy  
Shall be constrained to honor us through dead!  
O kinsmen! we must meet the common foe!  
Though far outnumbered let us show us brave,  
And for their thousand blows deal one deathblow!  
What though before us lies the open grave?  
Like men we'll face the murderous, cowardly pack,  
Pressed to the wall, dying, but fighting back!<sup>22</sup>

Estes são apenas alguns dos escritores pertencentes ao *Harlem Renaissance* que, ao descreverem a realidade da população negra norte-americana e afirmarem o seu orgulho na

---

<sup>21</sup> Trechos do poema *Let America be America* de Langston Hughes, *The collected poems of Langston Hughes*, New York, Vintage Books, 1995.

<sup>22</sup> Claude McKay, "If We Must Die," in *Harlem Shadows: The Poems of Claude McKay*, New York: Harcourt, Brace and Co., 1922.

herança e identidade negra criaram uma nova imagem, presente na expressão *The New Negro*.<sup>23</sup>

Este movimento cultural abriu caminho para o aparecimento de escritores afro-americanos de renome nas décadas de 40 e 50, destacando-se, Richard Wright com a obra *Native Son* (1940), onde retrata a luta contra a segregação racial e Ralph Ellison que, através do seu *Invisible Man* (1952), transporta os leitores para a situação de invisibilidade vivida pelo indivíduo negro. Contudo, em consequência do crescente desemprego e crime resultantes da Grande Depressão de 1929, assistiu-se a um declínio do *Harlem Renaissance*, mas ainda assim foi a prova provada de que a cultura, literatura e a música não eram monopólio da raça branca.

Este progresso, simbólico ou real, vivido durante este período, tornou-se um ponto de referência a partir do qual a comunidade afro-americana conquistou a autodeterminação necessária a um crescente sentido de urbanidade e militância negra, que serviu de base às lutas pelos direitos civis que cunhou as décadas seguintes e veio pôr um fim à era *Jim Crow*. O movimento dos direitos civis deu lugar ao fim da segregação social nos transportes, nos restaurantes e outras áreas da sociedade até à total erradicação com o “Ato dos Direitos Civis de 1964”, complementada no ano seguinte pela “Lei dos Direitos de Voto”. Tratou-se de um movimento marcado por um forte litígio, não obstante o apoio de vários simpatizantes brancos, liderado não por uma só pessoa, mas mobilizado por vários afro-americanos e suas famílias provenientes de várias regiões e com estratégias diversas.

Uma das primeiras manifestações deu-se quando as comunidades negras organizaram um boicote ao transporte coletivo na cidade de Montgomery (Alabama) em 1955-56, desencadeado por uma costureira negra de nome Rosa Parks, que se recusou a ceder o seu lugar na secção destinada a negros a um passageiro branco e, por conseguinte ter sido presa por desobediência às leis segregacionistas. Rosa Parks tornou-se um ícone de resistência à divisão racial e ficou conhecida como *The first lady of civil rights*.

Em 1962, o estudante negro James Meredith, a quem foi negado o acesso à Universidade segregacionista do Mississippi, ficou conhecido como o primeiro aluno negro a pisar a referida Universidade, facto que resultou numa autêntica batalha campal que opunha estudantes brancos e os agentes federais destacados pelo Presidente Kennedy para o proteger. Meredith enfrentou as autoridades universitárias e o ostracismo dos colegas brancos, mas não

---

<sup>23</sup> Expressão tornada popular pelo professor de filosofia da universidade de Howard, Alain Locke.

desistiu do seu propósito e durante o seu curso manteve uma participação ativa no movimento dos direitos civis. No ano seguinte, realizou-se uma marcha pacífica sobre Washington levada a cabo por milhares de ativistas brancos e negros, entre os quais se destaca o nome de Martin Luther King Jr., que exigiam a plenitude de direitos civis para os afro-americanos. Nesta lendária marcha ficou para a história o discurso do Prémio Nobel da Paz de 1964, Martin Luther King Jr., *I have a dream*, cujas passagens mais importantes eu destaco aqui:

I have a dream. It is a dream deeply rooted in the American dream. I have a dream that one day, right down in Georgia and Mississippi and Alabama, the sons of former slaves and the sons of former slave owners will be able to live together as brothers.

I have a dream this afternoon that my four little children will not come up in the same young days that I came up within, but they will be judged on the basis of the content of their character, not the color of their skin.

I have a dream this afternoon that one day right here in Detroit, Negroes will be able to buy a house or rent a house anywhere that their money will carry them and they will be able to get a job.

I have a dream this evening that one day we will recognize the words of Jefferson that "all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness." I have a dream this afternoon.

And with this faith I will go out and carve a tunnel of hope through the mountain of despair. With this faith, I will go out with you and transform dark yesterdays into bright tomorrows. With this faith, we will be able to achieve this new day when all of God's children, black men and white men, Jews and Gentiles, Protestants and Catholics, will be able to join hands and sing with the Negroes in the spiritual of old: "Free at last! Free at last! Thank God almighty, we are free at last!"

Em 1964 ocorreu o episódio que ficou conhecido como “O Verão da Liberdade”, que serviu de argumento ao célebre filme ‘*Mississippi Burning*’, preconizado por um grupo de mais de cem estudantes que voluntariamente se dirigiram para o Sul em auxílio dos cidadãos negros para fazerem valer o seu direito ao voto nas eleições daquele ano. Os racistas pelas mãos da *Ku Klux Klan* reagiram ferozmente, espancando negros e assassinando três militantes dos direitos civis.

Enquanto King Jr. adotou ações de protesto pacíficas, ao basear-se no líder indiano Mahatma Ghandi, conferindo à palavra «liberdade» um novo sentido de igualdade de direitos e oportunidades, já Malcolm X16, com o seu movimento *Black Power*, ou separatismo afro-americano, defendia a criação de um estado autónomo para os negros, pregando a necessidade

dos negros se defenderem dos ataques violentos da *Ku Klux Klan*, usando indumentárias coloridas e cabelos ao que chamavam estilo afro, inspirados nas tribos africanas.

Ainda assim, as manifestações pacíficas contra a segregação nos locais públicos e na luta pelo direito ao voto foram o passo fundamental para que o debate acerca dos direitos civis fosse o principal assunto político nos media, a partir do início da década de 60, fator decisivo na aprovação junto do Congresso da “Lei dos Direitos Civis”, em 2 de julho de 1964 pelo Presidente Johnson na esteira das decisões tomadas pelo seu antecessor, o Presidente Kennedy ao fazer cumprir a política de desmantelamento da segregação das escolas. Desde essa altura que alguns presidentes como Kennedy, Johnson ou Nixon têm proposto medidas de discriminação positiva visando reduzir as assimetrias culturais entre diferentes etnias. Nesse sentido, algumas universidades decidiram baixar as suas médias de acesso a todos os candidatos provenientes de minorias étnicas, facto que resultou num aumento substancial no número de negros que frequentavam o ensino superior. Estas medidas de *affirmative action* foram adotadas não só ao nível do ensino, mas também noutras áreas como a economia, emprego, entre outros. Contudo, e previsivelmente, esta política não foi muito consensual, pois sempre que se favorece um grupo, ainda que minoritário, em detrimento de outro, tal é suscetível de criar desequilíbrios, por vezes temporários, com os grupos majoritários ou os outros minoritários a queixarem-se de serem postergados.

O caminho para uma sociedade multicultural igualitária tem sido penoso e frequentemente inglório, no entanto, graças à evolução da conjuntura internacional e ao ativismo de minorias nacionais e seus principais líderes, foi possível criar nos EUA uma infraestrutura básica de defesa dos Direitos do Homem, que perdura até aos dias atuais. Sendo que são vários os desafios que se colocam à sociedade multicultural norte-americana pois os sinais de racismo são ainda visíveis. De acordo com um relatório apresentado à Comissão da ONU em Março de 1997 pelo Relator Especial Maurice Glèlè-Ahanhanzo, o número de grupos anti-semitas nos EUA aumentou 20%, assim como se verificou um crescimento no sentimento de “negrofobia” no espaço virtual bem como um aumento da discriminação em relação aos imigrantes, trabalhadores migrantes, árabes e muçulmanos, estes últimos conotados com terrorismo após o 11 de setembro. Consequentemente, as tensões sociais persistem, organizações racistas, em especial no Sul, ainda atuam, apesar da recente e histórica eleição de um presidente afro-descendente, que para muitos abre a porta à afirmação do multirracismo, sem contudo negar o racismo. Na opinião de Gerald Early, professor de

inglês e estudos afro-americanos na Universidade de Washington em St. Louis, o presidente Barack Obama representa

[...] The One, the one barrier breaker upon whom all the other barrier breaking depends. In this election, the liberals and the left managed to convince the majority of the American voters that this is so. An extraordinary and profound accomplishment. We have changed as a result, but it is not the end of the race issue in America. Race is likely to become a more salient and bitter topic in the months and years ahead, now that we have a black president. But perhaps it is the end of the beginning that started not in 1615, but in 1865.<sup>24</sup>

Para outros Obama é um novo Lincoln, na retórica e na gestão do *timing* e, tal como o seu antecessor, também ele assume o leme da governação em tempos de crise. No atinente à questão do racismo prometeu ser um líder unificador. Julgo que a história dos homens testemunhará se Obama está à altura desta lisonjeira comparação.

Em todo o caso, a construção da identidade americana é ainda um processo complexo, vivo e dinâmico.

---

<sup>24</sup> *Obama and race in America; what's changed?* Gerald Early, et al. in *Moral Issues and Christian Responses*, 8<sup>th</sup> Edition, Patricia Beattie and Jung and L.Shannon Jung, eds, 2013:214

### 1.1.3. A importância dos conteúdos de carácter cultural nas aulas de línguas

“O aperfeiçoamento profissional dos professores não é um acontecimento, é um processo.”

Sandra H. Harwell

Numa sociedade global e globalizante com uma população escolar cada vez mais heterogénea do ponto de vista cultural e linguístico, a aprendizagem de línguas estrangeiras e a abordagem de conteúdos de cariz cultural tornam-se de elementar importância, se pretendermos formar cidadãos capazes de responder aos diversos desafios que uma sociedade em constante mutação lhes coloca. De facto, a sociedade de hoje, caracterizada por elevados índices de mobilidade, por uma economia globalizada permissiva ao contacto entre agentes dos mais variados quadrantes geopolíticos, pelo primado dos direitos humanos e ainda pela exigência de quadros altamente qualificados das suas populações como condição de sucesso ao nível do emprego dependente do domínio de uma língua estrangeira veio substituir o conceito obsoleto de uma ‘nação-um estado-uma língua’. Assim sendo, a possibilidade de coexistirem dentro da mesma sala de aula alunos das mais diversas identidades linguísticas é uma tendência crescente. Com a abolição das fronteiras, diferentes línguas, culturas e identidades interagem dentro do mesmo contexto pretensamente de modo pacífico, e é nessa pretensa, que o professor desempenha o difícil papel de mediador, ou nas palavras de Cortazzi & Jin de ‘embaixador ao serviço da cultura’<sup>25</sup> com o objetivo de formar mentes abertas educadas segundo os valores da interculturalidade munidas dos conhecimentos e princípios necessários que lhes permitam tornar-se seres com uma maior visão do Mundo. Como não podia deixar de ser encontra-se na escola a responsabilidade de preparar os cidadãos, e dessa forma a sociedade, para a diversidade linguística sem nunca menosprezar a coesão que esta inclusão pressupõe.

Teachers seem, therefore, to believe that by developing critical cultural awareness

---

<sup>25</sup> Cortazzi, M. & Jin, L. Chapter 11 – *Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom* em E. Hinkel (Orgs.), *Culture in Second Language Teaching and learning*, UK: Cambridge University Press, 1999:210

among their students they will progressively change as individuals and, as a consequence, society will change too, although in a long term process.<sup>26</sup>

Neste contexto multicultural atual, compete ao professor de línguas estrangeiras compreender e fazer compreender que a aprendizagem de uma nova língua, implica fazer parte da cultura inerente a ela, e, simultaneamente “conhecer a língua e a cultura do Outro é conhecer melhor a sua própria língua e a sua própria cultura.”<sup>27</sup> O ensino de uma cultura estrangeira permite introduzir os alunos num novo sistema de códigos dando-lhes a oportunidade de adquirir novas competências e levando-os a refletir sobre a sua própria cultura e competência cultural.

Obviamente que o termo cultura já não pode ser entendido apenas como o conjunto estanque de crenças, costumes, hábitos e tradições partilhados pelos membros de uma sociedade, mas como uma elaboração coletiva, em transformação constante, em que a cultura das minorias é reconhecida pela maioria como uma afirmação identitária de igual valor.

Existem, contudo, duas maneiras diferentes de perspetivar a cultura no ensino das línguas: uma modernista e outra pós-modernista, as quais coexistem hoje em dia, quer na teoria, quer na prática.

Até aos anos 70, a cultura era vista como uma componente humanitária dos estudos linguísticos associada ao método de tradução da gramática do ensino de línguas estrangeiras, no qual o centro nevrálgico era a estrutura da língua. A dissociação da língua da cultura era uma prática comum fundamentada em razões de ordem pedagógica, mas com óbvias implicações, se tivermos em consideração que o único ‘input’ de uma outra cultura se restringe, na maioria das vezes, ao contexto de sala de aula e a experiência dos alunos de uma cultura estrangeira é bastante indireta.

English was seen as a means of communication which should not be bound to culturally-specific conditions of use, but should be easily transferable to any cultural setting. Authenticity was a key quality, but only insofar as it provided reliable models of language in use. Content was important as a source of motivation, but it was seen as equally important to avoid material which might be regarded as ‘culture bound’. Throughout the 1970 and much of the 1980s, syllabus design materials writing were driven by needs analysis, and culture was subordinated to performance objectives.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup>Maria Manuela D. Guilherme, *Critical cultural awareness: the critical dimension in foreign culture education*, Durham theses, Durham University, 2000:315

<sup>27</sup>Rosa Bizarro & Fátima Braga, *op.cit.*p.63

<sup>28</sup>Alan Pulverness *Cultural Studies, British Studies and EFL*. Modern English Publications, Macmillan, 1996:7, *apud* John Corbett ‘An intercultural approach to English Language Teaching’, *Great Britain, Cromwell Press Ltd, 2003:1*

Entre os anos 70 e 80, com o surgimento do ensino comunicativo de línguas, a visão humanista de cultura deu lugar a um conceito mais pragmático, onde o enfoque reside nos comportamentos estereotipados, festividades e costumes, isto é, no *'modus operandi'* que caracteriza essa mesma cultura. A competência linguística por si só não é condição suficiente para o domínio de uma língua. Os aprendentes de línguas necessitam de tomar consciência, por exemplo das formas culturalmente apropriadas de se dirigirem às pessoas, de exprimirem gratidão, concordância ou discordância. Necessitam de saber que as atitudes e entoações consideradas apropriadas na sua cultura de origem, podem ser percebidas de forma diferente pelos membros da comunidade da língua-alvo. Por forma à comunicação ser bem-sucedida, a língua não pode ser dissociada da cultura a ela intrínseca. Os alunos apenas demonstram competência de uma língua assim que assimilarem quer as suas normas linguísticas, quer as culturais. Esta visão enquadra-se na perspetiva pós-modernista, segundo a qual a aprendizagem de uma língua estrangeira não pressupõe uma perda de identidade, mas antes uma descoberta da sua própria identidade, na descoberta do Outro.

(...) os alunos devem aprender diferentes modos de categorizar (a sua cultura e a cultura dos outros com quem convivem) e aprender a compreendê-los, conservando os seus próprios.<sup>29</sup>

Nesta perspetiva pós-modernista a cultura torna-se um processo discursivo dinâmico, um diálogo intercultural, no qual os seus interlocutores poderão até ver os seus horizontes alterados e deslocados aquando do ato de compreensão do Outro, contudo, essa abordagem intercultural vai formar os alunos a serem diplomatas, a olhar diferentes culturas de uma ótica informada, não pretendendo com isto desmerecer a importância óbvia da língua como meio de veicular informação, mas abrindo um espaço que estava vedado à abordagem intercultural com especial relevo para a dimensão sociolinguística.

(...) 'a foreign language must be studied sociolinguistically', that is, foreign language teaching must make the connection between linguistic features and 'social events, social structure, and social stratification'.<sup>30</sup> Stern also appeals for ELT to focus not just on the target language, but on the 'people who use the language, the way they live, what they do, think and dream'.

---

<sup>29</sup> Rosa Bizarro & Fátima Braga, *op.cit.*p.63

<sup>30</sup> Stern, H.H., *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1992:211, *apud* John Corbett, *op.cit.*p.10

Loveday no livro *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*<sup>31</sup> refere a título de exemplo o constrangimento pessoal que sentiu em Moscovo em 1988 ao não conseguir comprar meia dúzia de ovos, simplesmente porque na Rússia os ovos se vendem em múltiplos de dez, por isso considera que este é o tipo de informação que uma aula de línguas deverá contemplar.

Para se comunicar eficazmente é insuficiente ter somente conhecimento da língua e da cultura. O candidato a professor deve ser capaz de demonstrar capacidade de integrar e usar a língua em contextos sociais apropriados.<sup>32</sup>

De acordo com um estudo levado a cabo entre professores de inglês de escolas secundárias portuguesas, a autora Manuela Guilherme, investigadora associada em comunicação e educação intercultural no centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra concluiu que, muitos docentes já abordam conteúdos culturais nas suas aulas apesar da fraca motivação dos materiais disponibilizados para o efeito, preocupando-se em promover uma consciência cultural crítica junto dos seus discentes, que se traduza numa verdadeira educação intercultural. No entanto, considera que os professores têm ousado fazê-lo sem a formação adequada, carecendo de um leque de competências que os habilitem a entender e a lidar com a diferença. Razão pela qual alguns docentes não-nativos de línguas sentem-se desconfortáveis quando ensinam uma cultura com a qual não estão familiarizados, receando cair nos estereótipos veiculados pelos manuais escolares e, como tal, preferem manter-se no terreno seguro da gramática e vocabulário. Aliás, muitas instituições educativas preferem contratar nativos de línguas para professores pela afinidade que os mesmos possuem em relação à língua e cultura alvo, contudo, a sua relação com a cultura de origem dos seus alunos é muito restrita, e, por esse motivo, dificilmente serão modelos para os mesmos, pelo distanciamento cultural nos pontos de partida, que transformam as diferenças em características exóticas não reproduzíveis.

Face ao exposto, um dos maiores desafios que se coloca à escola de hoje bem como aos professores de línguas estrangeiras é o papel de mediação sociopedagógica, um papel de transformação do olhar monocultural, etnocêntrico e patologizador das diferenças que tem

---

<sup>31</sup> L. Loveday, *The Sociolinguistics of learning and Using a Non-Native Language*, Oxford:Pergamon, 1981

<sup>32</sup> Retirado dos *Standards of Quality and Effectiveness* estabelecidos pela *Commission on Teacher Credentialing* do Estado da Califórnia em 1994 *apud* Manuela Guilherme, “Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal”, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º19, 2003:222

sido a norma. Este trabalho obriga a que os professores e outros agentes de ensino compreendam a diferença como uma normalidade e até como uma mais valia e não como um problema, ou mesmo uma deficiência. O normal é ser diferente e ser diferente é ser humano. Tal implica que todo o processo de ensino-aprendizagem seja encarado como um processo de mediação entre o conhecimento novo e o *background* cultural e identitário de cada pessoa. Urge então compreender e não julgar, comunicar e não separar, dialogar e mediar, ao invés de separar ou “patologizar.” São estes os princípios que subjazem a uma educação intercultural, cujo objetivo é o de formar os alunos para funcionar em sociedades globais e multiculturais. No contacto com uma cultura outra, os discentes têm a oportunidade de apreciar as diferenças e similaridades entre a sua própria e a cultura-alvo, identificarem-se com a experiência e perspectiva das pessoas dos países onde a língua-alvo é falada e, concomitantemente, usar este conhecimento para desenvolver nos alunos uma visão mais objetiva das próprias atitudes e valores.

Há, pois, que de modo assumido, apostar em novos rumos educativos, procurando formar espíritos abertos à diferença cultural e sã convivência humana configura porventura o desafio mais insistente que se coloca a todos os sistemas educativos que não se demitem de afirmar a sua presença activa [sic] na construção de uma história de paz e de tolerância, num mundo condenado cada vez mais seguramente à explosão da diversidade.<sup>33</sup>

O modelo educacional a desenvolver deverá ter em conta esta nova realidade escolar, um modelo onde impere o respeito à pluralidade e que propicie a igualdade de oportunidade de todos os grupos nela representados. Em países onde a educação multicultural tem já um passado, existe um código para a multiculturalidade e antirracismo, que congrega um conjunto de princípios com base nos quais os professores norteiam a sua conduta profissional e práticas pedagógicas. Transcrevo aqui pela sua pertinência o exemplo de um desses códigos aprovados por uma escola britânica:

- os alunos desta escola pertencem a diversas culturas. Tudo o que fizermos deve refletir e basear-se nessa realidade;

- Devemos estar conscientes dos nossos próprios preconceitos e ter presente que o modo como vemos o mundo é influenciado pelas nossas experiências passadas no contexto da nossa cultura;

---

<sup>33</sup> Roberto Carneiro, *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, p.70 *apud* Rosa Bizarro & Fátima Braga, *op.cit.*p.68

-Devemos pôr em questão as nossas suposições acerca dos nossos alunos, as suas famílias e o seu ambiente familiar, comunitário e cultural;

- Devemos estar atentos às conotações racistas dos nossos discursos;

- Devemos estar atentos aos estereótipos relativos à «raça», cultura, sexo, classe social e estar preparados para os combater e eliminar;

- É necessário promover identidades étnicas positivas nos alunos;

- Devemos estabelecer e manter relações positivas com os pais e com os grupos e organizações que trabalham em prol de uma sociedade multicultural justa;

- Todas as formas de racismo devem ser enfrentadas e resolvidas;

- Devemos estar atentos e ser sensíveis aos conflitos culturais entre os pais e as crianças.<sup>34</sup>

Enquanto professores devemos nos preocupar menos em ensinar ‘cultura’ e mais em desenvolver nos nossos alunos uma competência intercultural com a missão de educar futuros cidadãos democráticos, na convicção de que o espaço sala de aula poderá configurar a única exposição a uma cultura de referência universal a que os alunos terão acesso.

---

<sup>34</sup> *apud* Carlos Manuel Cardoso, *Educação multicultural, percursos para práticas reflexivas*, Lisboa, Texto Editora 1996:68

#### 1.1.4. O lugar da cultura nos documentos orientadores

A aprendizagem das línguas, ao promover o plurilinguismo, pode ser considerada como uma oportunidade para ultrapassar barreiras culturais e nacionais, permitindo “o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.”<sup>35</sup> Este é um dos princípios consagrados num dos principais documentos orientadores que constituiu um guia responsável para os professores que ensinam línguas. O “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (QECR) no seu preâmbulo enuncia três princípios básicos, dos quais destaco dois, que têm por base, por demais evidente, o fenómeno da globalização e do multiculturalismo:

- que o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos;
- que apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção [sic] entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e eliminar os preconceitos e a discriminação.<sup>36</sup>

No QECR, a competência plurilingue e pluricultural é entendida como “complexa mas una”, já que a língua é um aspeto essencial da cultura, mas é também a ferramenta de acesso às demonstrações culturais. “Esta competência permite que cada individuo, enquanto ator social, possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos”<sup>37</sup>. A aprendizagem de uma língua estrangeira não implica apenas a aquisição de um sistema de signos, mas também por inerência, os significados culturais que os signos comportam. Ao longo deste extenso documento a dimensão cultural está bem patente, no entanto, é no quinto capítulo que ele ganha maior expressão, pois é nessa secção que são definidos os domínios culturais que servem de referência ao professor no seu trabalho com os alunos e, que deverão fazer parte da sua bagagem cultural: vida quotidiana, condições de vida, valores, crenças e

---

<sup>35</sup> Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas/QECR*, 2001 *Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto, Edições ASA, 2001:19

<sup>36</sup> *Ibidem*: 20

<sup>37</sup> *Ibidem*: 231

atitudes, relações interpessoais, linguagem corporal, convenções sociais, comportamentos e rituais, tendo presente o princípio de que o “conhecimento de uma sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspetos do conhecimento do mundo”<sup>38</sup>

A relevância da componente sociocultural no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras torna-se visível também no programa de inglês para o ensino secundário, nível de continuação, contemporâneo do QECR e no qual foi beber muitas das suas orientações, por conseguinte, incorpora uma abordagem por tarefas, ou seja, uma abordagem que operacionaliza a dimensão sociocultural através de uma proposta de trabalhos por projetos, estudos de caso, atividades de simulação, debates, *roleplays*, entre muitas outras. Esta componente não surge como um capítulo à parte que se ensina numa determinada unidade didática, mas como uma dimensão transversal patente em todas elas, prova cabal de que é algo intrínseco ao ensino da língua e não justaposto. A esta componente distinta, mas integrante, subjazem alguns objetivos de aprendizagem que importa realçar aqui.

Interagir com as culturas de expressão inglesa no mundo, demonstrando abertura e respeito face a diferenças culturais.

Desenvolver a consciência do seu universo sociocultural e da maneira como este se relaciona com os universos socioculturais dos outros.

Desenvolver capacidades de comunicação intercultural.

Alargar conhecimentos acerca dos universos socioculturais dos países de expressão inglesa.

Desenvolver atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência multicultural.<sup>39</sup>

Em suma, em ambos os documentos os aspetos socioculturais assumem o mesmo relevo que os aspetos linguísticos e, nesse sentido, devem ser contemplados nas planificações de aula, todavia, e apesar do destaque que o QECR atribuí à competência sociocultural, a verdade é que esta é a única que não apresenta descritores para os distintos níveis, sinal do papel secundário que continua a desempenhar. Em resultado deste vazio de informação, o professor lamentavelmente, acaba por resumir a sua abordagem dos conteúdos socioculturais, a conceitos meramente estereotipados.

---

<sup>38</sup> *Ibidem*: 231

<sup>39</sup> Ministério da Educação, *Programa de Inglês Nível de Continuação*, 2001:24

### 1.1.5. A escola como espaço ideal para o exercício de cidadania

"Ninguém é, se proíbe que outros sejam"

Paulo Freire

A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, nas quais realço a educação intercultural, que visa desenvolver nos jovens princípios e valores que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania reconhecendo e respeitando a diversidade cultural que caracteriza as sociedades contemporâneas, que se pretendem democráticas conferindo-lhes o estatuto de cidadãos do mundo.

Para que os jovens absorvam valores e comportamentos solidários e aprendam a conviver com povos e culturas distintas, necessitamos da intervenção da educação intercultural face ao ambiente escolar, como um veículo substancial na transmissão dos ideais interculturalistas. Assumir uma orientação pedagógica voltada para o respeito e a partilha de culturas é um meio de transformar esse ideal em realidade.<sup>40</sup>

Em Portugal a integração das minorias étnicas foi já digna de destaque e premiada pelas Nações Unidas em 2010 em resultado de um estudo que pretendia comparar as políticas de integração de imigrantes em trinta e um países europeus, tendo ocupado o quarto lugar no *ranking* do acesso dos imigrantes a autorizações de residência permanentes. Desde 2001 que Portugal, através de decreto, integra a “Educação para a cidadania” como disciplina autónoma no ensino básico e secundário e prevê que seja igualmente ministrada através de atividades temáticas transversais ao currículo. Este esforço em garantir a aplicação dos princípios consagrados na “Declaração Universal dos Direitos Humanos” tem conduzido a um desempenho positivo, tal como se pode comprovar pelos resultados dos inquéritos submetidos a um grupo de jovens em idade escolar, analisados no ponto seguinte deste trabalho.

---

<sup>40</sup> Aline Bazzarella Merçon, Manuel Ferreira Rodrigues e Nobre dos Santos, *Cultura e Educação Intercultural: A Integração das Minorias Étnicas em Portugal*, 2012:10 apud Stephen Stoer e Luisa Cortesão. *Levantando a pedra – da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

## **1.1.6. Inquéritos**

### **1- Introdução**

O inquérito que segue em anexo, foi dirigido a alunos dos 15 aos 16 anos de idade, com o objetivo de obter alguma informação sobre as opiniões e perceções dos alunos da escola, onde atualmente leciono, no atinente aos diferentes tipos de discriminação.

Por se tratarem, na generalidade, de respostas múltiplas, optei por fazer uma análise relativa às respostas dadas e não ao número de inquiridos, pelo que para cálculo dos pesos relativos foi considerado este o universo. Na apresentação dos dados em gráficos, procurei dar expressão visual aos itens essenciais deste questionário e que julgo contribuir para a representação desta realidade tão complexidade.

Algumas das questões colocadas (questões centrais sobre a problemática) foram analisadas do ponto de vista quantitativo e qualitativo, noutros casos foi apenas explorado o ponto de vista quantitativo, enquanto que a questão 4. “O que entendes por discriminação?” foi unicamente explorado o ponto de vista qualitativo. Esta questão tinha apenas como objetivo recolher algumas informações acerca das perspetivas dos inquiridos.

Os alunos foram contactados diretamente solicitando uma resposta ao inquérito em formato papel, preservando a confidencialidade das respostas obtidas.

Os alunos contactados em fevereiro de 2013 foram os seguintes:

21 alunos da turma E do 10º ano do curso de humanidades do Agrupamento de Escolas no qual trabalhei para realizar este relatório;

20 alunos da turma F do 10º ano do curso de humanidades do mesmo agrupamento;

18 alunos da turma G do 10º ano do curso de artes do mesmo agrupamento;

No total, foram recebidas 59 respostas em formato papel. A estrutura do inquérito é apresentada na secção seguinte e uma análise estatística das respostas obtidas é apresentada na secção 3, sendo os dados apresentados em anexo.

### **2- Estrutura do inquérito**

1. As primeiras 3 perguntas pretendem apenas caracterizar a amostra no atinente ao género, idade e ano de escolaridade que frequenta.

2. As perguntas 4 a 6 visam definir genericamente e quantificar a incidência do fenómeno percecionada pelos inquiridos.

O que entendes por discriminação?

Já alguma vez foste alvo de algum tipo de discriminação?

Já alguma vez discriminaste alguém?

3. A pergunta n.º 7 procura quantificar a frequência por tipo de discriminação na nossa sociedade (Racial, Socioeconómico, Orientação Sexual, Género, Religiosa ou Outros). Enquanto que a pergunta 8 procura aferir a tendência da evolução percecionada.

4. As questões de 9 a 11 pretendem confrontar os inquiridos quanto a um conjunto de posições mais ou menos fraturantes que enfrenta a sociedade atual:

Casamento e adoção de crianças por parte de pessoas do mesmo sexo

Discriminação de género em contexto laboral

Discriminação com base no estrato social

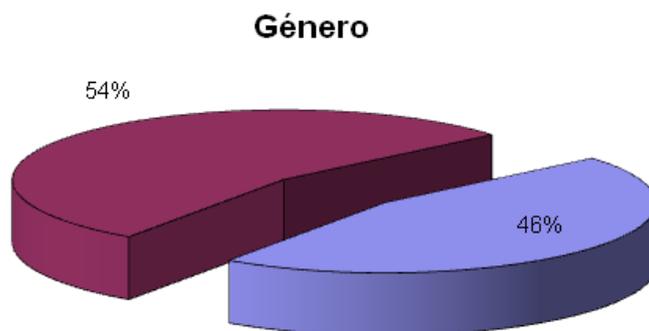
5. As perguntas 12 e 13 procuraram pessoalizar o fenómeno colocando questões na esfera pessoal e reativa do inquirido.

6. Finalmente, com o último par de questões (14 e 15) procura-se aferir a sensibilidade dos inquiridos quanto ao binómio causa/consequência do fenómeno da discriminação no que respeita à imigração.

### **3- Análise estatística das respostas obtidas**

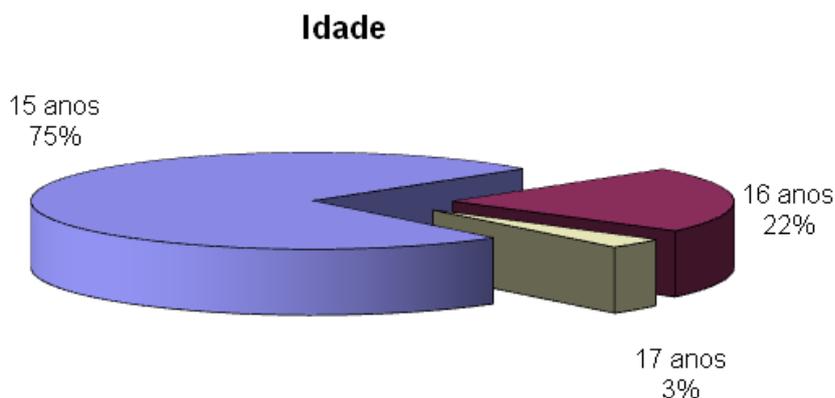
Nesta secção são apresentados quadros e gráficos estatísticos que resumem as respostas às perguntas do inquérito suscetíveis de tratamento estatístico. A ordem seguida é a ordem do inquérito. A seguir a cada resultado estatístico são apresentados alguns comentários e no final uma conclusão global.

## 1. Género



Coincidência ou não esta distribuição reflete aproximadamente a distribuição de género da população portuguesa plasmada nos censos 2011, 52% mulheres e 48% de homens. Na comparação com a distribuição de género resultante do número de alunos matriculados no ensino secundário em Portugal em 2011 (Fontes/Entidades: DGEEC/MEC, PORDATA), que regista um maior equilíbrio com 51% mulheres e 49% de homens, esta amostra mantém uma razoável aproximação.

## 2. Idade



Sem surpresas neste parâmetro tanto a média (15,29) como a mediana (15) registam valores perto do valor esperado para este nível de ensino, 15 anos.

### 3. Ano que frequentas.

Uma vez que o inquérito apenas foi aplicado em turmas do 10º ano de escolaridade, esta questão perdeu naturalmente qualquer relevância estatística.

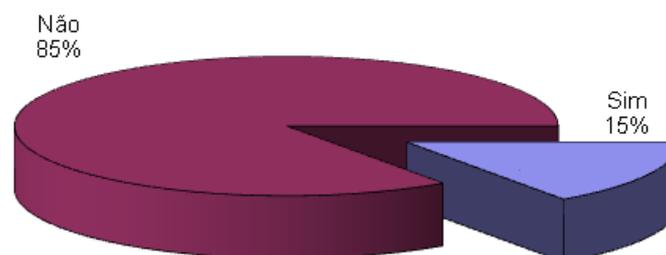
Em conclusão da caracterização da amostra pode inferir-se que a mesma reflete razoavelmente o universo tipo dos alunos que se pode encontrar neste nível de ensino numa escola de uma vila encravada entre cidades médias.

### 4. O que entendes por discriminação?

Nesta questão aberta, dos 59 inquiridos, apenas dois não responderam, quanto aos restantes as respostas variam entre “a não aceitação de uma determinada pessoa por causa da cor da pele, raça, opção sexual, aparência física ou deficiência motora”; “é pôr alguém de parte”; “é tratar as pessoas de forma diferente das outras”; “é uma forma de preconceito em relação a alguém ou alguma etnia” ou ainda “insultar, inferiorizar e pensar que os discriminados são inferiores aos discriminadores”. De uma forma geral os inquiridos revelam um razoável conhecimento do conceito ‘discriminação’. Daqui se pode inferir que o nível de consciência dos inquiridos face à problemática é consentâneo com as conclusões do inquérito.

### 5. Já alguma vez foste alvo de algum tipo de discriminação?

#### **Já alguma vez foste alvo de algum tipo de discriminação?**

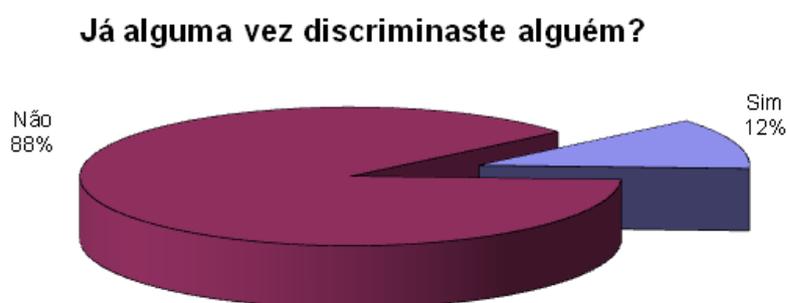


É absolutamente clara a resposta maioritária, no entanto, a este resultado não será naturalmente estranho o facto de a amostra não integrar pessoas pertencentes a grupos minoritários ou especialmente vulneráveis a processos discriminatórios.

Sendo o grupo inquirido constituído em 54% por elementos do sexo feminino, é gratificante, ou talvez não, constatar que mesmo esse grupo não se sente ou sentiu particularmente discriminado, registando-se mesmo uma distribuição equitativa das respostas positivas. Existe, no entanto, o perigo de esta irrelevância da discriminação em razão do género resultar da incorporação de uma diferenciação social, pelas próprias mulheres levando a registar os fenómenos discriminatórios como normais.

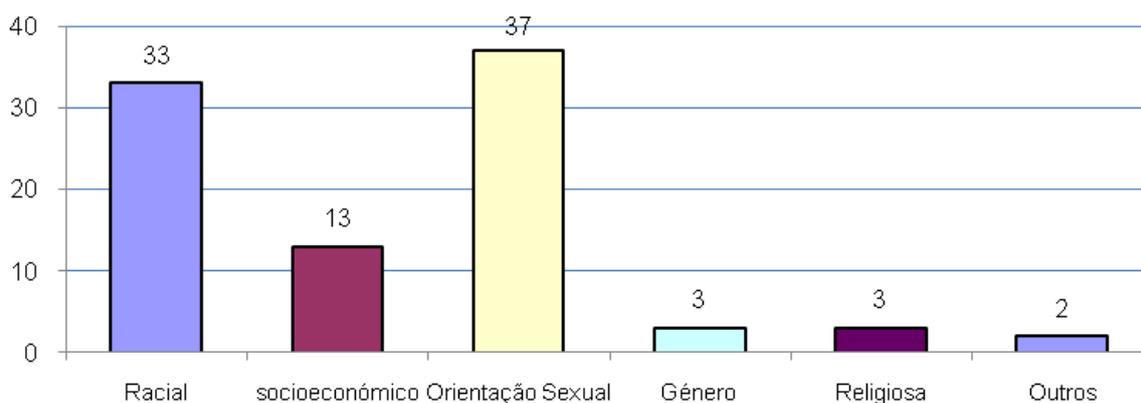
Finalmente destaque para o facto de as respostas positivas incidirem no *bullying* em resultado do excesso de peso.

#### 6. Já alguma vez discriminaste alguém?



Ainda mais esmagador o resultado desta resposta reflete naturalmente a dificuldade que todos temos em reter na memória e ainda mais em assumir comportamentos socialmente censuráveis.

#### 7. Qual destes tipos de discriminação achas que é mais frequente ocorrer na nossa sociedade?



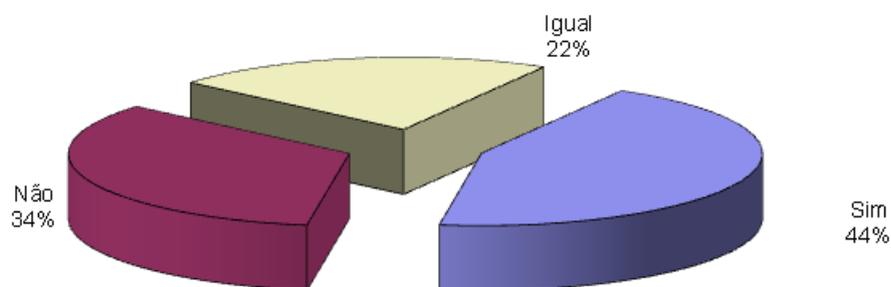
Os resultados registados nesta questão de múltipla escolha refletem bem, na minha opinião, a época histórica e as problemáticas sociais que a sociedade enfrenta. De facto, se a questão religiosa foi há muito resolvida pelo próprio regime político com a instituição de um estado laico, também a discriminação em razão do género tem vindo a ser tratada e ultrapassada com o empenho do regime democrático, ainda que a uma velocidade notoriamente inferior, o justifica um número de respostas perfeitamente marginal para cada uma destas opções, estou certa, no entanto que, tal como referido na análise à questão 5, o baixo valor registado para a discriminação por género incorporar uma diferenciação social assumida pelas próprias mulheres levando-as a registar os fenómenos discriminatórios como normais.

Significativo é o facto de a orientação sexual apresentar a maior frequência da discriminação percecionada com 37 respostas em 59 possíveis (cerca de 63%). Com efeito, a discussão que progressivamente se aprofundou na nossa sociedade sobre esta temática, introduzida por uma agenda política de costumes no âmbito da qual foram propostas e aprovadas iniciativas legislativas que regulam o direito ao casamento e ao poder paternal para casais formados por pessoas do mesmo sexo, acabou por garantir uma visibilidade e sensibilidade social para este tipo de discriminação.

Quanto à questão racial, é incontornavelmente um elemento central em qualquer sociedade quando se fala em discriminação e por isso, mesmo a sociedade portuguesa tida como tolerante e de “brandos costumes”, regista valores muito elevados (33 respostas 56%). Entendo que os valores são conjunturalmente elevados, sendo de esperar uma tendência de redução logo que ultrapassado o período mais severo da crise económica que presentemente atravessamos, que como é sabido tende a suscitar na sociedade ódios raciais assentes, quer na necessidade de encontrar responsáveis para expiar culpas coletivas, quer na necessidade de fazer escolhas para dirigir a austeridade, recorrentemente apontadas às minorias e comunidades de imigrantes.

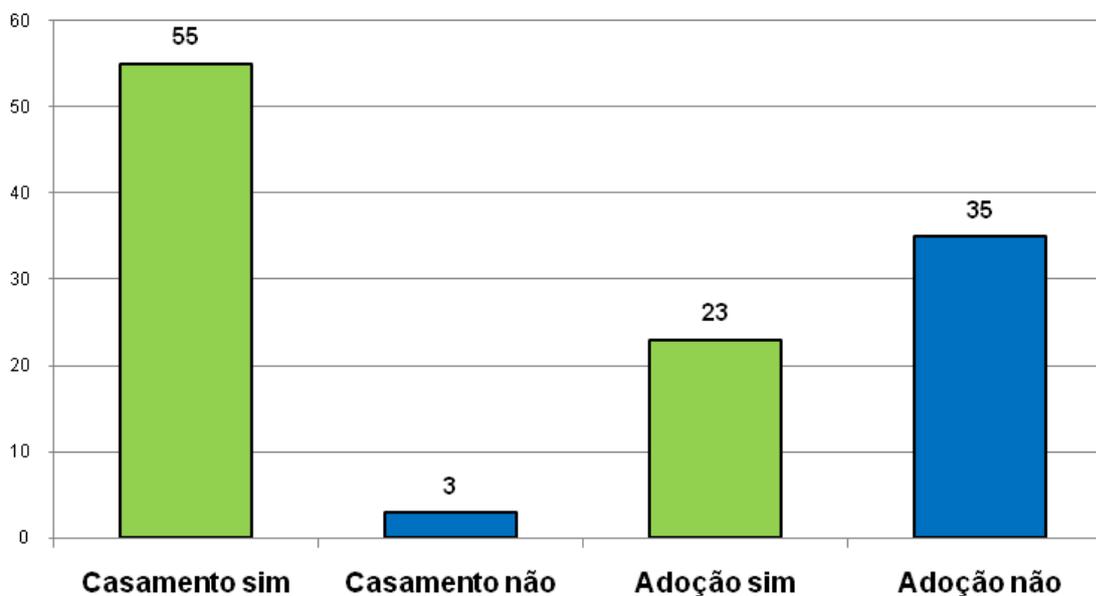
Finalmente, e colocado precisamente a meio da tabela temos as razões socioeconómicas que numa sociedade de consumo de modelo capitalista, não podem deixar de ser percecionadas pelos inquiridos, mas que seguramente estão muito subvalorizadas pois registam apenas 13 respostas o que corresponde a uns modestos 22%.

8. Consideras que as atitudes racistas se têm agravado ao longo dos tempos?



Apesar de muito distribuída esta questão apresenta uma perceção de tendência de agravamento da discriminação, facto que poderá encontrar como variáveis explicativas a globalização, a crise económica e os receios securitários desencadeados pelos ataques terroristas.

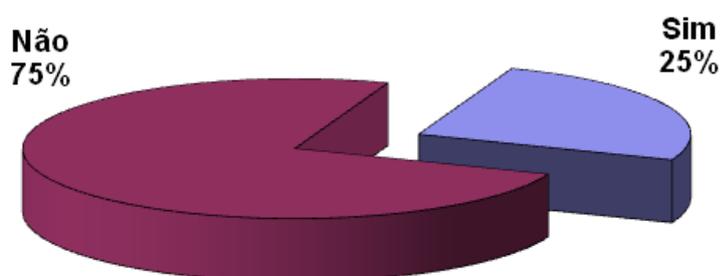
9. Concordas com o casamento e com a adoção de crianças por parte de pessoas do mesmo sexo?



Conforme referido anteriormente esta pergunta encerra duas questões fraturantes com que a sociedade portuguesa se viu recentemente confrontada. Apesar de igualmente fraturantes e do equilíbrio registado à partida, ou seja, no início da discussão as perguntas

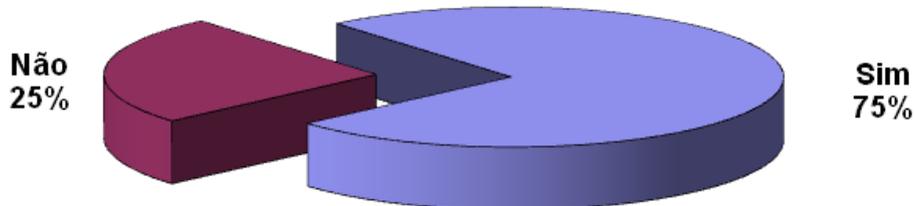
acabam por registar resultados radicalmente distintos, aquando da aplicação do questionário em Fevereiro de 2013. Enquanto o casamento entre pessoas do mesmo sexo ocorre uma maioria esmagadora de 93% das respostas positivas, o direito de adoção regista uma divisão de 39% de respostas sim contra 61% de respostas contrárias. A diferença registada nas respostas a perguntas tão próximas em termos de conteúdo ideológico, jugo estar ancorada no facto de no momento de aplicação do questionário a primeira questão “Casamento de pessoas do mesmo sexo” já estar aprovado pela Assembleia da Republica e em vigor no ordenamento jurídico português (Janeiro de 2010), o que acaba por produzir um efeito de conformação dos cidadãos à lei vigente. Na verdade, para quem seguiu a discussão pública era óbvio que a questão dividia equilibradamente não apenas a sociedade mas a própria Assembleia da República. Da mesma forma também a questão da adoção apresenta à partida um relativo equilíbrio, com preponderância do não o qual se justifica facilmente no facto de a concessão deste direito representar um grau mais profundo nesta orientação de costumes, a qual reconhecemos configura uma alteração profunda de valores enraizados numa sociedade predominantemente católica apostólica e romana.

10. Concordas com a ideia que se criou na sociedade de que uns trabalhos são para homens e outros para mulheres?



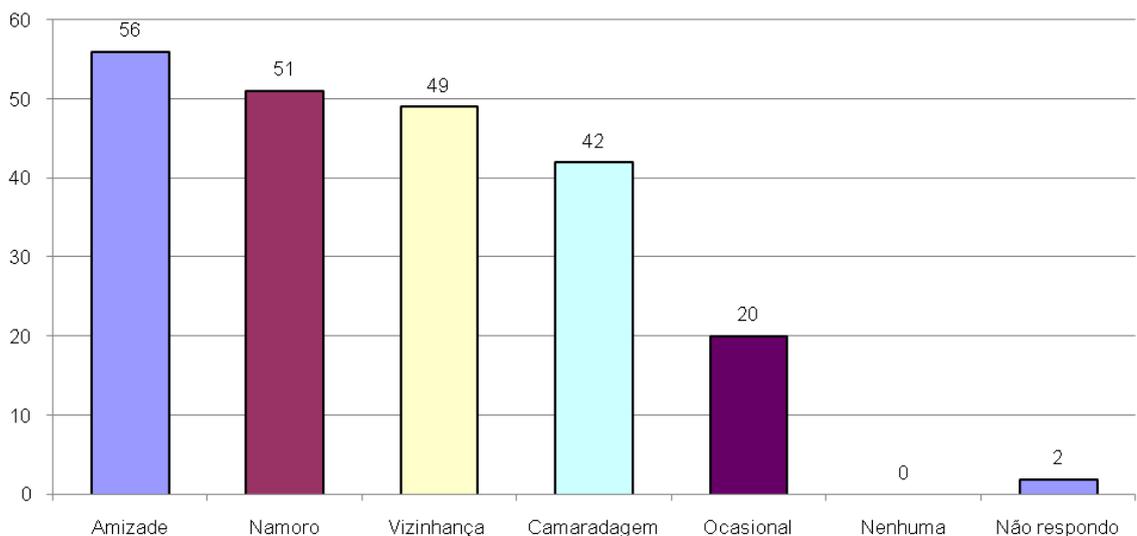
Como seria de esperar a resposta a esta questão é maioritariamente negativa, ou não caucionasse ela própria uma discriminação em razão do género proibida pela Constituição da República. Entendo que a resposta só não é mais esmagadora, por ser entendido pelos inquiridos que existem trabalhos com requisitos físicos que limitam eles próprios o acesso, convocando desta forma as diferenças médias de características físicas entre sexos.

11. Concordas que hoje em dia existe discriminação com base no estrato social?



Apesar de esta pergunta registar uma maioria esperada e qualificada da ordem de grandeza da registada na pergunta anterior ela encerra uma diferença curiosa relativa ao resultado na pergunta 5, na qual este tipo de discriminação era comparado com outros: Racial, Orientação Sexual, Género, Religiosa, Outros. Assim, quando inquiridos sobre qual a discriminação mais frequente o número de respostas que escolhe a Socioeconómica é de apenas 13 e quando inquiridos isoladamente sobre este tipo de discriminação, esse valor sobe para 44, seguramente muito mais próximo da realidade.

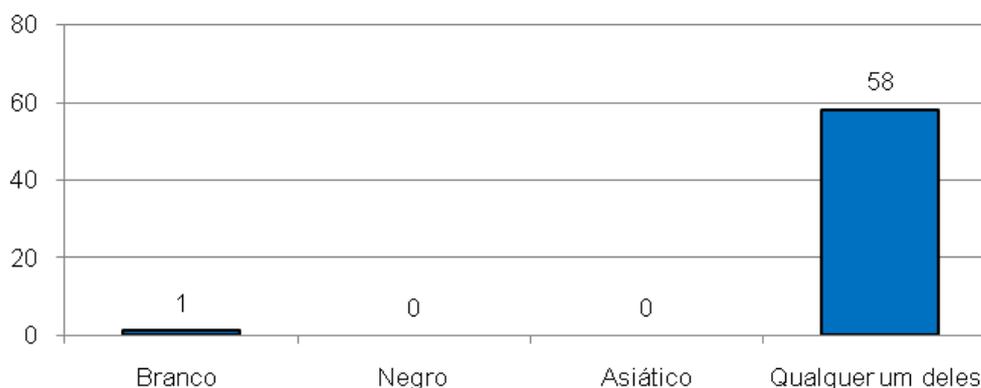
12. Que tipo de relação aceitarias ter com uma pessoa de raça negra?



Esta questão falhou claramente o seu objetivo uma vez que foi mal compreendida pelos inquiridos. O objetivo passava por aferir qual o tipo de relação e nível de compromisso

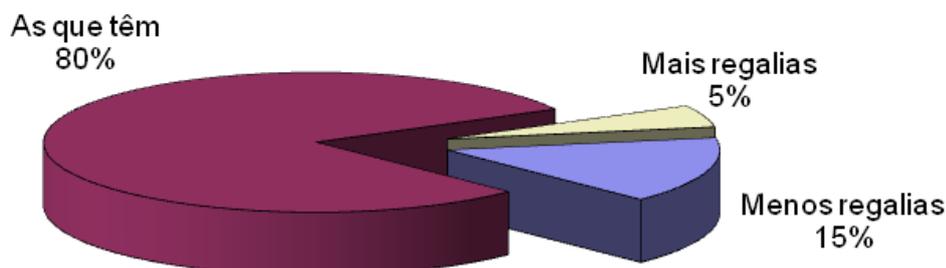
passível de estabelecer com uma pessoa de outra raça. Os resultados revelam comportamentos contraditórios quando existem mais respostas de disponibilidade para estabelecer relações de amizade (56) do que de camaradagem (42) ou quando os inquiridos manifestam maior disponibilidade para relações de namoro (51) do que de vizinhança (49).

13. Imaginas que és segurança numa loja que é constantemente assaltada. Certo dia entram três jovens de raças diferentes, um é branco, outro é negro e outro é asiático. Qual deles é que vigiavas?



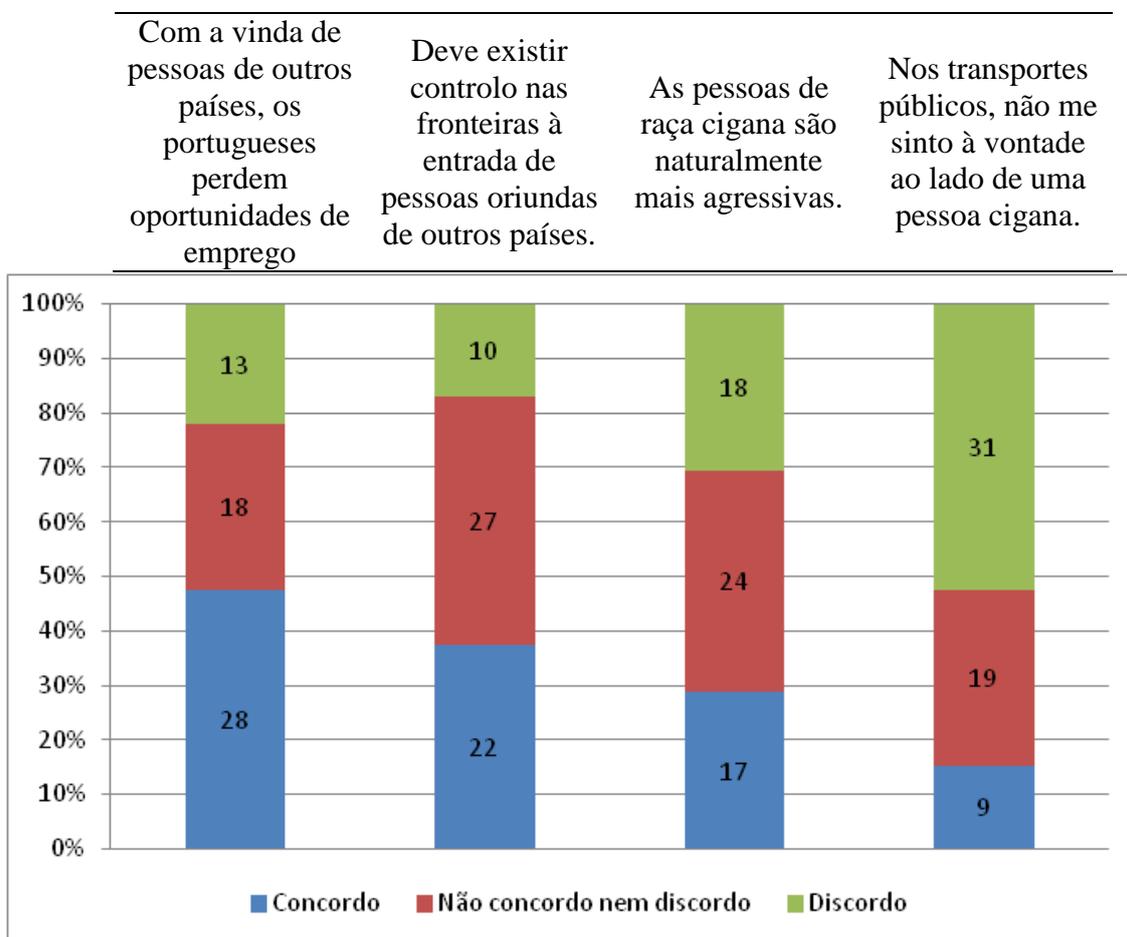
Esta pergunta falha também o seu objetivo, possivelmente por conter como alternativa de resposta uma que corresponde à expressão social do “politicamente correto”.

14. Na tua opinião, os imigrantes, em relação ao que lhes é disponibilizado na sociedade portuguesa, deveriam ter:



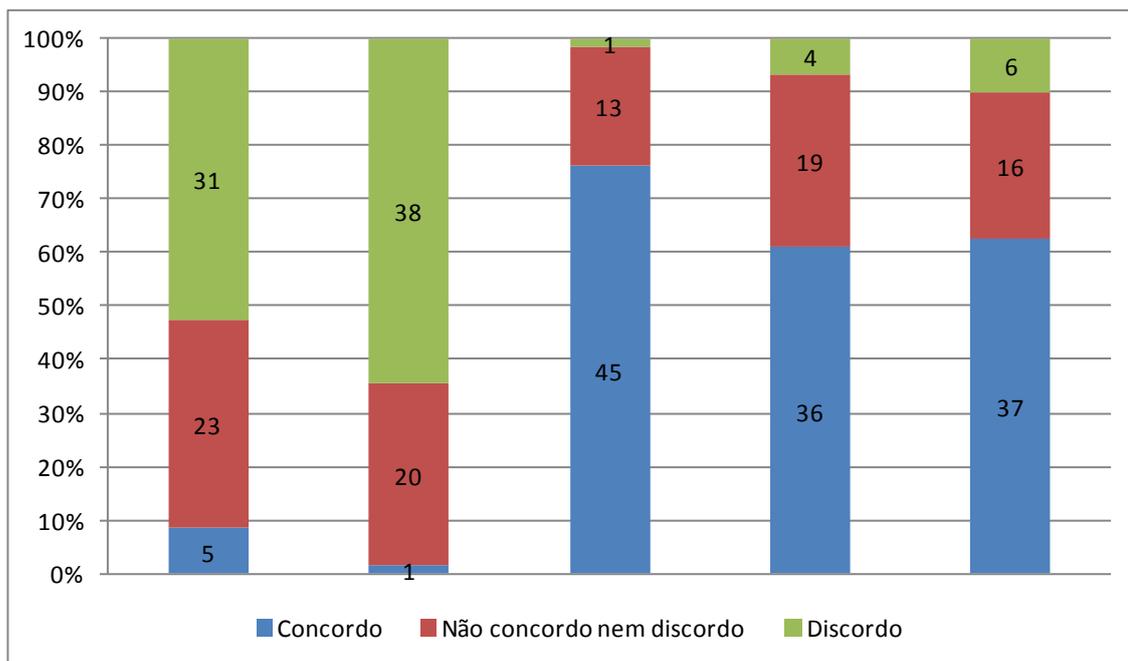
Nesta pergunta 80% das respostas considera que as regalias presentemente disponibilizadas em Portugal aos imigrantes são as ajustadas enquanto que 15% entende que deveriam ser reduzidas.

15. Perante as seguintes frases, qual o teu grau de concordância ou discordância.  
Assinala com uma cruz a tua opinião.



(continuação da pergunta 15)

A vinda de imigrantes para Portugal tem feito aumentar a criminalidade.	O aumento da violência deve-se ao aumento da emigração.	Os imigrantes devem ter igual acesso ao SNS, abono de família, ensino e emprego.	Os imigrantes representam uma fonte de riqueza para Portugal.	Os emigrantes têm capacidades para assumir cargos de chefia.



Da análise dos resultados desta pergunta de múltipla escolha podem inferir-se as seguintes conclusões. Os inquiridos:

- estão conscientes das consequências do acolhimento de imigrantes provenientes de outras culturas e de outros contextos económico-sociais;
- Consideram importante que as autoridades nacionais mantenham o fenómeno sob controlo;
- recusam a associação direta entre emigração e criminalidade;
- confirmam e sublinham a tolerância evidenciada em todo o inquérito ao reconhecerem a importância de atribuir aos imigrantes os mesmos direitos que são atribuídos aos nativos.

Em jeito de conclusão, poder-se-á afirmar que, não obstante o clima de crise europeu em que nos encontramos mergulhados e o medo do desemprego pesar já bastante sobre o adolescente, os resultados apresentados revelam um nível de tolerância surpreendente, conhecida que é a crueldade dos jovens uns para com os outros, da qual o *bullying* é a sua maior expressão. Claro está que a amostra é muito pequena e a mesma não contempla alunos provenientes de nenhuma minoria étnica ou especialmente vulneráveis, facto que obviamente influencia os resultados obtidos. Também não é alheio aos resultados o meio no qual se inserem os alunos, no qual os contrastes sociais e culturais das minorias com a sociedade

envolvente não é notório. Mesmo em relação à etnia cigana que é justamente aquela que acumula mais contrastes na área geográfica em estudo, a reação dos alunos é de uma manifesta temporização.

Naturalmente que o caldo cultural português é fortemente tributário deste comportamento tolerante, no entanto, entendo como razoável inferir que os programas educativos e atividades extra curriculares fortemente promotores de uma educação para a tolerância sejam igualmente responsáveis por este resultado, o que sustenta a sua manutenção e reforço em razão da eficácia alcançada.

## **1.2. Caracterização do contexto de intervenção**

### **1.2.1. A Escola**

Este segundo capítulo incide sobre a fase de apresentação e caracterização da escola onde foi realizado o projeto e do grupo de alunos com quem implementei o Plano de Intervenção.

Em termos geográficos a Escola Secundária em causa ocupa uma localização central no contexto do noroeste peninsular, pela proximidade às capitais de distrito e à vizinha Espanha. Trata-se de um concelho com uma base económica pouco diversificada, verificando-se uma lacuna de especialização no seu tecido económico, pelo equilíbrio na distribuição da população ativa pelos três sectores de atividade, embora o sector secundário apresente um ligeiro destaque. O carácter ainda incipiente do processo de urbanização no concelho é demonstrado pela clara dominância da superfície florestal e agrícola (86%), verificando-se uma reduzida percentagem da área concelhia vinculada à ocupação industrial.

Ao nível cultural a sua agenda é diversificada, existindo inúmeras coletividades que prestam um grande contributo na dinamização cultural das freguesias em que se inserem, bem como na ocupação de tempos livres e na formação pessoal e social das populações, que vão desde o desporto à música, passando pelo teatro e pelo folclore.

Em termos demográficos a vila em questão não foge à tendência nacional, ao registar uma diminuição da taxa de natalidade e um aumento da percentagem da população idosa fazendo prever o gradual envelhecimento da estrutura da população.

A oferta educativa da Escola sempre procurou dar resposta às necessidades de formação da população, integrando todas as modalidades existentes, desde o 3º ciclo do ensino básico, aos cursos de educação e formação para jovens, ao ensino secundário, profissional e educação de adultos.

Da totalidade dos alunos matriculados, a maioria são naturais do concelho, sendo os restantes oriundos de outros concelhos vizinhos ou do estrangeiro, embora de nacionalidade portuguesa na sua quase totalidade (filhos de ex-emigrantes, sobretudo provenientes de França, Suíça, Canadá, EUA, Andorra e Venezuela).

O número de matrículas no ensino secundário e, em especial no ensino profissional tem vindo a aumentar contrariando a tendência da redução da taxa de natalidade, contribuindo

para inverter os índices elevados de saída precoce da escola, registados em 2001 no concelho, em que mais de 50% dos indivíduos entre os 18 e 24 anos na maioria do sexo masculino não tinham completado o ensino secundário e não se encontravam a frequentar a escola.

No que respeita aos princípios e valores orientadores que constam no seu projeto educativo destaca pela sua evidente relevância, “A promoção de uma escola democrática e de inclusão, geradora de sucesso educativo e de igualdade de oportunidades para jovens e adultos.”

### 1.2.2. A Turma

As razões da escolha desta turma, e não de outras, prenderam-se com o nível de língua, por um lado, e pela escolha do tema deste projeto, que constitui um dos domínios de referência da dimensão sociocultural do programa de inglês do ensino secundário, mas acima de tudo pelo facto de se tratar de uma turma muito interessada, motivada e motivadora.

A turma 11ºB, do agrupamento de ciências e tecnologias, é composta por vinte e quatro alunos, dos quais vinte são raparigas e os restantes rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. É um grupo que tem feito o seu percurso escolar com sucesso, pois apenas três já tiveram uma retenção. A maioria dos alunos tem como agregado familiar o pai, a mãe e pelo menos um irmão, sendo que preferencialmente o encarregado de educação é a mãe. A média de instrução dos pais situa-se no ensino básico, o ensino superior é mencionado apenas, no caso da mãe, por dois alunos e, no caso do pai, por três alunos.

A nível geral, trata-se de uma turma coesa, algo heterogénea, revelando grande sentido de responsabilidade, visível na assiduidade, na pontualidade e no empenho que demonstraram no seu processo de aprendizagem.

Embora sendo uma turma da área das ciências, revelaram sempre grande interesse e entusiasmo pela disciplina de inglês, mostrando-se sempre atentos, participativos e diligentes na execução das atividades propostas pelo professor. Desde o décimo ano, quando foi estabelecido o primeiro contacto com a turma, que se criou uma enorme empatia, que resultou numa relação de confiança, e, numa notória melhoria da participação dos alunos. Não obstante o facto de a competência linguística não ser a componente na qual os alunos mais se evidenciavam, sobretudo no que à produção oral diz respeito, o mesmo não se poderá dizer relativamente ao domínio atitudinal, e, conseqüentemente as lacunas sentidas no desempenho da oralidade na língua estrangeira não foram fator impeditivo no desenvolvimento da sua autonomia, bem pelo contrário, os alunos foram revelando uma grande motivação para a aprendizagem da língua e da cultura inerente e uma consciencialização da importância que o domínio de uma ferramenta como esta representa nos dias de hoje. Esta competência assume particular relevância para este tipo de alunos com perspetivas de virem a prosseguir os estudos, com vontade de viajar e de realizar intercâmbios.

### **1.2.3. Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias didáticas e investigativas**

Sendo o mundo caleidoscópico um dos domínios de referência do programa de inglês do ensino secundário e tema deste projeto, pretendo no próximo capítulo exemplificar algumas das atividades e estratégias didáticas utilizadas na abordagem desta temática com o objetivo de preparar os alunos para que possam interagir de forma adequada no meio social e cultural em que se fala a língua aprendida, ou seja, prepará-los para a comunicação intercultural, criando as oportunidades que lhes permitam relacionar a cultura de origem com a cultura da língua-alvo.

Por cedo me ter apercebido que uma das principais dificuldades dos alunos se prendiam com o saber fazer – as competências e habilidades – as atividades por mim propostas visavam sempre a abordagem comunicativa ao mesmo tempo que integravam o saber, ou seja, o conhecimento sociocultural e do mundo e a consciência intercultural. Deste modo, com o objetivo de fazer uma abordagem completa da temática em causa, procurei estimular os alunos a comunicar em inglês, incentivando a interação e a utilização de estratégias que lhes permitissem minimizar de forma satisfatória os problemas de comunicação, bem como os linguísticos. Criando situações que lhes possibilitaram o contacto com a língua estrangeira e o estabelecimento de paralelismos entre a cultura alvo e a própria, através do conhecimento do maior número de referentes e elementos culturais da cultura meta. A aposta na comunicação intercultural pretende melhorar as suas competências como comunicadores, conferindo-lhes uma postura amigável e aberta no diálogo com pessoas de diferentes culturas, o interesse em explorar as diferenças culturais através da comunicação, e a capacidade de perceber e resolver quaisquer desentendimentos que tenham origem nessas mesmas diferenças (Byram, Gribkova e Starkey 2002).<sup>41</sup>

Assim sendo, a metodologia adotada na sequência didática privilegiou a abordagem comunicativa por tarefas, como ferramenta fundamental para um eficiente uso da língua, atribuindo ao aluno, como agente social que é, um papel interventivo e dinâmico no seu processo de ensino aprendizagem. Na planificação da sequência didática foram propostas atividades, que julgo servirem o propósito inicial, que passaram pelo trabalho de pesquisa

---

<sup>41</sup> Michael Byram; Bella Gribkova; Hugh Starkey, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg, Council of Europe Publishing – European Centre for Modern languages, 2002

autônomo, pelo uso de filmes, canções, debates, questionários até à criação de momentos de simulação comunicativa centrados em aspetos concretos do quotidiano dos alunos.

Indiscutivelmente o professor de língua estrangeira deve procurar oferecer atividades interessantes e variadas que satisfaçam as necessidades dos alunos, aos quais deverá ser disponibilizado o contexto adequado para que melhor possam suprir as suas lacunas e incrementar a sua competência comunicativa.

Learner's communicative ability is developed through their involvement in a range of meaningful, realistic, worthwhile and attainable tasks, the successful accomplishment of which provides satisfaction and increases their self-confidence.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Candlin, C. N. (ed.) *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*, London, Longman, 1981:1



## Capítulo 2 – Desenvolvimento e Avaliação das Intervenções

---

A unidade didática descrita em seguida visa refletir alguns dos fundamentos teóricos apresentados no primeiro capítulo deste relatório. Com o recurso frequente ao trabalho de pares ou de grupo, essencial na partilha de informação, pretende-se desenvolver nos alunos o autoconhecimento e levá-los a refletir sobre uma problemática sociocultural através da troca de ideias, no respeito pelas diferenças de cada um sem emitir juízos valorativos. Assumindo-se como modelo de trabalho da competência sociocultural numa perspetiva comunicativa através da metodologia por tarefas centrada essencialmente no aluno, nesta sequência de aulas procurei apresentar materiais de trabalho que possam contribuir para a construção daquilo a que Kramsch designa como *'third culture'*, *'a neutral space that learners can create and use to explore and reflect on their own and the target culture and language.'*<sup>43</sup>

Tendo como objetivo final o desenvolvimento da competência sociocultural mobilizando e integrando outras competências como a linguística e a discursiva, diligencie

---

<sup>43</sup> Elizabeth Peterson and Bronwyn Coltrane, *Culture in Second Language Teaching*, Center for Applied Linguistics, Washington DC, December 2003:1

nesta unidade didática proporcionar aos alunos oportunidades para um trabalho equilibrado das diferentes *skills* Ouvir-Falar-Ler-Escrever.

## 2.1. Planificação da unidade didática

<b>Tema:</b>	<b>Um mundo caleidoscópico / diversidade cultural</b>
<b>Objetivos essenciais:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Desenvolver uma perspetiva crítica sobre sociedades multiculturais demonstrando abertura e respeito face às diferenças;</li><li>❖ Adquirir capacidades de comunicação intercultural;</li><li>❖ Relacionar a sua cultura de origem com as outras com que contacta, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores culturais, demonstrando capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos e culturas;</li><li>❖ Demonstrar uma atitude proactiva perante o processo de aprendizagem da língua inglesa, mobilizando e desenvolvendo estratégias autónomas e colaborativas, adaptando-as de modo flexível às exigências das tarefas e objetivos de aprendizagem;</li><li>❖ Revelar capacidade para mobilizar conhecimentos adquiridos e integrar novos, demonstrando abertura para usar a língua inglesa, comunicando em quaisquer situações reais;</li><li>❖ Revelar uma atitude crítica perante a informação, demonstrando capacidade de seleccionar e avaliar, adequando-a aos fins a que se destina.</li></ul>
<b>Conteúdos:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ O multiculturalismo</li><li>❖ Discriminação e intolerância</li><li>❖ Herança histórica e cultural</li><li>❖ Igualdade de oportunidades</li></ul>
<b>Estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Trabalho em grupo</li><li>❖ Trabalho individual</li><li>❖ Leitura e exercícios de compreensão da leitura</li><li>❖ Exercitação de vocabulário</li><li>❖ Análise de diferentes tipos de texto</li><li>❖ Discussão sobre os temas abordados</li><li>❖ Exercícios de compreensão da audição</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Questionários</li> <li>❖ Elaboração de sumários</li> <li>❖ Descrição de imagens</li> <li>❖ Elaboração de diferentes tipos de texto</li> <li>❖ Apreciação crítica de filmes alusivos aos temas</li> <li>❖ <i>Short story</i></li> <li>❖ <i>Roleplay</i></li> </ul>
<b>Recursos:</b>	Manuais escolares; Fichas de trabalho; Quadro; CDs e leitor áudio; Internet; Jornais; Revistas; Projetor multimédia.
<b>Tempo:</b>	10 blocos de 90 min.

### 2.1.1. Primeira Intervenção – Multiculturalismo

Esta primeira aula desta unidade temática iniciou com uma simples atividade de *warming up*, que consistiu na colocação dos alunos com olhos castanhos no fundo da sala a pé à medida que entravam na sala de aula, enquanto todos os outros permaneceram sentados nos seus lugares procurando criar neles uma reação, ao mesmo tempo que os questionava sobre o modo como este tratamento diferenciado os fez sentir e que tipo de sentimento despertou neles. Em seguida os alunos visualizaram duas imagens diferentes, a primeira<sup>44</sup> com o objetivo de os levar a inferir o conceito nela implícito e a segunda<sup>45</sup> contendo alguns ícones culturais de forma a induzi-los a identificar as culturas nela presentes e a associá-las aos respetivos países. Ainda no âmbito desta interação oral os alunos foram desafiados a explicar a relação entre estas imagens e a atividade anteriormente proposta pela professora. No passo seguinte foram apresentados no quadro branco os dados estatísticos infra com o número chocante de pessoas assassinadas em diferentes genocídios com o propósito de os levar a refletir sobre as razões que motivaram estes terríveis atos de discriminação.

**800,000 people  
killed  
in just 100 days**

**Rwanda  
genocide  
1994**

**At least 1.4million  
people killed  
1994**

**Cambodia  
Genocide  
1976-78**

**At least  
11million people  
killed**

**Nazi Germany  
Holocaust  
1933-45**

**Why were these  
people killed?**

**At least 9,000  
Muslim men and  
boys murdered**

**Bosnian  
genocide  
1995**

---

<sup>44</sup> Vide apêndice 4

<sup>45</sup> Vide apêndice 5

Na atividade subsequente foi solicitado aos alunos que analisassem diferentes cartoons legendados,<sup>46</sup> os quais foram projetados, e constatassem qual o conceito de igualdade apresentado e concluíssem que estes cartoons representam diferentes situações de discriminação, tendo entretanto que listar outras que não foram ilustradas.

Para finalizar esta aula foi proposto à turma um trabalho de grupo, que consistiu na atribuição a cada grupo de quatro alunos de um artigo jornalístico<sup>47</sup> que relata um caso real de discriminação contra diferentes grupos de pessoas. Após uma leitura cuidada do artigo, cada grupo preencheu o *writing frame* seguinte para sistematização da informação.

---

**Report X - Reporter names:**

**Summary:**

**Type of discrimination:**

**Actions:**

**Consequences:**

Como atividade final foi solicitado a cada grupo a criação de uma reportagem televisiva. Para tal os alunos dispuseram de dez minutos para preparar a sua notícia, a qual foi apresentada aos seus pares na forma de programa televisivo ao vivo depois de definidos os papéis atribuídos a cada um dos elementos. Após cada apresentação, criou-se um espaço de debate para discutir as razões por que o comportamento noticiado foi errado e como poderia ser combatido.

## **Reflexão**

Nesta primeira abordagem ao tema optei pelo uso da imagem como *lead-in* por considerar que se trata de um recurso motivador e facilitador da aprendizagem, ao permitir, não só a aquisição e prática de novo léxico, bem como, e em especial neste caso, a compreensão de determinados aspetos culturais, fazendo uso das sábias palavras de Samuel Richardson ‘*where words are restrained, the eyes talk a great deal*’, e, deste modo ajudar à concretização rápida e eficaz do objetivo de servir de introito ao tema. Concomitantemente

---

<sup>46</sup> Vide apêndice 6

<sup>47</sup> Vide apêndice 7

confere dinamismo à aula, enriquece a metodologia fomentando a prática comunicativa de forma lúdica e prazenteira despertando curiosidade e expectativa dos discentes em relação ao conteúdo a abordar. É absolutamente irrefutável que as imagens estimulam a imaginação e a capacidade expressiva, criando momentos de interação oral entre professor/aluno e aluno/aluno e com este grupo de alunos o resultado não foi diferente.

A proposta de leitura incidiu sobre a exploração de um artigo de jornal, com base no qual os alunos procederam à seleção de dados significativos e inferiram significados, decidindo o que reter e o que não deviam manter na sua memória, e assim melhor sistematizaram a informação recolhida num processo de *skimming* e *scanning*.

Esta aula que foi desenhada com o objetivo de despertar a atenção dos alunos para o tema e provocar uma reação nos mesmos, não obstante as diferentes sensibilidades, julgo que correspondeu ao esperado, uma vez que as atividades propostas permitiram mobilizar conceitos já adquiridos, incentivaram a aquisição de novos e desencadearam o debate de ideias e a troca de informações. Obviamente, que se o exercício de interação oral resulta bem com os alunos linguisticamente competentes, já com os outros o recurso à língua materna é mais premente, algo que não é obrigatoriamente negativo tendo em conta que o propósito era o de incentivar os discentes à participação.

### 2.1.2. Segunda Intervenção – Pacifismo

Esta segunda aula iniciou com uma atividade de pares, que consistiu num jogo de vocabulário<sup>48</sup> relacionado com o tema. A cada par foram atribuídos diferentes *flashcards*, um *set* que continha conceitos e um outro contendo as respetivas definições, que os alunos teriam de fazer corresponder corretamente. O primeiro par a finalizar a atividade com sucesso recebeu um prémio simbólico.

Esta atividade serviu de *lead-in* à atividade de audição que se seguiu. Tratou-se da canção ‘*Where is the love?*’ dos *Black Eyed Peas* lançada em 2005 e que lhes conferiu a atribuição de duas nomeações: *Record of the Year* e *Best Rap/Sung Collaboration*. Se atentarmos na letra da canção cedo se percebe que pretende ser um alerta para a discriminação e terrorismo ainda vigorante no pós 11 de setembro. É simultaneamente uma canção de protesto contra a desinformação e as imagens negativas veiculadas pelos próprio *media*, contra a apatia e o ódio de uns, mas é também um apelo ao amor e tolerância e à intervenção divina. Neste tema pacifista antiguerra discutem-se alguns conceitos como racismo, guerra, intolerância, cobiça e a hipocrisia do governo americano.

Para esta atividade de audição propus algumas tarefas diversificadas,<sup>49</sup> desde atividades de reconhecimento, de seleção e de interpretação adaptadas ao nível de proficiência dos destinatários. Assim, numa primeira audição os alunos fizeram o preenchimento dos espaços da primeira parte da letra da canção usando para tal, as palavras disponibilizadas numa caixa de texto. Para este exercício foram feitas duas audições, sendo que a última apenas para confirmar as respostas. No exercício seguinte, o procedimento foi o mesmo, mas desta vez os alunos tiveram que identificar as palavras do refrão que estavam deslocadas e colocá-las no sítio devido. A atividade que se seguiu consistiu na leitura em silêncio da segunda parte da canção com o objetivo de levar os alunos a corresponder os versos aos conceitos a eles associados. A correção foi feita no quadro branco por um dos alunos, responsável também por monitorizar as respostas. A audição da terceira parte teve como objetivo a exercitação gramatical de algumas preposições através do preenchimento de espaços. Para finalizar, facultei aos alunos a letra da canção<sup>50</sup> para que pudessem fazer uma leitura atenta da letra e, desta forma responder às perguntas de interpretação. Antes de

---

<sup>48</sup> Vide apêndice 8

<sup>49</sup> Vide apêndice 9

<sup>50</sup> Vide apêndice 10

passarem à atividade seguinte ainda houve tempo para uma última audição, mas desta vez com o propósito de os levar a acompanhar a letra, cantando-a, algo que para além de motivador, seja para os alunos mais inibidos seja para os menos, é também eficaz como exercitação da pronúncia.

Como *follow-up* foi proposta uma atividade de grupo que consistiu num trabalho de pesquisa na internet sobre os gangues e organizações americanas referidas no texto auditivo através da resposta a algumas questões.

### **Reflexão**

A escolha desta canção não foi aleatória, mas procurou ir ao encontro dos gostos dos alunos e aos objetivos didáticos a que me propus, nomeadamente, o de mobilizar os seus conhecimentos do mundo (saberes, crenças, experiências pessoais), da língua (léxico, fonemas e gramática) bem como do contexto do discurso. Graças ao seu potencial didático, considero que o uso de canções numa aula de língua estrangeira constitui uma mais valia por se tratar de um material autêntico profundamente motivador para o público alvo, capaz de reforçar o elo entre língua e cultura. No exercício de completamento de espaços, a opção de facultar os vocábulos prendeu-se com o facto de alguns deles serem totalmente desconhecidos para os alunos e, deste modo evitar alguma desmotivação que pudesse advir da não realização do exercício.

No meu entender, esta canção resultou muito bem, porque permitiu criar situações de interação oral entre professor-alunos e alunos-alunos, quer no exercício de associação ao gerar alguma subjetividade, quer nas questões de interpretação. Aliás, estas questões foram forçosamente geradoras de uma grande reflexão, ao fazê-los pensar sobre as razões que despoletam situações de ódio e, simultaneamente sobre a forma otimista ou pessimista com que eles perspetivam o futuro. Ao levar o ouvinte a desencadear processos que lhe permitem decifrar o código linguístico, este tipo de atividade dá ao aluno a perspetiva de que se aprende uma língua estrangeira para comunicar sentimentos, emoções e ideias, à semelhança do que fez o autor da letra.

### 2.1.3. Terceira Intervenção – Discriminação e Intolerância

A aula teve início com o visionamento do trailer do filme *Crash*,<sup>51</sup> findo o qual indaguei oralmente os alunos sobre a existência de alguma associação entre o trailer e o título do filme. Em seguida os alunos visionaram o filme na íntegra, porque considero que se trata de um filme revelador do conflito racial bem como das adversidades que os imigrantes enfrentam ao tentarem assimilar a cultura americana. O realizador Paul Haggis pretende mostrar o modo como as sociedades se veem a elas mesmas e aos outros num mundo multicultural, entrelaçando as vidas de várias pessoas, todas elas pertencentes a etnias diferentes, caucasianos, afro-americanos, hispânicos, asiáticos e todas com as suas próprias crenças.

O filme é uma ferramenta audiovisual motivadora à qual recorro com bastante regularidade por oferecer aos alunos a oportunidade de testemunhar reações, movimentos, expressões faciais e posturas corporais que não são naturalmente óbvias no texto escrito, acumulando conhecimento relevante da cultura-alvo. (Herron, Cole, Corrie, & Dubreil, 1999 *apud* Elizabeth Peterson and Bronwyn Coltrane, 2003). De facto ao combinar imagem e som os alunos deparam-se com situações comunicativas autênticas podendo perceber o modo como as pessoas de outros países, neste particular, de um país de língua oficial inglesa, se comportam e (re)agem em diferentes situações. ‘Film is often one of the more current and comprehensive ways to encapsulate the look, feel, and rhythm of a culture’ (Stephens, 2001 *apud* Elizabeth Peterson and Bronwyn Coltrane, 2003) e deveria ser uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas outras (Duarte *apud* Araújo, 2007, p. 2).

Antes de iniciar o visionamento do filme apliquei uma ficha<sup>52</sup> com diversas atividades que serviram de guião ao mesmo. A primeira atividade, a realizar no decurso do filme, consistiu num exercício simples de completamento do mapa da história através da identificação do local da ação, dos eventos / atitudes racistas, do ponto de viragem do enredo e do que daí adviu. No final de visualizarem o filme, os alunos realizaram as restantes atividades começando por completar a sinopse do filme recorrendo para tal às palavras que apareciam na caixa de texto. Seguiram-se dois exercícios, um de ordenação cronológica dos eventos e um de vocabulário com a correspondência de alguns vocábulos às respetivas

---

<sup>51</sup> Do realizador Paul Haggis, foi galardoado com o óscar de melhor filme no ano 2006

<sup>52</sup> Vide apêndice 11

definições. Para finalizar os discentes opinaram sobre algumas questões genéricas despoletadas pelo filme e cuja correção foi feita inicialmente, oralmente e num segundo momento através do registo escrito.

## **Reflexão**

A escolha deste filme recaiu sobre a perceção de que no cômputo das sugestões cinematográficas para a problemática da discriminação se trata de um dos filmes mais emblemáticos. ‘*Crash*’ mostra-nos como todos nós nos precipitamos a fazer juízos de valor com base na raça por mais imparciais que possamos ser, *inter-alia*, o serralheiro mexicano-americano que é visto como membro de um gangue pelo promotor e pela sua mulher quando na verdade é um homem de família, o produtor branco que diz ao diretor negro que um personagem negro "não parece suficientemente negro" (*doesn't sound black enough*), não lhe ocorrendo que o próprio diretor também ele não parece suficientemente negro. *Intolerance isn't in the heart of the person you think, it's in you* (Paul Haggis). Se existe alguma esperança na história, ela advém da aprendizagem que as personagens fazem das coisas, e em especial de si próprias. A propósito do filme, e em resposta a alguma crítica menos favorável, Paul Haggis terá referido que

My aim with this film is to explore how intolerance is a collective problem. I did not set out to offend or to ignite controversy, but to look at many different people, each with his or her unique perspective. Film enables us to walk, however briefly, in the shoes of strangers. In that sense, I hope that CRASH succeeds not so much in pointing out our difference, but in recognizing our shared humanity (Lionsgate:3)

Julgo que ninguém consegue ficar indiferente à crueldade, sofrimento e frieza retratadas neste filme e os meus alunos não foram exceção, uma vez que conseguiu sensibilizá-los para uma dura realidade, fomentar o seu espírito crítico e inculcá-lhes uma atitude aberta para a aceitação e tolerância. Qualquer uma das atividades propostas aos alunos foi realizada sem grande dificuldade, não obstante o desconhecimento de alguns termos lexicais, os quais foram oportunamente esclarecidos. As questões de interpretação foram por opção genéricas, por considerar que haveria uma lista infindável de perguntas específicas a colocar, no entanto, preferi criar um encadeamento pergunta-resposta eficaz no debate oral

das questões suscitadas pelo filme. Contudo, reconheço que poderia ter proposto esse trabalho mais detalhado para trabalho de casa, fundamental para o desenvolvimento do espírito crítico e de uma consciência cultural e ética.

#### 2.1.4. Quarta Intervenção – Herança histórica e cultural

Para que os alunos melhor possam entender a problemática da temática em questão, considerei fundamental incluir nesta sequência didática um enquadramento histórico da prática da escravatura, bem como do movimento dos direitos civis americanos, que serviram de intróito à obra de leitura extensiva trabalhada. Para tal, foi fornecido aos alunos, em formato papel, uma pequena resenha da história afro-americana, seguida de um questionário<sup>53</sup> que foi resolvido a pares. Em seguida os alunos visualizaram um vídeo atinente ao movimento supra mencionado sobre o qual os alunos preencheram um guião<sup>54</sup>, que consistiu num exercício de completamento dos espaços em branco à medida que ouviam o texto. Para a realização da atividade os alunos visualizaram primeiramente o vídeo e só depois executaram a tarefa proposta.

Posteriormente, e como *lead-in* à *short story* ‘*A visit to the dentist*’ da escritora Maya Angelou<sup>55</sup> entreguei a cada grupo de alunos uma cópia contendo algumas imagens<sup>56</sup> com o intuito de os levar a especular acerca do espaço, do tempo, do modo de vida, das atividades de lazer, bem como dos problemas sociais associados às imagens, que serviram de contextualização à obra. Antes de dar início à leitura, os mesmos grupos de alunos fizeram uma pesquisa na internet sobre a autora de forma a completarem uma curta biografia da mesma e, deste modo se inteirarem do seu importante papel como ativista dos direitos civis.

Antes de facultar a cada um dos alunos uma cópia contendo o texto integral, coloquei-lhes algumas questões introdutórias relacionadas com o título da obra. A primeira leitura foi sugerida que fosse feita em casa, para que, no seu próprio ritmo, pudessem ter um conhecimento geral do texto sem necessariamente terem de conhecer cada uma das palavras.

In the true silent reading, the reader is self-paced, or at least may vary his pace and approach in the light of the interaction between himself and the text. Thus his degree of speed and attention can be varied according to his needs and purposes, although he may be to some extent limited by his own abilities and constrained by the author’s method of presentation.<sup>57</sup>

---

<sup>53</sup> Vide apêndice 12

<sup>54</sup> Vide apêndice 13

<sup>55</sup> Escritora afro-americana, autora de sete autobiografias e livros de poemas, foi nomeada para o *Pulitzer Prize* em poesia em 1971

<sup>56</sup> Vide apêndice 14

<sup>57</sup> A. K. Pugh, *Silent Reading: an introduction to its study and teaching*, London, Heinemann Educational Books, 1978.

Na aula seguinte foi entregue aos alunos um guião de leitura<sup>58</sup> com atividades diversificadas de compreensão, de produção escrita e de estrutura da língua. As atividades iniciais tiveram como objetivo levar os alunos a compreender o contexto social e histórico, a temática em torno da qual se desenrola a história, a estrutura do conto e descrever as personagens principais. Para a realização das restantes foi feita a leitura passo a passo do conto com o objetivo de, para além da competência sociocultural e linguística, poder trabalhar com os alunos a acuidade e a pronúncia e, concomitantemente garantir um melhor acompanhamento e compreensão do texto narrativo.

## **Reflexão**

Thus, reading is meaningful for adolescents when they can apply literacy processes for pleasure and personal growth, for better understanding of and influencing their world, for expanding comprehension of content textbooks and other school-related reading materials, and for using information and communication technologies in the process of learning.<sup>59</sup>

Em meu entender pela leitura levam-se os alunos a desenvolver diferentes *skills*, à descoberta de um sem número de mundos, ficcionados ou reais. Consolidam-se os conhecimentos linguísticos, alarga-se o vocabulário, apreciam-se estilos, detetam-se particularidades da língua e promove-se a criatividade pelo exemplo. Acima de tudo a leitura extensiva visa estimular o gosto pela leitura em inglês ao proporcionar um contacto direto com a língua e cultura alvos de forma natural. Estas são, na minha perspetiva, as mais valias da leitura extensiva, no entanto, face a um público como o nosso com fracos hábitos de leitura, este não é um trabalho de fácil concretização, em virtude da fraca motivação que os alunos normalmente demonstram. No caso concreto dos meus alunos e, não obstante o facto de esta ter sido a sua primeira experiência de leitura em inglês, a desmotivação não foi um *handicap*, em virtude de se tratar de uma turma bastante motivada para a aprendizagem da língua estrangeira. A principal dificuldade apontada por praticamente todos os alunos foi antes o desconhecimento de vocabulário, razão pela qual optei por fazermos uma leitura passo a passo para uma melhor clarificação lexical e semântica. O recurso às imagens incentivou a

---

<sup>58</sup> Vide apêndice 15

<sup>59</sup> W. & Simpson Brozo, M, *Readers, Teachers, Learners: Expanding literacy Across The content Areas*, New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

uma participação ativa, por meio de atividades de especulação, que permitiram aos alunos criar expectativas perante a leitura. Na planificação da primeira aula também tive em linha de conta a necessidade de que os alunos, previamente à leitura do texto, conhecessem os factos mais relevantes da vida da autora, essencial para um enquadramento histórico e social, permitindo uma melhor compreensão dos factos narrados na obra.

Estando ciente de que uma obra de leitura extensiva convida a vários tipos de abordagem consoante o público alvo que temos à frente, é de salientar que a seleção deste conto específico, esteve acima de tudo relacionada com a dimensão temática procurando alicerçar atitudes e valores que promovam a educação para a cidadania.

### 2.1.5. Quinta Intervenção – Igualdade de Oportunidades

A última aula deste conjunto de intervenções culminou com uma atividade de interação oral, eleita na minha opinião, como a maneira mais eficaz de desenvolver a competência oral. Até há recentes décadas aprendia-se uma língua quase sem o objetivo de a vir a falar um dia, mas num mundo globalizado no qual vivemos atualmente esta visão academicista do ensino das línguas é completamente obsoleta.

No início da aula solicitei aos alunos que se organizassem em grupos de cinco elementos e, que dentro da temática central do multiculturalismo escolhessem um tópico a partir do qual iriam criar um *roleplay*. O texto que serviu de suporte ao *roleplay*<sup>60</sup> foi produzido e corrigido na aula, enquanto que os textos orais foram gravados em local escolhido pelos alunos no seu tempo livre.

Na aula seguinte todos em conjunto, professor e alunos visualizaram o trabalho dos colegas, fazendo uma avaliação construtiva dos mesmos que incidiu na correção linguística (erros formais, discursivos e pragmáticos) bem como na função comunicativa (qualidade, organização e sequenciação) da mensagem transmitida.

#### Reflexão

O feedback dos alunos a esta atividade foi bastante positivo e os resultados foram surpreendentes, pois, para além de ser uma experiência altamente motivadora e criativa, os alunos mais introvertidos tiveram a oportunidade de se exprimirem com menor constrangimento e a prática desta língua outra não ficou confinada ao espaço sala de aula.

Ao possibilitar ao aluno a gravação da sua intervenção as vezes que achar necessário, até alcançar os seus objetivos, este processo encoraja a autocorreção, intervindo não só os mecanismos cognitivos, como também os sensoriais. Claro está que também acarreta alguns riscos como é o caso das falhas técnicas, especialmente ao nível do som, contudo no exemplo em anexo tal não ocorreu. Tal como foi dito anteriormente a prática de simulação é uma estratégia na qual eu tenho apostado, por entender que permite aos alunos não só desenvolver as competências linguísticas, ao articularem usos comunicativos adequados, estruturas gramaticais, lexicais e de pronúncia apropriadas, mas simultaneamente as socioculturais. Com

---

<sup>60</sup> Vide apêndice 13

efeito, foi possível verificar que é de facto uma estratégia muito eficaz na experienciação de princípios culturais e de sensibilização cultural, ao dar a oportunidade aos falantes de se envolverem emocionalmente na aprendizagem inter-cultural e refletir sobre as diferenças culturais.

O facto de ser um trabalho de grupo também constitui uma mais valia, na medida em que explora o espírito de iniciativa do aluno, estimula a cooperação e interesse dos alunos e responsabiliza-os pelas suas tarefas.

O *roleplay* é uma forma de concretizar o célebre provérbio chinês do ‘*Tell me and I’ll forget; Show me and I’ll remember; Involve me I’ll understand*’.

### 2.1.6. Avaliação das Intervenções

No final da aplicação desta sequência didática julgo poder afirmar sem qualquer hesitação que os resultados foram positivos, uma vez que os objetivos propostos foram alcançados e, faço-o também com base na motivação e empenho demonstrado pelos alunos no decurso das aulas. Para tal contribuiu, em meu entender, a diversidade de estratégias utilizadas com a inclusão de atividades que versavam as quatro *skills* básicas *listening*, *reading*, *speaking* e *writing*, porque a aquisição de uma nova língua envolve necessariamente o desenvolvimento dessas quatro modalidades em diferentes graus e combinações. A estas *skills* também foram associadas outras, como o conhecimento de vocabulário, ortografia, pronúncia, sintaxe, significado e uso. Acredito que se estas competências linguísticas forem eficazmente combinadas durante a instrução, os alunos tendem a tornar-se competentes comunicadores.

Em suma, a maioria das atividades resultou muito bem com o grupo de trabalho e os resultados corresponderam, em geral, ao esperado. No entanto, sem pejo reconhecimento que há sempre aspetos a melhorar e novas ideias a explorar no caso da unidade didática voltar a ser aplicada, uma vez que o processo ensino aprendizagem é algo vivo e dinâmico. Julgo que num próximo estudo seria interessante submeter as atividades realizadas a um grupo turma com outras características para aferir os resultados numa análise comparativa. Com os casos de *bullying* a assumirem uma maior expressão no seio da comunidade estudantil, e entendendo o fenómeno como uma mutação da discriminação, considero ser urgente a aposta numa educação para a cidadania, e, por isso partindo da abordagem da temática teria, a meu ver, toda a pertinência avaliar o impacto das estratégias propostas nesta realidade.

## Considerações Finais

---

*'Young people should be at the forefront of global change and innovation. Empowered, they can be key agents for development and peace. If, however, they are left on society's margins, all of us will be impoverished. Let us ensure that all young people have every opportunity to participate in the lives of their societies.'*

Kofi Annan

O ensino da cultura como competência tem sido desvalorizada em detrimento das outras *skills* básicas, com base no argumento de que o trabalho das quatro *skills* é por si só suficiente para o aprendente de línguas e que este já terá o conhecimento necessário no que à cultura da língua alvo diz respeito. Em muitos casos o ensino da cultura tem-se focado essencialmente em tópicos como férias, vestuário, música e comida. Sem por em causa a importância dos mesmos, considero que, se o escopo do ensino de uma língua é o de permitir aos alunos funcionar efetivamente no contexto de uma outra língua e sociedade, então sem um amplo contexto, eles oferecem muito pouco em termos de enriquecimento linguístico ou

*insight* social. No que toca à cultura dos países de língua inglesa o conhecimento dos alunos é muito restrito, e, embora não possua dados irrefutáveis que provem esta premissa, uma vez que por falta de tempo não foi possível aplicar um questionário aos alunos específico para o efeito, a verdade é que no decorrer da unidade didática esta lacuna se foi manifestando de forma recorrente e generalizada. Como tal, no ponto 2.2 deste relatório pretendeu-se mostrar que o ensino de conteúdos culturais deverá assumir um papel cada vez mais preponderante no currículo por melhorar e enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Se a língua é vista como uma prática social, então a cultura deverá tornar-se o epicentro do ensino da língua, na medida em que a consciência cultural deve ser encarada como possibilitando a proficiência ao nível da língua (Kramsch, 1993: 8). E a hegemonia que o inglês assume no sistema de comunicação universal impõe-lhe o desempenho de um papel preponderante na promoção de uma educação para a cidadania. Neste sentido, compete ao professor de inglês orientar o seu ensino para o desenvolvimento de uma competência verdadeiramente intercultural tal como plasmada nos princípios emanados pelos documentos orientadores internacionais desenhados pelo Conselho da Europa, bem como pelas orientações nacionais. Para tal, o docente terá de compensar a escassez de recursos disponíveis nos manuais, no atinente, por exemplo, ao enquadramento histórico da questão racial, mobilizando novos recursos que o auxiliem no ensino de aspetos culturais. No segundo capítulo desta tese procurei retratar as práticas metodológicas utilizadas junto dos meus alunos na construção da sensibilização cultural, cujos resultados alcançados considero terem sido bastante positivos, a começar pela motivação e envolvimento demonstrado pelo tema “Um mundo de muitas culturas”, que lhes permitiu debater ideias, comportamentos, convocar conhecimentos, ativar conceitos, confrontar as suas próprias experiências com as novas experiências, bem como desenvolver competências comunicativas, linguísticas e culturais.

Tendo presente de que os alunos a quem foi aplicado o questionário não demonstram ter, nem manifestar atitudes discriminatórias com base na cor da pele, em parte porque a zona norte de Portugal não constituiu nenhum polo imigratório no que a pessoas de outras raças, em especial negros, diz respeito, exceção feita à raça cigana, chineses e pessoas oriundas dos países de leste, tal não invalida a pertinência do debate de questões discriminatórias ao nível da educação. Bem pelo contrário, numa sociedade globalizada caracterizada pela miscigenação e dispersão da informação, informação esta nem sempre interiorizada da melhor forma. Veja-se a título de exemplo o caso bastante mediático que avassalou a sociedade

americana tendo criado um clima de revolta após George Zimmerman, segurança de um condomínio, ter sido absolvido pela justiça pela morte de Trayvon Martin, um jovem afro-americano. A onda de protesto criada à volta deste incidente veio por a descoberto muitas das sensibilidades raciais ainda existentes nos EUA. Ou as declarações escandalosas do deputado de centro-direita e presidente da câmara de Cholet, em França, Gilles Bourdouleix, que em retaliação às injúrias de algumas dezenas de ciganos, desabafou da pior maneira: "Parece que Hitler não matou os suficientes". Ora estes constituem apenas alguns exemplos de que sentimentos xenófobos e de racismo são ainda bastante visíveis em todos os quadrantes da sociedade. E, pegando nas palavras de Winston Churchill, não a propósito de questões raciais, mas que bem se podia aplicar às mesmas *'If the past sits in judgment on the present, the future will be lost'*, por isso compete ao professor, como agente social, estar atento aos sinais quotidianos de hostilidade e de discriminação e proporcionar a igualdade de oportunidades educativas no respeito pela pluralidade. A luta contra as tentações fascistas e racistas passa obviamente pelo conteúdo geral da educação, que deve facultar as bases históricas, que permitam aos alunos desenvolver atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência multicultural. Um trabalho como o que foi desenvolvido não é mais do que um passo no longo e indefinido caminho que um professor deve trilhar ao lado dos seus alunos. Termina com uma citação de Samuel Johnson que julgo ilustra bem os riscos e dificuldades inerentes a este desafio, *'Prejudice, not being founded on reason, cannot be removed by argument'*.



## Bibliografia

---

- **ANGELOU**, Maya, *I Know Why The Caged Bird Sings*, Londres, Virago Press, 2007.
- **BIZARRO**, Rosa & **BRAGA** Fátima, “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras”. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, org. Secção de Estudos Franceses, Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos. Porto, FLUP, 2004.
- **BYRAM**, M; Gribkova, Bella; Starkey, Hugh, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg, Council of Europe Publishing – European Centre for Modern languages, 2002
- **BYRAM**, M. (1989), *Cultural studies in foreign language education*. Philadelphia: Multilingual Matters, Ltd.
- **BYRAM**, M. (1991). *Teaching culture and language: Towards an Integrated Model*. In D. Buttjes, & M.Byram, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 17-30)- Clevedon: Multilingual Matters.
- **BROZO**, W. & Simpson, M, *Readers, Teachers, Learners: Expanding literacy across the content areas*, New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.
- **CARDOSO**, Carlos Manuel, *Educação multicultural, percursos para práticas reflexivas*, Lisboa, Texto Editora, 1996.
- **CANDLIN**, C. N. (ed.) *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*, London, Longman, 1981.

- **CONSELHO DA EUROPA**, *Quadro europeu comum de referência para as línguas –Aprendizagem, ensino, avaliação*. Ministério da Educação / GEARI (COORD.) Porto, Edições ASA, 2001.
- **CORBETT**, John, *An intercultural approach to English language teaching*, Cromwell Press Ltd, Great Britain 2003.
- **DELORS**, Jacques. *Educação - Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, Porto, Edições ASA, 1996.
- **EARLY**, Gerald, et al. *Obama and race in America; what's changed?* In Patricia Beattie and Jung and L.Shannon Jung, *Moral Issues and Christian Responses*, 8<sup>th</sup> Edition, eds , 2013
- **FARMHOUSE**, Rosário. *Discursos do Racismo em Portugal: Essencialismo e Inferiorização nas Trocas Coloquiais sobre Categorias Minoritárias*, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, Lisboa 2011.
- **FONSECA**, M. Lucinda; Caldeira, M. José; Esteves, Alina. *New forms of Migration into the European South: Challenges for Citizenship and Governance – The Portuguese Case*, in *International Journal of Population Geography*, Vol.8, 2002.
- **GUILHERME**, Manuela, “Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal”, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº19, 2003.
- **HALL**, Ronald E., *An historical analysis of skin color discrimination in America*, Springer, 2010.
- **HUGHES**, Langston, *The collected poems of Langston Hughes*, New York, Vintage Books, 1995.

- **LIONSGATE**. (n.d.). *CRASH: production information*. Retrieved September 5, 2012, from Lionsgate Publicity CRASH: <http://www.lionsgatepublicity.com/epk/crash/>
- **KRAMSCH**, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- **KRAMSCH**, Claire. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- **LOVEDAY**, L. *The Sociolinguistics of learning and Using a Non-Native Language*, Oxford: Pergamon, 1981.
- **MCKAY**, Claude, *The Poems of Claude McKay*, New York: Harcourt, Brace and Co., 1922.
- **MOREIRA**, A., Moreira, G, Roberto, M. Howcroft, S. & Almeida, T. (2001/2003). *Programa de Inglês: Nível de Continuação; 10º, 11º e 12ºs anos*; Lisboa: Ministério da Educação.
- **OBERHOLTZER**, Ellis Paxson, *A History of the United States since the Civil War - Vol. 1*, Macmillan, 1917:129, Disponível em: <http://www.uestia.com/read/55407036/a-history-of-the-united-states-since-the-civil-war>
- **PETERSON**, Elizabeth; Coltrane, Bronwyn, *Culture in Second Language Teaching*, Center for Applied Linguistics, Washington DC, December 2003, Disponível em: <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>
- **PUGH**, A. K. *Silent Reading: an introduction to its study and teaching*, London, Heinemann Educational Books, 1978.
- **STOER**, Stephen; Cortesão, Luisa. *Levantando a pedra – da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.



## Apêndices

---



## APÊNDICE 1- Inquérito aos alunos

---

### Questionário

Este inquérito é destinado a alunos de nível secundário e tem como objetivo obter alguma informação sobre as opiniões dos alunos desta escola, em relação aos diferentes tipos de discriminação. Os dados obtidos serão tratados estatisticamente no âmbito de uma tese de mestrado, preservando a confidencialidade das respostas obtidas. A tua participação é fundamental e, como este é anónimo, gostaria que respondesses da forma mais sincera possível.

1. **Sexo**  
Masculino  Feminino

2. **Idade**

3. **Ano que frequentas:** \_\_\_\_\_

4. **O que entendes por discriminação?**

---

5. **Já alguma vez foste alvo de algum tipo de discriminação?**

Sim  Não

Qual? \_\_\_\_\_

6. **Já alguma vez discriminaste alguém?**

Sim  Não

Se sim, porquê? \_\_\_\_\_

7. **Qual destes tipos de discriminação achas que é mais frequente ocorrer na nossa sociedade?**

Racial  socioeconómico

## APÊNDICE 1- Inquérito aos alunos

---

Orientação Sexual                       Género   
(homens / mulheres)

Religiosa                       Outros

Se outros, quais? \_\_\_\_\_

### 8. Consideras que as atitudes racistas se têm agravado ao longo dos tempos?

Sim                       Não                       Igual

### 9. Concordas com o casamento e com a adoção de crianças por parte de pessoas do mesmo sexo?

Casamento       adoção   
sim                      não

Casamento       adoção   
não                      sim

### 10. Concordas com a ideia que se criou na sociedade de que uns trabalhos são para homens e outros para mulheres?

Sim                       Não

### 11. Concordas que hoje em dia existe discriminação com base no estrato social a que pertencem?

Sim                       Não

### 12. Que tipo de relação aceitarias ter com uma pessoa de raça negra (Assinala com uma cruz todas as opções que considerares):

Amizade                       Ocasional

Namoro                       Nenhuma relação

Vizinhança                       Não sei/Não respondo

## **APÊNDICE 1- Inquérito aos alunos**

---

Camaradagem

**13. Imaginas que és segurança numa loja que é constantemente assaltada. Certo dia entram três jovens de raças diferentes, um é branco, outro é negro e outro é asiático. Qual deles é que vigiavas?**

O jovem branco  O jovem negro  O jovem asiático  Qualquer um deles

**14. Na tua opinião, os imigrantes, em relação ao que lhes é disponibilizado na sociedade portuguesa, deveriam ter:**

Menos regalias

As que têm

Mais regalias

## APÊNDICE 1- Inquérito aos alunos

---

**15. Perante as seguintes frases, qual o teu grau de concordância ou discordância. Assinala com uma cruz a tua opinião.**

	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
Com a vinda de pessoas de outros países para trabalharem em Portugal, os portugueses perdem oportunidades de emprego e enfrentam maior concorrência de salários.			
Os imigrantes representam uma fonte de riqueza para Portugal.			
Deve existir controlo nas fronteiras à entrada de pessoas oriundas de outros países.			
A vinda de imigrantes para Portugal tem feito aumentar a criminalidade.			
Os imigrantes devem ter igual acesso ao sistema de saúde nacional, abono de família, inserção na vida escolar e ao emprego.			
Os emigrantes têm capacidades para assumir cargos de chefia nas empresas e no Estado.			
O aumento da violência deve-se ao aumento da emigração.			
Nos transportes públicos, não me sinto à vontade para ocupar um lugar ao lado de uma pessoa cigana.			
As pessoas de raça cigana são naturalmente mais agressivas.			

**Obrigada pela tua colaboração!**

**INQUÉRITOS**

1. *Sexo*

*Masculino*

*Feminino*

---

<b>Género</b>	Sexo	Sexo
	Masculino	Feminino
	27	32

---

2. *Idade*

---

<b>Idade</b>	15 anos	16 anos	17 anos
		44	13

---

3. *Ano que frequentas:* \_\_\_\_\_

Todos os alunos frequentam o 10º ano de escolaridade.

4. *O que entendes por discriminação?*

Nesta questão aberta, dos 59 inquiridos, apenas dois não responderam, quanto aos restantes as respostas variam entre “a não aceitação de uma determinada pessoa por causa da cor da pele, raça, opção sexual, aparência física ou deficiência motora”; “é pôr alguém de parte”; “é tratar as pessoas de forma diferente das outras”; “é uma forma de preconceito em relação a alguém ou alguma etnia” ou ainda “insultar, inferiorizar e pensar que os discriminados são inferiores aos discriminadores”.

5. *Já alguma vez foste alvo de algum tipo de discriminação?*

*Sim*

*Não*

*Qual?* \_\_\_\_\_

---

<b>Já alguma vez foste alvo de algum tipo de discriminação?</b>	Sim	Não
	9	50

---

## APÊNDICE 2- Resultados Estatísticos do Inquérito

---

6. Já alguma vez discriminaste alguém?

Sim  Não

Se sim, porquê? \_\_\_\_\_

Já alguma vez discriminaste alguém?	Sim	Não
	7	52

7. Qual destes tipos de discriminação achas que é mais frequente ocorrer na nossa sociedade?

Racial  socioeconómico   
Orientação Sexual  Género   
(homens / mulheres)  
Religiosa  Outros

Qual destes tipos de discriminação achas que é mais frequente ocorrer na nossa sociedade?	Racial	Socioeconómico	Orientação Sexual	Género	Religiosa	Outros
	33	13	37	3	3	2

8. Consideras que as atitudes racistas se têm agravado ao longo dos tempos?

Sim  Não  Igual

Consideras que as atitudes racistas se têm agravado ao longo dos tempos	Sim	Não	Igual
	26	20	13



## APÊNDICE 2- Resultados Estatísticos do Inquérito

### *Camaradagem*

Que tipo de relação  
aceitarias ter com  
uma pessoa de raça  
negra.

Amizade	Namoro	Vizinhança	Camaradagem	Ocasional	Nenhuma	Não respondo
56	51	49	42	20	0	2

13. Imaginas que és segurança numa loja que é constantemente assaltada. Certo dia entram três jovens de raças diferentes, um é branco, outro é negro e outro é asiático. Qual deles é que vigiavas?

O jovem branco  O jovem negro  O jovem asiático  Qualquer um deles

És segurança numa loja que é constantemente assaltada. Entram três jovens de raças diferentes, um branco, um negro e outro asiático. Qual vigiavas?	Branco	Negro	Asiático	Qualquer um deles
	1	0	0	58

14. Na tua opinião, os imigrantes, em relação ao que lhes é disponibilizado na sociedade portuguesa, deveriam ter:

*Menos regalias*

*As que têm*

*Mais regalias*

Na tua opinião, os imigrantes, em relação ao que	Menos regalias	As que têm	Mais regalias
lhes é disponibilizado na sociedade portuguesa, deveriam ter:	9	47	3

## APÊNDICE 2- Resultados Estatísticos do Inquérito

15.	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
Com a vinda de pessoas de outros países para trabalharem em Portugal, os portugueses perdem oportunidades de emprego e enfrentam maior concorrência de salários.			
Os imigrantes representam uma fonte de riqueza para Portugal.			
Deve existir controlo nas fronteiras à entrada de pessoas oriundas de outros países.			
A vinda de imigrantes para Portugal tem feito aumentar a criminalidade.			
Os imigrantes devem ter igual acesso ao SNS, abono de família, ensino e emprego.			
Os emigrantes têm capacidades para assumir cargos de chefia nas empresas e no Estado.			
O aumento da violência deve-se ao aumento da emigração.			
Nos transportes públicos, não me sinto à vontade ao lado de uma pessoa cigana.			
As pessoas de raça cigana são naturalmente mais agressivas.			

	Com a vinda de pessoas de outros países, portugueses perdem oportunidades de emprego	Deve existir controlo nas fronteiras à entrada de pessoas oriundas de outros países.	As pessoas de raça cigana são naturalmente mais agressivas.	Nos transportes públicos, não me sinto à vontade ao lado de uma pessoa cigana.	A vinda de imigrantes para Portugal tem feito aumentar a criminalidade.
<b>Concordo</b>	28	22	17	9	5
<b>Não concordo nem discordo</b>	18	27	24	19	23

## APÊNDICE 2- Resultados Estatísticos do Inquérito

<b>Discordo</b>	13	10	18	31	31
	O aumento da violência deve-se ao aumento da emigração.	Os imigrantes devem ter igual acesso ao SNS, abono de família, ensino e emprego.	Os imigrantes representam uma fonte de riqueza para Portugal.	Os emigrantes têm capacidades para assumir cargos de chefia.	
<b>Concordo</b>	1	45	36	37	
<b>Não concordo nem discordo</b>	20	13	19	16	
<b>Discordo</b>	38	1	4	6	

**DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA - 11º Ano**

<p><b>1. O MUNDO À NOSSA VOLTA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ameaças ao ambiente</li> <li>• desastres ecológicos</li> <li>• espécies em extinção</li> <li>• hábitos de consumo (gestão dos recursos naturais...)</li> <li>• ...</li> <li>- Questões demográficas</li> <li>• distribuição de população</li> <li>• mobilidade</li> <li>• ...</li> <li>- Questões de Bioética</li> <li>• manipulação genética</li> <li>• clonagem</li> <li>• ...</li> <li>- Intervenção cívica e solidária (individual, grupal, institucional)</li> <li>• atitudes e comportamentos quotidianos</li> <li>• racionalização do consumo: redução, reciclagem, reutilização</li> <li>• padrões de vida alternativos (<i>vegetarianism, veganism, new age travellers, tree people</i>)</li> <li>• movimentos e organizações ambientalistas, voluntariado</li> <li>• ...</li> </ul>
<p><b>2. O JOVEM E O CONSUMO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hábitos de consumo</li> <li>• alimentação</li> <li>• moda e vestuário</li> <li>• entretenimento</li> <li>• ...</li> <li>- A criação da imagem</li> <li>• marcas e logos</li> <li>• padrões de beleza, de comportamento</li> <li>• ...</li> <li>- Publicidade e <i>marketing</i></li> <li>• estratégias e linguagens nos diferentes <i>media</i></li> <li>• ...</li> <li>- Defesa do consumidor</li> <li>• acção directa do consumidor (verificação da rotulagem, boicote à compra...)</li> <li>• publicidade enganosa</li> <li>• organizações de defesa do consumidor</li> <li>• ...</li> <li>Ética da produção e comercialização de bens</li> </ul>

**APÊNDICE 3 - Domínios de referência do 11º Ano do Programa de Inglês de Continuação de Nível Secundário**

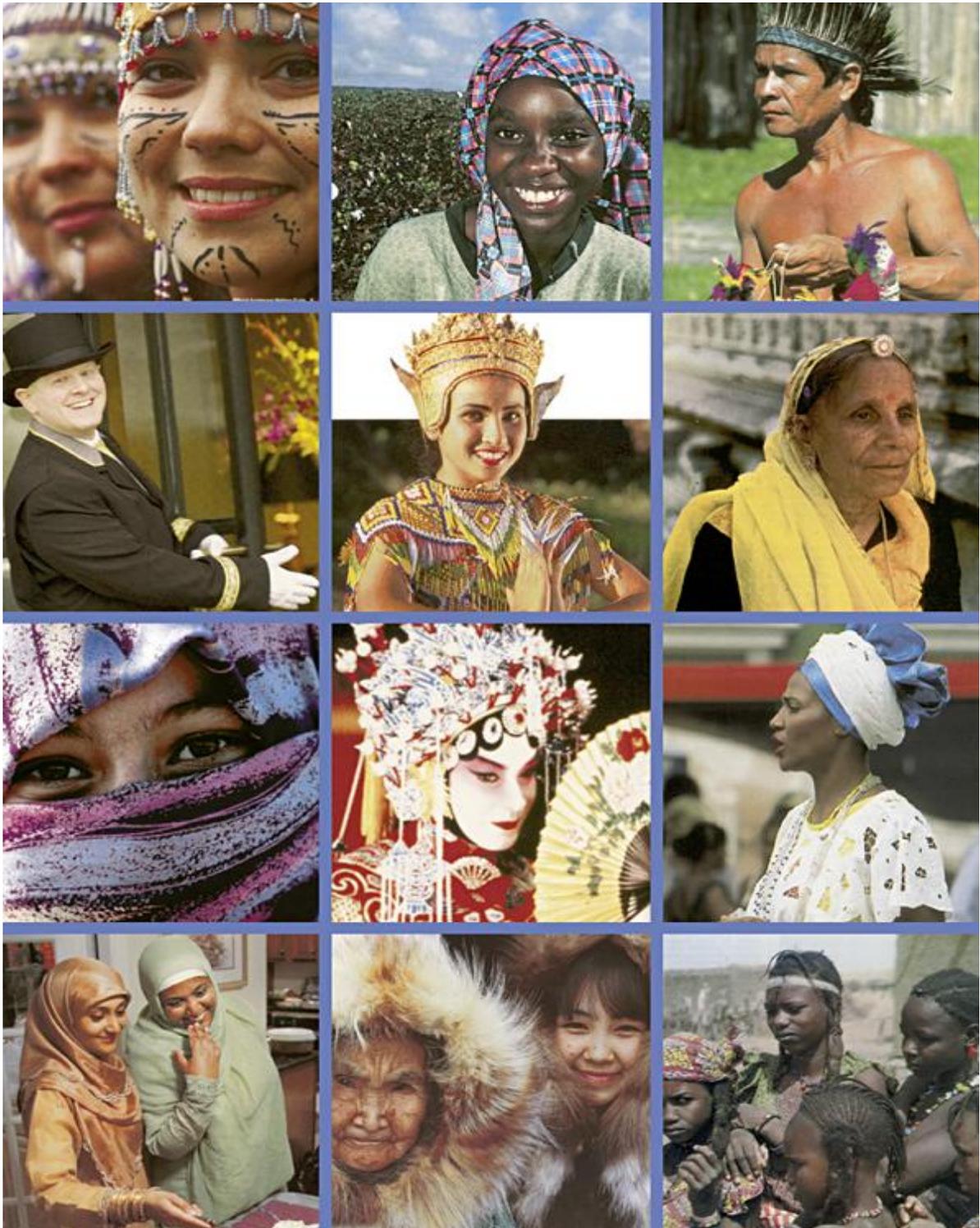
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>franchising</i></li> <li>• condições de trabalho</li> <li>• testagem em animais</li> <li>• ...</li> </ul>
<p><b>3. O MUNDO DO TRABALHO</b></p>	<p>O mundo do trabalho em mudança</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alteração de ritmos e locais de trabalho (flexibilização de horário, criação de espaços de lazer, a casa como local de trabalho ...)</li> <li>• internacionalização do trabalho</li> <li>• flexibilização do emprego (o auto-emprego, <i>jobsharing</i>...)</li> <li>• condições de trabalho (saúde e higiene, segurança, ambiente de trabalho...)</li> <li>• formação ao longo da vida</li> <li>• as novas tecnologias no mundo do trabalho</li> <li>• ...</li> <li>- O jovem perante as mudanças</li> <li>• diversidade de percursos (<i>gap year, time-off</i>, actividades de acção social, voluntariado...)</li> <li>• escolha de actividades profissionais</li> <li>• lazer</li> <li>• ...</li> </ul>
<p><b>4. UM MUNDO DE MUITAS CULTURAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hábitos e costumes</li> <li>• estilos de vida</li> <li>• ...</li> <li>- A sociedade multicultural</li> <li>• igualdade de oportunidades</li> <li>• igualdade de direitos</li> <li>• inclusão social/socioeconómica</li> <li>• discriminação e intolerância (religiosa, política, étnica...)</li> <li>• ...</li> <li>- Movimentos e organizações de acção social e voluntariado: locais, nacionais e internacionais...</li> <li>- ...</li> </ul>

**What concept comes up to your mind when you look at this image?**





What do the following pictures have to do with cultural diversity?





- a) What type of discrimination do these cartoons focus on?
- b) What other types of discrimination are you aware of?

# CARTOONS



© Original Artist  
Reproduction rights obtainable from  
www.CartoonStock.com



"One of you may now kiss the bride."

Source: Glasbergen



**Group 1- News article**

A female officer who was working in the Falkland Islands informed the Royal Air Force that she was 12 weeks pregnant but her request to remain in her current job was denied and she was ordered to return to the UK immediately.

Her husband also worked on the Falkland Islands and because she wanted to be with him during her pregnancy, she was forced to take leave in order to return to the Islands. This meant she missed her performance review which could have resulted in a promotion.

She took her case to court against the RAF, claiming that she was removed from her job and denied a promotion because she was pregnant.

She won her court case and was awarded more than £16,000. The court said she had been discriminated against and was treated in a way that created a negative environment for her to work in.

The courts made several recommendations to The Ministry of Defence for ways that discrimination against pregnant women could be avoided in the future:

- Each pregnant woman should have an individual risk assessment and there should be consideration for how her role can be adjusted to enable her to remain in her job.
- A monitoring process should be set up for any pregnant women that are removed from their job.
- Each pregnant woman should have a performance appraisal when commencing maternity leave.

One of the legal directors explained how pregnant women are the most discriminated people in the workforce and large employers, such as the Ministry of Defence, should be leading the way to show how organisations treat their pregnant workers.



**Group 2 - News article**

Bushra Noah is a Muslim girl who was rejected from 25 hairdressing jobs. One particular hairdresser stated that it was because she wears a head scarf.

Bushra had applied for a job as junior assistant at the salon in Kings Cross. When she arrived, she claimed that the owner was shocked that she wore a head scarf. Bushra felt this was unfair discrimination and took her case to court.

The owner of the salon told the courts that she was shocked Bushra had not told her she wears a head scarf. She claimed that staff needed to display their hairstyles to customers and that staff needed to reflect the funky, urban image of her salon.

The court ruled that Bushra had been badly upset by her job interview and was awarded £4,000 compensation for injury to feelings.

**Group 3- News article**

Mr Moyhing, a former student male nurse, was training at NHS hospitals and health centres in London but was not allowed to perform procedures that might expose a female patient's breast unless he was chaperoned by a female colleague.

Mr Moyhing was happy to not perform the procedures if a female patient asked to be treated by female nurse, but the patients were not being given that choice. He found it offensive as a man and felt like men couldn't be trusted.

Mr Moyhing complained that female staff were allowed to provide care to male patients with no chaperone present, but this was not the same for men. He took his case to court against the NHS and the employment tribunal stated that the policy was unlawful. The hospital was asked to pay £750 compensation.

The Equal Opportunities Commission said the ruling challenged assumptions that men can't be trusted. The decision would help to open up nursing for men, who make up only 10% of the workforce.

Mr Moyhing said he hoped that the decision will encourage nursing to draw on all the skills of both male and female students, as male nurses are still seen as a bit of an oddity.

The Royal College of Nursing said that chaperoning policy states that all patients should have the choice of being treated by a nurse of the same sex. However, this was not monitored and it was clear that male nurses suffered from an attitude that men could not care for patients in the same way women did.



**Group 4- News article**

Riam Dean, 22, was working at Abercrombie & Fitch (A&F) and claimed she was removed from the shop floor when management became aware of her disability. Riam was born without her left forearm and wears a prosthetic limb.

Riam told A&F about her disability after she got the job and they agreed that she could wear a white cardigan to cover her prosthesis. However, she was later told that she couldn't work on the shop floor wearing the cardigan and that she should work in the stockroom until the winter uniform arrives. They claimed it didn't fit their 'looks policy'.

Riam said: "I had been bullied out of my job. It was the lowest point I had ever been in my life."

"I knew then that I was being treated different and unfairly because of my disability. Her words pierced right through the armour of 20 years of building up personal confidence about me as a person, and that I am much more than a girl with only one arm... "

"I am born with a character trait I am unable to change, thus to be singled out for a minor aesthetic 'flaw' made me question my worth as a human being.

"Abercrombie taught me that beauty lies in perfection, but I would tell them that beauty lies in diversity, for I would rather live with my imperfection than to exude such ugliness in their blatant display of eugenics in policies and practices."

Riam took her case to court and was awarded £8,000 for unlawful harassment.

**Group 5- News article**

Martyn Hall and Steven Preddy are civil partners who booked to stay in a hotel but when they arrived, the Christian hotel owners, Mr and Mrs Bull, refused to allow the gay couple to share a double room.

Preddy and Hall said: "When we booked this hotel we just wanted to do something that thousands of other couples do every weekend – take a relaxing weekend break away.

"We checked that the hotel would allow us to bring our dog, but it didn't even cross our minds that in 2008 we would have to check whether we would be welcome ourselves."

Preddy and Hall took their case to court which was funded and supported by the Equality and Human Rights Commission (EHRC). The court ruled that the hotel had directly discriminated against the couple and awarded them compensation of £1,800 each.

The legal director of the EHRC, said: "When Mr and Mrs Bull chose to open their home as a hotel, their private home became a commercial enterprise. This decision means that community standards, not private ones, must be upheld."



**Group 6- News article**

Miriam O'Reilly was dropped from the BBC1's rural affairs show, Countryfile, along with Charlotte Smith, Juliet Morris and Michaela Strachan, when it was moved from Sunday mornings to a new peak-time slot in April 2009.

O'Reilly has taken her case to court, claiming discrimination after she was one of four female presenters, all in their 40s or 50s, who were dropped from the 23-year-old show. O'Reilly claimed a Countryfile director had warned her "to be careful with those wrinkles when high definition comes in" nine months before she was axed.

The BBC said it chose new presenters for Countryfile because they had a "substantial network profile that might attract primetime audience". However the court ruled that this was not the case and considered age to be a significant factor in dropping O'Reilly. The court said: "The wish to appeal to a prime-time audience, including younger viewers, is a legitimate aim. However, we do not accept that it has been established that choosing younger presenters is required to appeal to such an audience," the judgment stated.

The BBC was asked to provide compensation to O'Reilly and the BBC also said it would give additional training to senior editorial executives and issue new guidance on the fair selection of presenters.



VOCABULARY

1. In pairs find out the meaning of the following words by matching them with the suitable definition.



the belief that one sex is weaker, less intelligent, or less important than the other, especially when this results in someone being treated unfairly

hatred, dislike, or mistrust of women

unwillingness to accept ways of thinking and behaving that are different from your own

a belief or idea of what a particular type of person or thing is like, which is often unfair or untrue

an unreasonable dislike and distrust of people who are different from you in some way, especially because of their race, sex, religion, etc. — used to

hatred of Jewish people

unfair treatment of people, or violence against them, because they belong to a different race from your

the practice of treating one person or group differently from another in an unfair way

strong fear or dislike of people from other countries

hatred and fear of homosexuals

**HOMOPHOBIA**

**SEXISM**

**INTOLERANCE**

**RACISM**

**STEREOTYPE**

**XENOPHOBIA**

**ANTI-SEMITISM**

**DISCRIMINATION**

**MYSOGYN**

**PREJUDICE**

Source: *Longman Dictionary of Contemporary English*



**APÊNDICE 9 – Ficha de trabalho da música ‘Where is the love?’**

*WHERE IS THE LOVE?* (by Black Eyed Peas)

**A- Listen to the first part of the song and fill the blanks with the words in the box.**

**KKK, mama, discriminate, trauma, terrorism, mamas. race, drama, livin', CIA, hate**

What's wrong with the world, \_\_\_\_\_  
 People livin' like they ain't got no \_\_\_\_\_  
 I think the whole world addicted to the \_\_\_\_\_  
 Only attracted to things that'll bring you \_\_\_\_\_  
 Overseas, yeah, we try to stop \_\_\_\_\_  
 But we still got terrorists here \_\_\_\_\_  
 In the USA, the big \_\_\_\_\_  
 The Bloods and The Crips and the \_\_\_\_\_  
 But if you only have love for your own \_\_\_\_\_  
 Then you only leave space to \_\_\_\_\_  
 And to discriminate only generates \_\_\_\_\_  
 And when you hate then you're bound to get irate, yeah  
 Badness is what you demonstrate  
 And that's exactly how anger works and operates  
 Nigga, you gotta have love just to set it straight  
 Take control of your mind and meditate  
 Let your soul gravitate to the love, y'all, y'all



**B- Listen to the chorus of the song. Some words have been misplaced. Find and move them to the right position.**

People dyin' , people cryin'  
 Children hurt and you hear them killin'  
 Can you practice what you preach  
 And would you turn the other preach  
 Father, Father, Father got us  
 Send us some guidance from above  
 'Cause people help me, got me questionin'  
 Where is the love (Love)

**C- Listen and read the second part of the song. Then put the lines under the concepts and expressions in the table as in the example (there can be more than one line associated with each concept).**

<b>The world is crazy:</b>	2. New days are strange, is the world insane
<b>Lack of respect:</b>	
<b>Someone is telling lies:</b>	

## APÊNDICE 9 – Ficha de trabalho da música ‘Where is the love?’

<b>War:</b>	
<b>Act of betrayal:</b>	

1. It just ain't the same, always unchanged
2. New days are strange, is the world insane
3. If love and peace is so strong
4. Why are there pieces of love that don't belong
5. Nations droppin' bombs
6. Chemical gasses fillin' lungs of little ones
7. With the ongoin' sufferin' as the youth die young
8. So ask yourself is the lovin' really gone
9. So I could ask myself really what is goin' wrong
10. In this world that we livin' in people keep on givin' in
11. Makin' wrong decisions, only visions of them dividends
12. Not respectin' each other, deny thy brother
13. A war is goin' on but the reason's undercover
14. The truth is kept secret, it's swept under the rug
15. If you never know truth then you never know love
16. Where's the love, y'all, come on (I don't know)
17. Where's the truth, y'all, come on (I don't know)
18. Where's the love, y'all

**E- Listen to the 3<sup>rd</sup> part of the song and complete the blanks with a preposition from the box:**

**On, of; from, of; as, by; to; till; about; down; under; in**

I feel the weight \_\_\_\_\_ the world \_\_\_\_\_ my shoulder  
\_\_\_\_\_ I'm gettin' older, y'all, people gets colder  
Most \_\_\_\_\_ us only care \_\_\_\_\_ money makin'  
Selfishness got us followin' \_\_\_\_\_ the wrong direction  
Wrong information always shown \_\_\_\_\_ the media  
Negative images is the main criteria  
Infecting the young minds faster than bacteria  
Kids wanna act like what they see \_\_\_\_\_ the cinema  
Yo', whatever happened \_\_\_\_\_ the values \_\_\_\_\_ humanity  
Whatever happened \_\_\_\_\_ the fairness \_\_\_\_\_ equality  
Instead \_\_\_\_\_ spreading love we spreading animosity  
Lack \_\_\_\_\_ understanding, leading lives away \_\_\_\_\_ unity  
That's the reason why sometimes I'm feelin' \_\_\_\_\_  
That's the reason why sometimes I'm feelin' \_\_\_\_\_  
There's no wonder why sometimes I'm feelin' \_\_\_\_\_  
Gotta keep my faith alive \_\_\_\_\_ love is found

**F- Now read / listen to the entire song again and answer the following questions.**

1. What is the song about?
2. Which reasons does the singer point out for the wars in the world?
3. Why does he constantly use “ask yourself,” “we,” and “one” in phrases throughout the song?

## APÊNDICE 9 – Ficha de trabalho da música ‘Where is the love?’

---

4. What does the singer blame the media for?
5. In your opinion what should people do to make from our world a better one?

**G- Listen again to the entire song and while you do it try to follow and sing along.**

### II- FOLLOW-UP

**In groups search in the net information on the following groups and organisations.**



<u>The Bloods</u>	<u>The Crisps</u>	<u>The CIA</u>	<u>The KKK</u>
Why did they form?	Are they a black or a white gang?	What is the CIA?	What is he KKK?
Where and when were they formed?	Which colour identifies them?	When was it created?	Are they a black or a white gang?
Are they a black or a white gang?	What do they usually wear?	What is the CIA's mission?	Which colour identifies them?
Which colour identifies them?			What do they usually wear?
Who are their rivals?			



*Where is the love*  
**by Black Eyed Peas / Justin Timberlake**

What's wrong with the world, mama  
People livin' like they ain't got no mamas  
I think the whole world addicted to the drama  
Only attracted to things that'll bring you trauma  
Overseas, yeah, we try to stop terrorism  
But we still got terrorists here livin'  
In the USA, the big CIA  
The Bloods and The Crips and the KKK  
But if you only have love for your own race  
Then you only leave space to discriminate  
And to discriminate only generates hate  
And when you hate then you're bound to get irate,  
yeah

Badness is what you demonstrate  
And that's exactly how anger works and operates  
Nigga, you gotta have love just to set it straight  
Take control of your mind and meditate  
Let your soul gravitate to the love, y'all, y'all

People killin', people dyin'  
Children hurt and you hear them cryin'  
Can you practice what you preach  
And would you turn the other cheek

Father, Father, Father help us  
Send us some guidance from above  
'Cause people got me, got me questionin'

Where is the love (Love)  
Where is the love (The love)  
Where is the love (The love)  
Where is the love  
The love, the love

It just ain't the same, always unchanged  
New days are strange, is the world insane  
If love and peace is so strong  
Why are there pieces of love that don't belong  
Nations droppin' bombs  
Chemical gasses fillin' lungs of little ones  
With the ongoin' sufferin' as the youth die young  
So ask yourself is the lovin' really gone  
So I could ask myself really what is goin' wrong  
In this world that we livin' in people keep on givin'  
in  
Makin' wrong decisions, only visions of them  
dividends  
Not respectin' each other, deny thy brother  
A war is goin' on but the reason's undercover  
The truth is kept secret, it's swept under the rug



If you never know truth then you never know love  
Where's the love, y'all, come on (I don't know)  
Where's the truth, y'all, come on (I don't know)  
Where's the love, y'all

People killin', people dyin'  
Children hurt and you hear them cryin'  
Can you practice what you preach  
And would you turn the other cheek

Father, Father, Father help us  
Send us some guidance from above  
'Cause people got me, got me questionin'  
Where is the love (Love)

Where is the love (The love)  
Where is the love (The love)  
Where is the love  
The love, the love

I feel the weight of the world on my shoulder  
As I'm gettin' older, y'all, people gets colder  
Most of us only care about money makin'  
Selfishness got us followin' in the wrong direction  
Wrong information always shown by the media  
Negative images is the main criteria  
Infecting the young minds faster than bacteria  
Kids act like what they see in the cinema  
Yo', whatever happened to the values of humanity  
Whatever happened to the fairness in equality  
Instead in spreading love we spreading animosity  
Lack of understanding, leading lives away from  
unity

That's the reason why sometimes I'm feelin' under  
That's the reason why sometimes I'm feelin' down  
There's no wonder why sometimes I'm feelin' under  
Gotta keep my faith alive till love is found

People killin', people dyin'  
Children hurt and you hear them cryin'  
Can you practice what you preach  
And would you turn the other cheek

Father, Father, Father help us  
Send us some guidance from above  
'Cause people got me, got me questionin'  
Where is the love (Love)

Where is the love (The love)  
Where is the love (The love)  
Where is the love (The love)



## APÊNDICE 11 – Guião ao filme ‘Crash’



Year: 2004

Run time: 113 min

Genre: Crime / Drama

2006 Oscar winner for Best Achievement in Editing (Hughes Winborne); Best Motion Picture of the Year (Paul Haggis and Cathy Schulman); Best Writing, Screenplay Written Directly for the Screen Paul Haggis (screenplay/ story) and Robert Moresco (screenplay).



### WHILE WATCHING

#### 1. Complete this story map as the story unfolds.

Setting(s):

Discriminating / racist attitudes / events:

Turning point of the story:

After that:

### AFTER WATCHING

#### 1. Complete the following text with the given words.

self-respect	tattoos	all the way	cast	thought	thoughts
rather	encouraged	locks	gunpoint	morning	strangers
carjacking	goes off	mouth	carjackers	bump	shopkeeper

It's a spider-web plotted tale of Los Angelinos whose lives seethe with distrust and stress - a pair of \_\_\_\_\_ who find it increasingly difficult to rationalize their occupation, a DA and his frightened racist wife, an angry Iranian \_\_\_\_\_, a black TV director and a black cop (both of whom are made to swallow their \_\_\_\_\_ to function in the face of race-based contempt), a young, tattooed locksmith who finds violence following him \_\_\_\_\_ to the better neighbourhoods, and a young cop who discovers his idealism is neither welcome nor \_\_\_\_\_.

All this from a real-life \_\_\_\_\_, in which Haggis and his wife had their car stolen at \_\_\_\_\_ as they exited a Blockbuster store. Just another day in the City of Angels. But after going home and changing the locks, his mind began to race, "although it took me 3 1/2 years from the point of conception to get this made. I certainly didn't set out to write this in particular. The stories just started coming to me.

## APÊNDICE 11 – Guião ao filme ‘Crash’

"I wrote about these carjackers and how they'd \_\_\_\_\_ into the people and steal their cars. And then I started to think about the kid they sent to change my \_\_\_\_\_. What if he was Hispanic, it's two in the \_\_\_\_\_ and he had what looked like gang \_\_\_\_\_? And those \_\_\_\_\_ became words I put in Sandra Bullock's \_\_\_\_\_. And then it was like, 'Hold on, that kid just heard some pretty awful stuff about himself. He \_\_\_\_\_ somewhere and what happens now?"

"So I started following him, and I just kept following these people and I actually thought it was a television show, a series. I \_\_\_\_\_ it would be interesting to deal with a different group of \_\_\_\_\_ in every episode \_\_\_\_\_ than an established \_\_\_\_\_. I thought it was fascinating, but no one was interested." The problem: It was 2001, and reality TV was the monster that ate TV drama.

By JIM SLOTEK - Toronto Sun

### 2. Put these events in order according to the film sequence.

- a) Jean wants her locks changed again in the morning once she's prejudiced against the locksmith.
- b) Cameron pulls over to let Anthony out of the car and tells him he's embarrassed of his fellow "brother".
- c) Daniel leaves his daughter's room after the cloak story scene.
- d) Officer Ryan rescues Christine from her overturned car.
- e) A Black supervisor points out the political consequences of Officer Hansen's small civil right gesture.
- f) Anthony states that only black people have to wait an hour and 32 minutes for a plate of spaghetti.
- g) Daniel comes in to speak with Farhad after fixing his lock and he thinks he's being cheated.
- h) Officer Ryan and Hanson pull Cameron and Christine over.
- i) The Iranian shopkeeper fires point-blank into the girl's back.

1 <sup>st</sup> -	2 <sup>nd</sup> -	3 <sup>rd</sup> -	4 <sup>th</sup> -	5 <sup>th</sup> -	6 <sup>th</sup> -	7 <sup>th</sup> -	8 <sup>th</sup> -	9 <sup>th</sup> -
-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

### 3. Match the following words:

- |                 |  |
|-----------------|--|
| 1. premise      | a. cut across                            |
| 2. complex      | b. theme                                 |
| 3. intersect    | c. the action of being saved or improved |
| 4. perpetuation | d. idea                                  |
| 5. subject      | e. with no one near                      |
| 6. lonely       | f. continuing endlessly                  |
| 7. depressing   | g. ruin, damage seriously                |
| 8. destructive  | h. causing sadness or discouragement     |
| 9. redemption   | i. difficult                             |

- |    |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |
| 5. |
| 6. |
| 7. |
| 8. |
| 9. |



**4. Answer the following questions.**

- a) Is America’s ‘melting pot’ theory visible in this film? Justify.
- b) Do you believe that people are born with good hearts but then society teaches them intolerance? Why? / Why not?
- c) Do you think the situations described in the film could happen in your country?
- d) What is the message conveyed by the film?



**READ THE FOLLOWING INFORMATION CAREFULLY**

**AFRICAN AMERICAN HISTORY**

**Slaves in colonial America**

**T**he history of the subjugation of blacks in America began in the 17th century, when the first black slaves were brought from Africa to work in the colonies of North America.

The vast majority of Africans brought to the 13 British colonies worked as agricultural laborers; many were brought to the colonies specifically for their experience in rice growing, cattle herding, or river navigation. For example, South Carolina planters drew upon the knowledge of slaves from Senegambia in West Africa to begin cultivating rice, their first major export crop. In the South, slaves grew tobacco in Maryland, Virginia, and North Carolina, and rice and indigo in South Carolina and Georgia. In the North, slaves also worked on farms.

**Discrimination faced by free blacks**

**B**y 1750 there were nearly 240,000 people of African descent in British North America, fully 20 percent of the population, though they were not evenly distributed. The greatest number of African Americans lived in Virginia, Maryland, and South Carolina because large plantations with many slaves were concentrated in the South. In the Northern colonies, enslaved people were much more likely to work in households having only one or a few slaves.

Over the generations of enslavement, at least 95 percent of Africans in the United States lived in slavery. But even as early as the 1600s, some gained their freedom by buying themselves or being bought by relatives. Since slavery was inherited through the status of the mother, some blacks became free if they were born to non-slave mothers. Others gained their freedom from bondage for meritorious acts or long, competent labor. However, African Americans faced many obstacles and prejudices not encountered by whites, even in areas where slavery had been abolished. They were barred from most educational institutions, limited to the least desirable residential and farming areas, often prohibited from practicing trades and opening businesses, and generally segregated in public conveyances and public worship. Except in a few New England states where their numbers were small, black voting was restricted. In many states, especially in the Midwest, they could not serve on juries or testify against whites in court.

African Americans' job opportunities were always restricted, and poverty was a continuing problem. Ironically, black skilled artisans were more likely to find employment in the South than in Northern cities where they faced competition from European immigrants. Most free black men in the North worked as servants, as day laborers finding temporary work where they could, or as sailors aboard trading ships or whalers. Black women most often worked as maids, laundresses, or cooks in homes, hotels, restaurants, or other businesses.

In <http://encarta.msn.com> (abridged and adapted)

After reading the **BACKGROUND INFORMATION**, answer these questions.

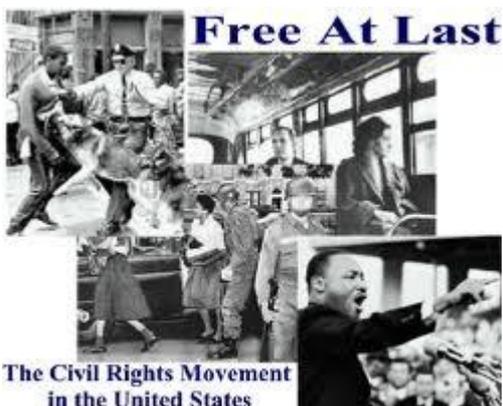


1. When were the first black slaves brought to America?
2. Why were they brought to the American colonies?
3. Which crops were grown in the South?
4. What percentage of the American population was of African descent by 1750?
5. Where did the greatest number of African Americans live?
6. When did slaves first become free?
7. In what ways were African Americans discriminated against?
8. Did African Americans have the same job opportunities as white Americans?
9. What did most free black men and women in the North do for a living?



While you watch the video fill in the gaps with the missing words:

# The History of Civil Rights Movement



The end of the American  
 1 \_\_\_\_\_ in 1865 meant the end  
 of 2 \_\_\_\_\_. From 1870 all  
 eligible male citizens were able to 3 \_\_\_\_\_  
 except black who were discouraged with  
 4 \_\_\_\_\_ and legal stipulations.  
 In 1897 the Supreme Court ruled to maintain  
 5 \_\_\_\_\_ in private businesses  
 in a case called 6 \_\_\_\_\_. This  
 led to the application of Jim Crow laws which  
 resulted in blacks being treated as

7 \_\_\_\_\_. In 1909 a group of black and white campaigners created the  
 8 \_\_\_\_\_ (NAACP), whose goal was to  
 9 \_\_\_\_\_ and challenge racial issues.

Between 1910 and 1930 white supremacist groups like the  
 10 \_\_\_\_\_ saw its biggest expansion amid increased  
 11 \_\_\_\_\_. After the 1<sup>st</sup> World War the NAACP was devoted to ending  
 12 \_\_\_\_\_. In 1951 they filed a case to stop  
 segregation in schools and in 1955 the first 13 \_\_\_\_\_ school finally opened.  
 Encouraged by this, the Civil Rights Movement began to hold boycotts, marches, sit-ins and  
 other 14 \_\_\_\_\_, including the 1955 Montgomery bus boycott in support  
 of 15 \_\_\_\_\_. In 1957 there was a 16 \_\_\_\_\_ moment as a high  
 school admitted a group of African-American group students protested by fellow students,  
 the governor and even the State's national guard. President 17 \_\_\_\_\_ had to intervene  
 to ensure students safe passage. In 1962 universities also began 18 \_\_\_\_\_. The  
 Southern freedom movements continued into the sixties with the support of President  
 19 \_\_\_\_\_ and his brother, 20 \_\_\_\_\_. In 1963, President  
 Kennedy proposed a 21 \_\_\_\_\_ to Congress, which was approved in 1964. This  
 approval was influenced by 22 \_\_\_\_\_ and the 23 \_\_\_\_\_ on  
 Washington. In 1965 the Voting Rights Acts ended the 24 \_\_\_\_\_ voting system.  
 Blacks began voting. Nevertheless, in August a six day riot resulted in 25 \_\_\_\_\_ deaths. This  
 era also saw the rise of 26 \_\_\_\_\_ - whose ideology was exemplified by the  
 27 \_\_\_\_\_, which followed the principles set forth by  
 28 \_\_\_\_\_, who was murdered in 1965. In 1968 another civil rights leader  
 was killed: 29 \_\_\_\_\_.

Despite racial 30 \_\_\_\_\_ continued in the 1990s, progress has been measurable.  
 The election of Barack Obama in 31 \_\_\_\_\_ is seen by many as a combination of  
 centuries of work in favour of 32 \_\_\_\_\_.

In: <http://www.youtube.com/watch?v=URxwe6LPvkM>



## APÊNDICE 14 – Atividades de pré-leitura à obra de leitura extensiva

---

1. Get in groups of four and look attentively at the following pictures.

2. Speculate on the following topics:

a) History

\_\_\_\_\_

b) Place

\_\_\_\_\_

c) Way of life

\_\_\_\_\_

d) Entertainment

\_\_\_\_\_

e) Social problems

\_\_\_\_\_





5



6

You are about to read a short story on the author Maya Angelou. Get information about her life to complete the following table in note-form. You may search the net to find these sites:

- [http://en.wikipedia.org/wiki/Maya\\_Angelou;](http://en.wikipedia.org/wiki/Maya_Angelou;)
- <http://www.answers.com/topic/maya-angelou;>
- <http://www.africanamericans.com/MayaAngelou>



### Personal Identification

Full Name: \_\_\_\_\_

Nickname: \_\_\_\_\_

Date of Birth: \_\_\_\_\_

Place of Birth: \_\_\_\_\_

Marital Status: \_\_\_\_\_

Education: \_\_\_\_\_

### Professional Achievements:

- Present situation: \_\_\_\_\_
- Previous Jobs: \_\_\_\_\_
- Literary work \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- Themes her writing deals with: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- Prizes Awarded: \_\_\_\_\_
- Other relevant details: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Main interests** \_\_\_\_\_

**A VISIT TO THE DENTIST**

**Before reading**

**Look at the title.**

1. Do you often go to the dentist? Do children like going to the dentist?
2. What are the main reasons for tooth decay?
3. What do dentists do to solve their patients' problems?



**Reading Activities**

**1. Read the story and complete de diagram below.**

Characters	Narrator	Time	Place	Theme

**2. Choose the adjectives from the list below to describe Annie and Dr.Lincoln.**

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• aloof</li> <li>• arrogant</li> <li>• merciless</li> <li>• headstrong</li> <li>• bigoted</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• persistent</li> <li>• confident</li> <li>• generous</li> <li>• prejudiced</li> <li>• proud</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• determined</li> <li>• polite</li> <li>• rude</li> <li>• daring</li> <li>• sarcastic</li> </ul> |
|---|--|---|

Characters	Narrator

**3. The story can be divided into four parts. Identify them. Then choose the best ending for each part to complete the table.**

	<b>HEADING</b>
<b>1<sup>st</sup> PART</b>	
<b>2<sup>nd</sup> PART</b>	
<b>3<sup>rd</sup> PART</b>	
<b>4<sup>th</sup> PART</b>	

- **Maya finds out the truth**
- **Toothaches**
- **Maya is left alone**
- **Annie at the dentist's**
- **Annie's version**
- **In a fantasy**
- **At the dentist's**
- **Candies and cavities**

**4. Reread the text from the beginning till Maya and her grandmother arrive at the dentist's.**

a) What does Maya mean by 'the heavy burden of Blackness'? Find evidence in the text to support your answer.

**b) Complete the following sentences:**

1. Annie had to take her granddaughter to the dentist in Stamps because \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Both Annie and Dr Lincoln were aware that \_\_\_\_\_

c) However, Dr Lincoln \_\_\_\_\_

d) Annie and her granddaughter took the path which \_\_\_\_\_

e) The white girl heard what Annie had to say and \_\_\_\_\_

f) Maya felt that when her grandmother introduced herself without saying her full name

\_\_\_\_\_

**5. Reread the passage that takes place at ‘Dentist Lincoln’s office’ and match the two halves of the sentences.**

- a) Dr Lincoln refused point blank...
- b) However, Annie did not feel...
- c) Annie justified her attitude by saying that...
- d) Dr Lincoln insisted that...
- e) Annie retorted that...
- f) In order to put an end to the conversation, Dr Lincoln said that...

- 1. her granddaughter was just a child and she was in great pain.
- 2. he would rather stick his hand in a dog’s mouth than in a ‘nigger’s’.
- 3. she had lent him money when he desperately need it.
- 4. to treat Annie’s granddaughter.
- 5. intimidated by Dr Lincoln’s words.
- 6. he could not see the little girl.

**6. Reread the passage in italics and answer these questions.**

- 1. While grandmother is inside talking in private with Dr Lincoln, how does Maya imagine the scene?
- 2. How do you account for the fact that the passage is written in italics?

**7. Find synonyms for the following words in the text:**

- a) weary \_\_\_\_\_
- b) near \_\_\_\_\_
- c) amended \_\_\_\_\_
- d) arouse \_\_\_\_\_

**Post -Reading Activities**

**1. Answer the following questions.**



- a) What feelings did you experience while reading the story? Account for your answer.
- b) What does the story tell you about the people who lived in Stamps at that time?
- c) What can you say about the relationship between Maya and her grandmother?
- d) The short story ends with this statement: ‘I preferred, much preferred my version.’ Why do you think she said that? Do you understand her reasons? What about you? Do you prefer her version too or would you choose a different end?

**2. Complete the following summary of the story with the missing information.**

receipt patients white	black Depression dentistry office	loan interest	mouth Toothache ticket slang
------------------------------	--	------------------	---------------------------------------

Marguerite develops an excruciating \_\_\_\_\_(a)\_\_\_\_\_. The nearest black dentist practices twenty-five miles away, so Momma takes Marguerite to see Dr. Lincoln, a \_\_\_\_\_(b)\_\_\_\_\_ dentist in town. Marguerite knows that during the \_\_\_\_\_(c)\_\_\_\_\_ both whites and blacks borrowed \_\_\_\_\_(d)\_\_\_\_\_ from Momma, but she has never heard of Dr. Lincoln seeing a \_\_\_\_\_(e)\_\_\_\_\_ person. She bathes carefully, and they walk to the white side of \_\_\_\_\_(f)\_\_\_\_\_. The dentist's secretary at first does not want to let them in. Then the dentist slowly tells Momma, without once looking at Marguerite, that he does not treat black \_\_\_\_\_(g)\_\_\_\_\_. Momma reminds him that her generous \_\_\_\_\_(h)\_\_\_\_\_ saved him before. He reminds her that he repaid the loan, adding that he would rather stick his hand in a dog's \_\_\_\_\_(i)\_\_\_\_\_ than in Marguerite's black mouth. Momma tells Marguerite to go downstairs and advances into Dr. Lincoln's \_\_\_\_\_(j)\_\_\_\_\_. Waiting, Marguerite daydreams: she imagines Momma as a superhero, wielding her powers and punishing the dentist. She forces him to leave town and never practice \_\_\_\_\_(k)\_\_\_\_\_ again. In her daydream, Momma speaks perfect English, never using \_\_\_\_\_(l)\_\_\_\_\_. Momma reappears, and takes her to the black dentist twenty five miles away. That evening, Maya hears Momma telling Willie what she said to the white dentist. She demanded \_\_\_\_\_(m)\_\_\_\_\_ on the money she had lent him, so that she could pay for a bus \_\_\_\_\_(n)\_\_\_\_\_ to the black dentist. He protested, saying that she never asked for interest before, but he paid her the ten dollars even though he hadn't actually owed it, demanding a \_\_\_\_\_(o)\_\_\_\_\_ to seal the deal. Hearing this, Willie laughs, and Momma joins him. Maya prefers her version of what happened.

<http://formypupils.com.sapo.pt/index.html> (adapted)

# ROLEPLAY

