

O Intérprete-tradutor como Mediador Intercultural

Rui Rocha *

I. Esclarecimento em torno do conceito de “intercultural”

O novíssimo compromisso das sociedades democráticas é a construção da escola intercultural em contexto educativo multicultural ou o “dilema pluralista” da educação, como o designou Bullivant (1981).¹ E dilema porque, de facto, a grande questão que se coloca a todos os sistemas educativos de todos os povos e nações é como fazer para celebrar o pluralismo cultural, decorrente da globalização/mundialização, dos fluxos migratórias interfronteiriços e da internacionalização do *business*, e manter, ao mesmo tempo, a unidade e a coesão sociais e até nacionais. Por outras palavras, tal “dilema pluralista” pretende fundamentalmente encontrar resposta para a questão seguinte: que projectos educativos conceber que se dirijam tanto à diversidade como à unidade de um país? (Rocha, 1998).²

Naturalmente que a questão é complexa, porque mesmo a aparente unidade de ensino em muitos países revela-se muito particularista e diferenciadora de escola para escola, pois existem escolas organizadas em função do sexo, da classe social, da religião, dos resultados académicos, etc. Cada grupo social que inscreve os filhos em determinada escola tem em mente perpetuar os seus valores, conhecimentos, formas de estar e mundividências; e mesmo quando algumas

* Investigador. Doutor em Educação e Interculturalidade.

¹ Bullivant, Brian (1981). *The Pluralist Dilemma in Education*. Sydney: Allen & Unwin.

² Rocha, Rui (1998). “Macau: Sociedade Multicultural?” In *Macau*, II série, n.º 78, Outubro, Macau.

dessas escolas se orientam para um público discente culturalmente diverso, tal não significa que o ensino seja multicultural e, ainda menos, orientado para o diálogo intercultural.

O termo “multicultural” pode ser considerado como o melhor descritor compreensivo da sociedade não apenas contemporânea (Lynch, 1983),³ cuja tradição cultural é uma amálgama complexa de influências múltiplas mais ou menos retocadas ou modificadas; digo não apenas contemporânea porque, na realidade, as sociedades e os povos nunca deixaram de estabelecer contacto uns com os outros e de acolherem no seu seio novas gentes, nomeadamente por casamentos “políticos” ou por relações comerciais, integrando no seu quotidiano novos produtos, novos hábitos e até novos léxicos. Neste sentido as sociedades sempre foram multiculturais, abrangendo todas as concepções de “multirracial”, “multi-étnico”, “multiconfessional”, “multilinguístico” e “multicultural” (Rocha, 1998).⁴

Há, portanto, uma multiplicidade de sentidos na expressão “multicultural” que convém distinguir. Podemos ter uma ampla sociedade multicultural, mas cada escola ter a sua orientação de valores específica. Em Macau, por exemplo, uma escola pode ser mais racionalista e laica, de tipo ocidental; outra mais confessional (católica, budista, islâmica); outra ainda de ética confucionista; outra de inspiração marxista-leninista. Numa sociedade democrática pluricultural há liberdade de escolha e, portanto, cada um escolhe a escola de acordo com a orientação ideológica que preferir (Rocha, 1998).⁵

Só que a ideia de multiculturalidade no ensino não é, nem deve ser, uma justaposição de “monoculturalidades” fechadas, como afirmou Jean-Claude Forquin (1996).⁶ Este tipo de educação transporta consigo o gérmen da

³ Lynch, James (1983). *The Multicultural Curriculum*. London: Batsford Academic and Educational.

⁴ Rocha, Rui (1998). “A multicultural dinastia dos Tang” . In *Macau*, II série, n.º 72, Abril, Macau.

⁵ Rocha, Rui (1998). “Macau: Sociedade Multicultural?” Op. cit.

⁶ Forquin, Jean-Claude (1996). *École et Culture*. Bruxelles: De Boeck Université.

segregação ou da auto-segregação e pode, a qualquer momento, constituir uma ameaça à tolerância e à convivialidade entre os diferentes grupos socioculturais. Atente-se ao que se passou com a comunidade chinesa na Indonésia em meados dos anos 60 durante o governo de Suharto (Cribb, 2004),⁷ e com a comunidade filipina em Hong Kong logo após o *handover* e, mais recentemente, em 2011. Em situações de crise ou de tensão social, os valores instituídos no sistema educativo emergem e as maiorias sentem-se menos inibidas em manifestar a sua agressividade contra o diferente e o minoritário.

Ora quando se pensa num modelo de educação multicultural, que significa abertura, troca, interacção comunicacional, reciprocidade e solidariedade objectiva, este tipo de prática multicultural deve designar-se por “interculturalidade”

E as grandes diferenças de abordagem pedagógica em função destes dois conceitos de multiculturalidade são as seguintes: a primeira abordagem dirige-se, é certo, a todos os grupos socioculturais e não apenas a grupos minoritários ou a situações de contactos culturais esporádicos; a segunda vai mais além, pois tem uma visão transformadora, na qual se fornecem ao aluno os meios de submeter a um exame crítico as crenças da sua própria cultura, fazendo evoluir a sua mundividência, permitindo-lhe alargar as suas perspectivas não apenas sobre a sua própria cultura, mas sobretudo em contacto com culturas diferentes da sua cultura.

Porém, o inapropriado uso do conceito de interculturalidade tem sido objecto das mais variadas imposturas interculturais, como Dervin (2011)⁸ denunciou, e nas mais variadas áreas, como na educação, no mundo dos negócios, na literatura e até na própria investigação sobre interculturalidade.

⁷ Cribb, Robert (2004). "The Indonesian Genocide of 1965-1966." In Samuel Totten (ed). *Teaching about Genocide: Approaches, and Resources*. Information Age Publishing, pp. 133-143.

⁸ Dervin, Fred (2011). *Impostures Interculturelles*. Paris: L'Harmattan.

Para concluir o entendimento de “intercultural” - cujo prefixo latino “inter” exprime a noção de posição intermédia mas, simultaneamente, de relação recíproca, neste caso de comunicação (ou seja, de pôr em comum) – e mais especificamente de “comunicação intercultural” - termo consignado pelo antropólogo Edward T. Hall’s (1959) no seu influente livro, *The Silent Language*,⁹ diria que os maiores desafios da comunicação intercultural são:

- Ser capaz de criar harmonia comunicacional e encontrar fundamentos e interesses comuns, quando não se compartilha a mesma cosmovisão (referências de infância, referências culturais, a historiografia, a geografia, etc.);
- Ser capaz de comunicar efectivamente numa língua estrangeira, o que exige a compreensão da estrutura linguística, da gíria, da metáfora, do sarcasmo, do senso de humor, do jargão e até dos aspectos subliminares da língua;
- Ser tolerante com os valores dos outros e compreender as modalidades de etiqueta e de sociabilidade, uma vez que a priorização de valores varia significativamente entre as pessoas (inclusive entre os pares da mesma cultura) ou, se quisermos, entre as egoculturas de cada actor humano;
- Ser capaz de conversar com pessoas de diferentes padrões culturais sobre tópicos sensíveis que envolvem diferenças de valores como por exemplo, casamento, relações sociais, papéis de género, interacções, justiça social, lutas pelo poder, etc.;
- E, por último, mas não menos importante, estar ciente do preconceito, pois tudo em que acreditamos enquadra-se nas nossas múltiplas identidades (faixa etária, sexo, nível de educação, valores, nacionalidade, etnia, cultura, nível de conhecimento, inteligência emocional etc.).

⁹ Traduzido em 1994 para português pela editora Relógio D’Água, colecção Antropos.

II. Comunicar interculturalmente é idêntico ao acto de traduzir

Segundo Stockinger (2010),¹⁰ a comunicação intercultural pode ser comparada à actividade de tradução em termos gerais, designadamente como actividade para:

- identificar o significado dos sinais de comunicação numa língua, a chamada língua de origem ou de partida;
- encontrar uma comparação crítica com padrões de significado na outra língua, a chamada língua de chegada ou de destino;
- “restituir” tais padrões de significado da língua de partida como sinais “pertencentes” ao sistema de sinais da língua de chegada.

Assim, a tradução, tal como a comunicação intercultural:

- pode ser entendida como uma actividade de «restituição» de sinais e dos seus significados numa língua de chegada;
- pode também ser entendida, muito mais amplamente, como uma actividade mais ou menos comparável com as actividades de «interpretação / apropriação», isto é, com o que por vezes é designado como “versioning”, ou seja, os processos de interpretação “livre”, colagem, resumos ou sínteses atestados por situações, comentários, expansão discursiva etc. (Stockinger, 2010)¹¹

A tradução como processo intercultural de comunicação e troca de informação está tecnicamente preocupada com os problemas identificados em cada um dos tipos de tradução seguintes (Stockinger, 2010):¹²

- A tradução intralingual, entendida como a reescrita de uma língua para outra, que desempenha, naturalmente, um papel central na tradução de

¹⁰ Stockinger, Peter (2010). “Intercultural communication. A general introduction”. Rome: NATO Regional Cooperation Course (NRCC).

¹¹ Stockinger, Peter (2010). Op. cit.

¹² Stockinger, Peter (2010). Op. cit.

um texto de uma língua de partida para uma língua de chegada com base no mesmo sistema de sinais das línguas (por exemplo, o caso prototípico de divulgação da ciência);

- A tradução interlingual, entendida como a «mudança de significado» de uma língua para outra, pois constitui, naturalmente, o processo mais óbvio (mas não o único) da comunicação intercultural entre duas comunidades linguísticas diferentes;
- A tradução interssemiótica, que desempenha um papel central na tradução como um processo intercultural entre quaisquer sistemas de signos (verbais ou não verbais).

A tradução como prática profissional pode, portanto, ser entendida como um tipo específico de comunicação intercultural, pois trata-se de transferir o significado de um "texto" de uma língua de partida para uma língua de chegada.

Não iremos aqui abordar o problema central da tradução no contexto da especificidade das culturas linguísticas entre as quais o significado deve ser transferido, ou seja, o designado problema de dupla relação, isto é: um, o “problema linguístico” referente às especificidades de dois sistemas de sinais verbais; o outro, o “problema cognitivo” relativo às especificidades do conhecimento e valores de dois domínios culturais, isto é, a descodificação dos culturemas (Ogburn, 2009)¹³ de uma língua e a recodificação dos homólogos noutra língua.

O que se nos afigura relevante evidenciar aqui é a importância da aquisição das competências comunicativas interculturais necessárias ao exercício da profissão de tradutor e do acto de traduzir, competências necessárias também para os docentes que ensinam em contexto multicultural, uma vez que tanto traduzir como ensinar são actos comunicativos entre sujeitos portadores de padrões

¹³ Conceito consignado pelo sociólogo americano William F. Ogburn em 1922, no livro *Social Change with Respect to Culture and Original Nature*, com edição em paperback em 2009 pela Cornell University Library.

culturais diferentes, quer na cultura ideológica, quer na comportamental e na de atitudes, quer ainda na material.

E de que competências comunicativas interculturais estamos a falar? Byram e Zárate (1994)¹⁴ propõem o conceito de “falante intercultural”, ou seja, aquele que tem a capacidade de interagir com outras pessoas de diferentes culturas, aceitar outras perspectivas e percepções do mundo, mediar e estar ciente da sua maneira de avaliar diferenças.

Assim, para Byram (1997)¹⁵ a definição do falante intercultural como distinto do falante nativo tem consequências em todos os aspectos das competências envolvidas, designadamente:

- competência linguística: a capacidade de aplicar o conhecimento das regras de uma versão- padrão da língua para produzir e interpretar uma língua falada e escrita;
- competência sociolinguística: a capacidade de atribuir à língua produzida por um interlocutor, seja falante nativo ou não, significados que são dados como garantidos pelo interlocutor ou que são negociados e explicitados com o interlocutor;
- competência discursiva: a capacidade de usar, descobrir e negociar estratégias para a produção e interpretação de textos (monólogos ou diálogos) que seguem as convenções da cultura de um interlocutor ou que são negociados como textos interculturais para fins específicos.

Embora as citadas competências devam constar na formação dos comunicadores interculturais, uma vez que são fundamentalmente linguísticas, Byram (1997)¹⁶ enfatiza, complementarmente, a necessidade da aquisição de um

¹⁴ Byram, M.; Zárate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

¹⁵ Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon Philadelphia, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

¹⁶ Byram, M. (1997). Op. cit.

conjunto mais amplo de competências e respectivos objectivos para cada uma, em termos de capacidades, conhecimentos e atitudes a adquirir no processo educativo. São elas (Byram, 1997):¹⁷

- *Atitudes*: curiosidade e abertura, prontidão para suspender a descrença em relação a outras culturas e a crença em relação à sua própria cultura.
- *Conhecimento*: dos grupos sociais e de seus produtos e práticas no próprio país e no país do interlocutor e dos processos gerais de interacção social e individual.
- *Capacidade de interpretação e relacionamento*: capacidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com os seus próprios documentos.
- *Capacidade de descoberta e interacção*: capacidade de adquirir novos conhecimentos e práticas culturais de uma cultura e capacidade de operar conhecimentos, atitudes e competências sob os condicionalismos da comunicação e interacção em tempo real.
- *Consciência cultural crítica / educação política*: capacidade de avaliar criticamente e com base em perspectivas explícitas de critérios, práticas e produtos na própria cultura e noutras culturas e países. (tradução do autor)

O nível de desenvolvimento das competências comunicativas numa língua, de natureza puramente linguística, é uma vantagem relevante na compreensão de outras mundividências, mas não serve, por si só, como refere Byram (1997),¹⁸ para um correspondente conhecimento do mundo, nem é suficiente para que haja consciência, capacitação e mediação interculturais. A construção modular de um currículo e, fundamentalmente, a concepção do trabalho pedagógico com alunos em situações específicas de ensino e de aprendizagem - que Lave & Wenger (2009)¹⁹ designaram por aprendizagem situada em comunidades de prática - no

¹⁷ Byram, M. (1997). Op. cit.

¹⁸ Byram, M. (1997). Op. cit.

¹⁹ Lave, J; Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

desenvolvimento das competências comunicativas interculturais é que permite proporcionar ao aluno um código novo, uma nova forma de perceber o mundo, uma nova personalidade social.

Os trabalhos de investigação sobre a ciência da tradução de académicos como Katan (2013,²⁰ 2004,²¹), Frias (2010)²², Clouet (2008)²³ e outros, mudaram a ideia do tradutor como mediador puramente na perspectiva da língua de mediação para a de mediador na perspectiva de culturas de mediação. Ao fazê-lo, há um reconhecimento de que a criação de significado não é simplesmente um acto linguístico, mas que a cultura é um elemento constituinte na criação e recepção de significados.

Como refere Clouet (2008: 168):²⁴

Portanto, é papel do tradutor e intérprete reformular uma mensagem, comunicar ideias e informações de um contexto cultural para outro, sem alterar o que é expresso no texto ou no discurso original através da linguagem do escritor ou do orador. Esta é a principal razão pela qual tradutores e intérpretes realmente medeiam em vez de apenas traduzirem, pois a sua tarefa é facilitar o processo de comunicação intercultural . (Tradução do autor)

A paisagem linguística de qualquer cidade, como a da cidade de Macau, isto é, como se utilizam e se traduzem as línguas oficiais de Macau, é particularmente interessante se analisada no seu contexto multilinguístico e multicultural, a partir, por um lado, do conjunto de formas ou modos de comunicação pública

²⁰ Katan, D. (2013). “Cultural mediation”. In Y. Gambier & L. Van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 4, pp. 84–91). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

²¹ Katan, D. (2004). *Translating Cultures: An introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.

²² Frías, Yuste J. (2010). “Au seuil de la traduction: la paratraduction”. In: Naaijken, T. [ed./éd.] *Event or Incident. Événement ou Incident. On the Role of Translation in the Dynamics of Cultural Exchange. Du rôle des traductions dans les processus d'échanges culturels*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, col./col. Genèses de Textes-Textgenesen.

²³ Clouet, R. (2008). “Intercultural language learning: Cultural mediation within the curriculum of translation and interpreting studies”. *Ibérica*, 16, 147–168

²⁴ Clouet, R. (2008). Op. cit.

disponíveis no espaço público (tabuletas, anúncios, avisos, nomes de instituições, públicos ou privados); e, por outro, dos seus usos e valorizações e, por fim, a consistência técnica do acto de traduzir nessas formas de comunicação pública.

Alguns exemplos breves de alguns actos de tradução observados na cidade.

Exemplo 1 (dístico em transporte público): 小心夾手 *Watch your hand / Aperte a mão com cuidado*. A tradução inglesa de 小心夾手 está correcta; porém a tradução para português não cumpre o objectivo informativo a que o anúncio se destina por erro de tradução.

Exemplo 2 (*banner* à entrada Jardim de Camões): 燃點希望 · 舊書回收義賣行動 *Incendiando esperançoso - Será recolher todo o livro antigo, a fim de fazer uma caridade*. Percebe-se a intenção da campanha em língua chinesa 舊書回收義賣行動 (Venda de caridade através da reciclagem de livros antigos) mas em termos de tradução para a língua portuguesa não tem qualquer sentido nem correspondência semântica.

Exemplo 3 (dístico muito comum em edifícios de habitação): 此機停層樓數 **Indicação dos pisos parados ao nível dos pisos**. Em chinês está escrito: “(número dos) pisos em que este elevador (máquina) pára”. A tradução **para português** não faz qualquer sentido na língua portuguesa, não cumprindo, por isso, o objectivo informativo a que o anúncio se destina por erro de tradução.

Exemplo 4 (anúncio em serviços públicos): Em chinês está escrito 溫馨提示, o equivalente em inglês ao “*warm reminder*”. Em português a expressão escolhida foi “**Dica carinhosa**” ou noutras três versões afins “**Dica gentil**” ou “**Lembrancinha**” ou “**Lembrete amigável**”, expressões não utilizadas no português continental que é a norma oficial da língua portuguesa em uso na RAEM.

Exemplo 5: (ementa de restaurante): Em chinês está escrito 薄荷霜咖啡 (*café gelado mentolado*); em português a tradução foi “*Mentólico café gelado*”, expressão na língua portuguesa que não cumpre o objectivo informativo a que o anúncio se destina por erro de tradução.

Exemplo 6: O exemplo que se segue pode ilustrar a importância da competência cultural e metafórica do tradutor de modo a fazer corresponder, da forma mais aproximada possível, um culturema de partida para um culturema de chegada. Se num texto em chinês aparecer a expressão chinesa 無頭蒼蠅 que traduzida literalmente significa “mosca(s) sem cabeça” obviamente que tal expressão não é compreensível para um leitor português. Assim, o tradutor escolherá o culturema português “andar às aranhas” que é o que mais se aproxima do culturema chinês.

Dois últimos exemplos reportados de um excelente artigo intitulado *Curiosidade, Consciência e Mediação na Comunicação Intercultural* da Prof^a Daisy Li (2019).²⁵

Exemplo 1: 我們要乘祖國繁榮發展的大勢，借助《綱要》帶來的春風。
Fonte: um discurso proferido por Chui Sai On, a 21 de Fevereiro de 2019.

O texto foi retirado do discurso proferido pelo Dr. Chui Sai On, Chefe do Executivo da RAEM, a 21 de Fevereiro de 2019. A palavra ‘春風’, literalmente vento de primavera, é muito usada em chinês de uma forma metafórica, significando os benefícios, uma atmosfera agradável, uma expressão facial agradável, chá, entre outros. (...) Para identificar o sentido exacto de ‘春風’ no texto, é necessário levar o contexto em consideração. A tradução oferecida no documento deste texto é: “Devemos tirar partido do desenvolvimento próspero da Pátria, e em articulação com os benefícios trazidos por estas «Linhas Gerais»...

Como podemos ver, a palavra ‘春風’ foi traduzida não literalmente como ‘vento de primavera’, mas como ‘os benefícios’, que é o significado exacto neste contexto. (Li, 2019:2-3)

Exemplo 2: 陳篤慶認為，整個從金磚成立以來，中國和巴西、南非、印度、俄羅斯合作得非常好。原來有一種說法覺得巴西如果換了總統，金磚會不會褪色，現在看來不會。

Fonte: <https://mp.weixin.qq.com/s/IKZbwL81bbWTPv7-I8ASrw> (Diário do Povo)

²⁵ Li, Daisy (2019). *Curiosidade, Consciência e Mediação na Comunicação Intercultural*. Macau: IPM.

No texto a palavra chinesa ‘金砖’ foi usada duas vezes. ‘金砖’, cuja tradução literal é tijolo de ouro, é a tradução chinesa de BRICS, um agrupamento dos cinco países Brasil, Rússia, Índia, China e África de Sul. ‘磚’ é a tradução literal da palavra inglesa ‘brick’, o homófono de ‘BRIC’; mas ‘磚’ pode significar qualquer pedaço de tijolo, um tipo de material usado na construção, como sendo alguma coisa barata; por isso na tradução chinesa foi adicionado o carácter ‘金’ (ouro) para implicar a importância e o valor deste agrupamento. No texto chinês, a primeira palavra ‘金砖’ refere-se ao agrupamento BRICS, mas a segunda foi usada metaforicamente. Se o segmento ‘金砖會不會褪色’ for traduzido literalmente, será ‘se o tijolo de ouro vai perder a cor’. Obviamente, esta tradução não faz sentido. Por isso, estratégias diferentes devem ser adoptadas para traduzir a mesma palavra ‘金砖’. Vamos ver a tradução oferecida no site do Diário do Povo: “Chen Duqing acredita que, desde o estabelecimento do BRICS, por exemplo, a China tem sido exemplar no seu relacionamento com os demais membros. Originalmente corriam rumores de que, se o Brasil mudasse de presidente, o projecto do BRICS cairia por terra. Tal não parece ser o caso”.

Na tradução acima, a primeira palavra ‘金砖’ foi traduzida como ‘o BRICS’, entretanto a segunda como ‘o projeto do BRICS’. No primeiro contexto, foi usada a estratégia de tradução literal; a amplificação de ‘o projecto’ faz um sentido mais esclarecido e explícito para os leitores-alvo. (Li, 2019: 3-4)

Em jeito de conclusão gostaria, em primeiro lugar, de trazer à memória a primeira experiência académica de ensino da problemática “educação e multiculturalidade/interculturalidade” como disciplina introduzida em quatro cursos superiores ministrados pela Universidade de Macau em 1995, respetivamente: o Curso de Formação de Professores de Língua Portuguesa para o Ensino Primário; o Curso de Professores do 1.º Cíclo do Ensino Básico (Ensino Primário) em língua veicular portuguesa; o Curso de Educadores de Infância, em língua veicular portuguesa e, em 1999, o Curso Complementar de Formação Científica e Pedagógica com Especialização em Língua Portuguesa, para educadores de infância e para professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Em segundo lugar, sublinharia que tivemos como propósito enfatizar a importância do reforço das competências comunicativas interculturais dos profissionais da tradução, embora, como referi, tal necessidade não se restrinja

apenas à classe profissional de tradutor, mas igualmente abrange outros grupos profissionais tais como docentes, gestores e outros profissionais trabalhando em contextos multiculturais (Rocha, 1991).²⁶

A ênfase que deve ser colocada quanto à consciência política e educativa da importância do estudo das línguas prende-se com a ideia de Byram & Risager (1999),²⁷ de que o ensino das línguas tem uma dimensão linguística, mas, também uma dimensão cultural ou de consciência cultural. Tal dimensão habilita um falante de uma língua estrangeira ao conhecimento cultural da outra língua, a uma reflexão sobre a sua cultura na relação com as outras culturas e, finalmente, abre à possibilidade de construção de competências comunicativas para a mediação entre culturas.

Hornberger & Johnson (2010)²⁸ enfatizam a importância da criação e utilização de um espaço ideológico e produtivo/implementador no sistema educativo para desenvolver e apoiar localmente soluções ajustadas na promoção do multilinguismo nas escolas, quer a montante do ensino superior, quer no ensino superior, pois tal tem obviamente efeitos multiplicadores – como seria o caso de Macau, para o apuro da proficiência linguística e cultural nas áreas da tradução, do direito e de determinados nichos da administração pública onde o bilinguismo é ainda uma exigência profissional. Isto porque, como sabemos, tudo começa e acaba no sistema educativo e, como bem assinala Blommaert (2006),²⁹ a política

²⁶ Rocha, Rui (1991). “Gerir em ambiente intercultural: uma gestão diferente, um diferente gestor”. In: *Revista de Administração Pública de Macau*, n.ºs. 13/14, vol. IV, Macau.

²⁷ Byram, M; Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

²⁸ Hornberger, Nancy; Johnson, David Cassel (2010). “The Ethnography of Language Policy”. In McCarty, Teresa L. *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge.

²⁹ Blommaert, Jan (2006). “Language Policy and National Identity”. In: Thomas Ricento, editor. *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing.

educativa na sua relação com a diversidade linguística e cultural e o seu planeamento no sistema educativo é um discurso ideológico sobre a língua e a cultura, mas também sobre a sociedade.