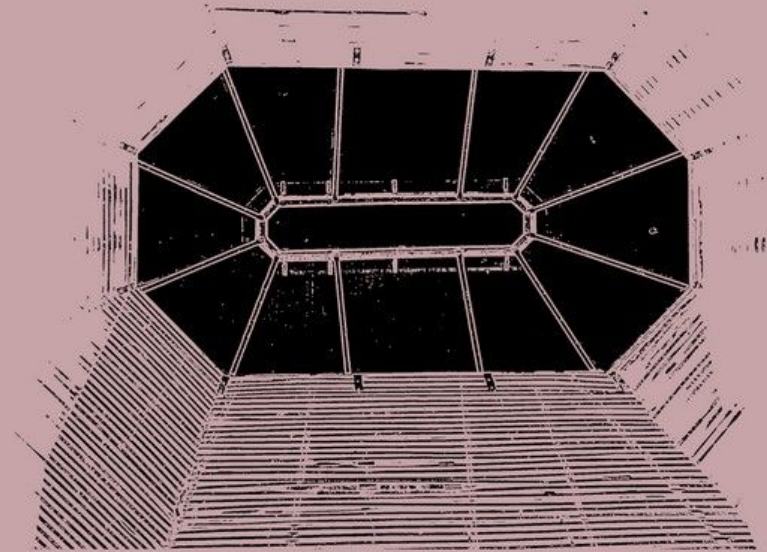


# INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO

07 2018 | 2ª SÉRIE

ISSN 2183-1793



EDUCAÇÃO  
ENTRE CULTURAS

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

II<sup>a</sup> Série, Número 07  
Primavera 2018

# Investigar em Educação

Educação entre Culturas



Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

## Propriedade e editor

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)  
Rua João de Deus, 38  
4100-456 Porto, Portugal  
e-mail: [spce.geral@gmail.com](mailto:spce.geral@gmail.com)  
Web: <http://www.spce.org.pt/>

## Diretor

Manuel Jacinto Sarmento  
e-mail: [sarmento@ie.uminho.pt](mailto:sarmento@ie.uminho.pt)

## Composição

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)

## ISSN

1645-7587

Indexada no Diretório do Sistema Regional de Informação em linha  
para Revistas Científicas da América Latina, Caraíbas, Espanha e  
Portugal "Latindex"



#### Comissão de Redação

Ana Maria Seixas  
António Osório  
Catarina Tomás  
Gabriela Portugal  
Luís Miguel Carvalho  
Preciosa Fernandes

#### Conselho Editorial Nacional

Alberto Filipe Araújo  
Américo Peres  
Ana Benavente  
Ana Macedo  
António Fragoso  
António Magalhães  
António Neto-Mendes  
António Nóvoa  
Bártolo Paiva Campos  
Fátima Antunes  
Helena Costa Araújo  
Isabel Alarcão  
Isabel Baptista  
Isabel José Fialho  
Isabel Menezes  
João Amado  
Jorge Ávila de Lima  
José Lopes Verdasca  
José Machado Pais  
Laurinda Sousa Ferreira Leite  
Leandro Silva Almeida  
Leonor Santos  
Manuela Esteves  
Maria João Cardona Correia  
Maria José Casa-Nova  
Maria Teresa Estrela  
Marta Araújo  
Paula Cristina Guimarães

Paulo Dias  
Pedro Silva  
Sérgio Niza  
Susana Caires

#### Conselho Editorial Estrangeiro

Alice Casimiro Lopes  
Bartolomeu Varela  
Bernard Charlot  
Carlos Alberto Torres  
Dalida Andrade  
Denise Leite  
Eric Plaisance  
Francesc Imbernon  
José Eustáquio Romão  
Leni Vieira Dornelles  
Luiz Carlos de Freitas  
Márcia Ângela Aguiar  
Maria Isabel Cunha  
Maria Teresa Esteban  
Michael Young  
Xavier Bonal

#### Capa

João Catalão

#### Assistente de Edição

Luís Valente

#### Secretariado

Rosa Branca

## Índice

### Editorial

|                                          |   |
|------------------------------------------|---|
| Gabriela Portugal e Catarina Tomás ..... | 7 |
|------------------------------------------|---|

|                                                                                                                        |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| <b>As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas antirracistas</b> | 9 |
| Marta Araújo .....                                                                                                     |   |

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>“Adios... che l'avventura cominci! :)”: a construção da imagem de si enquanto motor da relação intercultural</b> | 37 |
| Maria Helena Araújo e Sá e Ângela Espinha .....                                                                     |    |

|                                                                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>A cooperação entre o espaço escolar e o espaço museológico: Os desafios de uma parceria educativa ao encontro do acesso à cultura</b> | 71 |
| Susana P. Gomes .....                                                                                                                    |    |

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>O Percurso Curricular Alternativo, um espaço de vivência social e cultural</b> | 91 |
| Gorete Pereira .....                                                              |    |

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>O Ensino da Língua Gestual Portuguesa como L2 no contexto bilingue das EREBAS</b> | 107 |
| Luísa Freitas .....                                                                  |     |

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Projetos em educação em português e desenvolvimento de competências-chave para a sociedade do séc. XXI</b> | 121 |
| Cristina Manuela Sá .....                                                                                     |     |

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Esboço de um programa para o estudo antropológico, patológico e demográfico do povo português</b> | 141 |
| Adolfo Coelho .....                                                                                  |     |

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| <b>Abstracts – Résumés</b> ..... | 161 |
|----------------------------------|-----|

## Editorial

Gabriela Portugal<sup>1</sup>  
Catarina Tomás<sup>2</sup>

Neste número de *Investigar em Educação*, na primeira parte, compreendendo os artigos encomendados, são publicados dois textos que permitem construir uma visão sobre questões teóricas que se prendem com o tema selecionado - Educação entre Culturas. O primeiro artigo encomendado sobre o tema de capa de Marta Araújo discute a constituição na sociedade portuguesa da indústria da interculturalidade. A autora defende que esta propaga um conjunto de concepções, diagnósticos e medidas relativas à diversidade que auxiliam a legitimação de determinadas intervenções políticas e perpetuam as desigualdades étnico-raciais na educação. Da autoria de Maria Helena Araújo e Sá e Ângela Espinha, o segundo artigo insere-se no campo da Didática das Línguas e, abraçando o conceito de diálogo intercultural, debruça-se sobre a educação para a intercompreensão e diversidade linguística e cultural. Apresenta uma leitura do diálogo entre línguas ocorrido entre estudantes de ensino secundário de universos culturais diversos a partir de uma plataforma de comunicação à distância.

Na seção de artigos submetidos, que comporta quatro textos, abrange-se uma diversidade de temáticas: (1) relação entre dois espaços de cultura diversos, escola e museus; (2) de um currículo igual para alunos diferentes a um percurso curricular alternativo; (3) aprendizagem da língua gestual portuguesa por ouvintes e impacto pedagógico, linguístico e emocional nos alunos surdos; (4) *perfil do aluno* à saída da escolaridade obrigatória e organização do processo educativo com vista ao desenvolvimento de um cidadão disponível para respeitar e lidar positivamente com a diversidade social e cultural.

Assim, Susana Gomes convoca uma análise acerca da relação entre o espaço escolar e o espaço museológico, organizações com culturas e práticas distintas mas unidas na missão de prestar um serviço educativo que se complementa. No seu texto, analisa em particular as visitas de estudo. Gorete Pereira apresenta uma pesquisa realizada com uma turma de 5.º Ano de Escolaridade de Percurso Curricular Alternativo (PCA) onde buscou compreender os novos espaços de aprendizagem, de vivência cultural e social, a uma escala micro, e conhecer as visões e experiências de todos os envolvidos no processo. Na sua leitura, o PCA sustentou inovação pedagógica, construção de

projetos de vida pessoais, valorização e integração social. O terceiro artigo da autoria de Luísa Freitas centra-se no ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Faz a análise de como sujeitos ouvintes refletem acerca da aprendizagem da LGP e os múltiplos impactos daquela aprendizagem nos alunos surdos. No último artigo, Cristina Manuela Sá reflete sobre o recente documento emanado do Ministério da Educação português sobre o *perfil do aluno* à saída da escolaridade obrigatória, perfil que subjaz à construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva e que requer a formação de cidadãos ativos e críticos. A autora centra a sua análise no contributo que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa poderá ter neste contexto.

Na rubrica Antologia, recuperamos o texto do pedagogo, etnólogo, historiador e crítico literário português Adolfo Coelho (1847-1919), *Esboço de um programa para o estudo antropológico, patológico e demográfico do povo português*, originalmente publicado em 1890. Ao propor este estudo, Adolfo Coelho considera o contributo essencial das “ciências étnicas” bem como da “antropologia, geografia médica e estatística” para a caracterização do povo português nas suas manifestações sociais. No sentido de aguçar a curiosidade do leitor, destacamos o seguinte parágrafo: “*não primam os alunos das nossas escolas pela aplicação ao estudo. Os perigos do surmenage, como podemos dizer em português, excesso de trabalho mental, não os correm eles. Pomos, está claro, de parte as excepções raras, promovidas pela pressa de chegar ao termo da carreira escolar e a fadiga e outros inconvenientes aliás sérios resultantes do trabalho de memorização de coisas muitas vezes ininteligíveis para os alunos, a qual domina no nosso ensino, por falta de métodos de observação directa, trabalho a que se exime em parte, por vários processos, o maior número dos estudantes. Mas se o excesso do trabalho mental é um perigo, a estagnação intelectual não o é menor, e os resultados desta aparecem bem claramente no nosso meio social*”. Pela sua riqueza socio histórica, e até certo ponto pela sua atualidade “antiga”, este texto oferece uma visão e contributos valiosos e muito interessantes aos investigadores das ciências sociais e da educação.

Respeitamos em todos os textos a norma ortográfica utilizada pelos autores.

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, CIDTFF. Membro da Comissão de Redação da Revista *Investigar em Educação*.

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação e CICS.NOVA. UMINHO. Membro da Comissão de Redação da Revista *Investigar em Educação*.

## As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas<sup>1</sup>

Marta Araújo<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, argumento que foi constituído no contexto português das últimas décadas o que passo a designar por indústria da interculturalidade, que veicula um conjunto de concepções, diagnósticos e medidas relativas à diversidade que ajudam a legitimar certas intervenções políticas e perpetuam as desigualdades étnico-raciais na educação. Proponho analisar quatro narrativas do complexo discursivo “Portugal Intercultural” que considero fulcrais para compreender os debates contemporâneos sobre (multi)cultura na educação: 1) a narrativa que despolitiza o colonialismo para atestar uma vocação histórica para a interculturalidade; 2) a construção de Portugal como um país homogêneo subitamente tornado heterogêneo; 3) a sobre-ênfase do papel da imigração, projectando o país como europeu; 4) a relação causal entre mudanças demográficas e respostas políticas e institucionais, com vista à visibilização da diferença. Nesta análise, proponho que o sucesso da indústria da interculturalidade assenta no obscurecimento dos legados coloniais relativamente às construções sociopolíticas contemporâneas de raça, ilustrando os debates analisados no âmbito da educação.

**Palavras-chave:** racismo e anti-racismo, a indústria da interculturalidade, educação e poder, education and power

*[No início dos anos 2000] as questões da imigração não eram tão prioritárias na agenda da investigação dos universitários e era pouco o conhecimento aplicado às políticas públicas. Estávamos a receber um grande fluxo de ucranianos, de brasileiros e outros; tínhamos tido uma alteração radical das condições e dos grupos sociais da imigração. Era preciso estudar e compreender esta imigração que já não era apenas a tradicional vinda de africanos. Era também urgente perceber como é que nós, Portugueses, nos estávamos a repensar face a esta realidade... [...] Penso que o Observatório da Imigração faria um bom serviço se pudesse aprofundar melhor as questões do diálogo intercultural de que Portugal tem sido pioneiro, e poderá voltar a ser, no sentido de abrir uma nova fase desse diálogo, porque esse é o futuro da humanidade...*

<sup>1</sup> Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

(Roberto Carneiro, Director do Observatório da Imigração, apud ACIDI, 2011, 8-9)

### 1. Introdução

A partir da década de 1990, a questão da diversidade cultural começou a figurar na agenda política e académica em Portugal. De forma ainda incipiente, foram sendo ensaiadas concepções e intervenções políticas que resultavam, de certa forma, da integração do país num projecto comum, que se propunha feito de diversidade – o da *Europa*, projectado pela Comunidade Económica Europeia (CEE). Nas décadas seguintes, foi consolidada uma abordagem que consagrava o papel histórico pioneiro de Portugal no diálogo intercultural, tendo-se mantido bastante estável apesar da crítica crescente dos colectivos de base e activistas anti-racistas. Como analiso neste artigo, esta abordagem assenta num conjunto de entendimentos e argumentos que são discutíveis. Mais, os silêncios e invisibilizações que produz e legitima perpassam não só na educação, como debates mais amplos sobre raça e identidade nacional, história e memória, imigração e crise, diferença e integração.

Assim, começo este artigo a compor um puzzle, dando coerência à articulação das inúmeras peças que compõem um imaginário mais ou menos estável sobre Portugal e a diversidade cultural. Interessa-me considerar o aspecto *formativo* e *performativo* do discurso<sup>ii</sup> e assim compreender como aquilo que designo por *indústria da interculturalidade* produz um entendimento do presente como inquestionável e toma um futuro diferente como impensável. Tomo a educação como um contexto particularmente interessante para análise, dado muitas respostas institucionais à diversidade cultural e lutas colectivas pela igualdade terem sido aí ensaiadas (McCarthy, 1993, 289-305). Interessa-me sobretudo analisar as narrativas veiculadas pelas *elites simbólicas* (neste caso, decisores políticos, académicos, jornalistas e professores), considerando o seu papel crucial na consensualização do discurso (van Dijk, 1993). Os dados apresentados foram recolhidos em três projectos de investigação: a) um projecto de pós-doutoramento que procurou explorar as experiências escolares de estudantes negros (africanos e portugueses) num contexto visto como racialmente homogêneo (2003-2006)<sup>iii</sup>; b) investigação colaborativa em Portugal sobre eurocentrismo na história e no seu ensino – tomando a escola na intersecção de debates políticos, sociais e culturais mais amplos (2008-2012)<sup>iv</sup>; c) um projecto comparativo sobre a semântica do racismo e anti-racismo nas organizações da sociedade civil, nas instituições estatais e nas políticas públicas em diferentes contextos europeus (2010-2013).<sup>v</sup> Não se trata aqui de apresentar os resultados específicos destas investigações, mas sim de analisar e questionar as narrativas dominantes que têm emergido

a nível político, académico e pedagógico quando se aborda a questão da diversidade cultural e das desigualdades étnico-raciais em Portugal.

## 2. Compor a cena: “Portugal Intercultural”

Nesta secção, procuro compor os discursos dominantes dando coerência aos seus diferentes componentes e que podem ser encontrados nas ciências sociais, no debate político e na formulação de políticas públicas. Na secção seguinte, exploro então mais detalhadamente os vários aspectos que vejo como problemáticos neste complexo discursivo do “Portugal Intercultural” e considero seu impacto no (anti-)racismo – sobretudo no campo da educação.

A partir dos anos 1990, nas palavras do então Ministro da Administração Interna, Nuno Severiano Teixeira, “Portugal deixou de ser um país tradicional de emigração para se assumir como país de imigração e acolhimento de cidadãos estrangeiros, à procura de melhores condições de vida” (Santos, 2004, 107). Estas mudanças demográficas na sociedade portuguesa foram acompanhadas pela criação de órgãos institucionais como o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM) em 1991, a figura do Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas em 1996, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) em 2002 – renomeado Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural em 2007, e Alto Comissariado para as Migrações em 2014. Nas últimas duas décadas, novas respostas institucionais foram formuladas para abordar a educação para uma sociedade diversificada, principalmente a interculturalidade – vista como superando as deficiências da educação multicultural, comum em contextos anglófonos: “Enquanto a abordagem multicultural promove uma preservação de identidades e muitas vezes coloca grupos minoritários numa ‘situação de gueto’, a abordagem intercultural enfatiza o enriquecimento pessoal devido ao intercâmbio de experiências e conhecimentos com os outros” (EUMC, 2004, 92). Estas iniciativas foram ensaiadas principalmente na área metropolitana de Lisboa – onde se encontra a grande maioria da população estrangeira (SEF, 2007) –, e especialmente com “jovens em risco”. Localmente, as escolas acolheram *novos* alunos e começaram a mostrar uma preocupação em incluir *todos*. A diversidade passou a ser celebrada em festivais e outros eventos comemorativos, permitindo aos estudantes das *minorias* melhorar a sua *auto-estima*; os professores passaram a prestar apoio adicional para ajudá-los com as suas *dificuldades linguísticas*. A escola em Portugal mudou e tem novas preocupações democráticas. Embora *ainda* esteja atrás de algumas políticas e práticas europeias, Portugal é – de acordo com os *especialistas* – um “modelo de boas práticas” (ACIDI, 2007), classificando-se em segundo lugar no Índice Políticas de Integração de Migrantes de

2007 e 2011 (MIPEX)<sup>vi</sup> e o país “mais generoso” num estudo internacional das Nações Unidas publicado em 2009 (Viana, 2009). O *sucesso* das políticas de “integração” em Portugal pode ser explicado, segundo as autoridades e os estudiosos académicos, por uma história colonial marcada pela *miscigenação* de múltiplas tradições culturais e culturas (ACIME, 2005, 21; Costa e Lacerda, 2007). O racismo é, assim, um fenómeno *marginal* (ME, 1991): “os portugueses são a favor de direitos civis iguais e uma sociedade multicultural” (Fonseca, Malheiros e Silva, 2005, 5).

Portugal é, hoje em dia, um país diversificado e moderno, caracterizado pelo *multiculturalismo* da sua população: os jovens dançam ao som do *kuduro* e aprendem capoeira; no cinema, são exibidos *novos lisboetas*; supermercados e restaurantes vendem *comida étnica*; as estampas *africanas* entram de moda, e saem para dar lugar às tecelagens *indígenas*. A diversidade é literalmente *consumida* (Sayyid, 2004). E, no entanto, como comumente se diz em Portugal, “não muito picante, por favor” – que por aqui, as pessoas não gostam de coisas “estranhas”. Na realidade, assistimos à domesticação de sons *étnicos* para torná-los mais sofisticados. Ou vemos os sabores *exóticos* convenientemente arrumados em prateleiras específicas dos supermercados. Na educação, temos uma história que continua dominada pela abordagem despolitizadora das chamadas *descobertas* (Araújo e Maeso, 2016), a segregação dos estudantes negros (Roldão, 2016) ou alunos ciganos ocasionalmente colocados em contentores ou em salas de aula separadas sob o pretexto das suas idiossincrasias culturais e necessidades educacionais especiais (Araújo, 2016). O que nos faz suspeitar que *algo está podre* neste estado intercooltural.

## 3. Desmontar o palco: conhecimento, política, raça e educação

Os vários aspectos mencionados acima – interpretações e intervenções em torno da diversidade – integram o complexo discursivo “Portugal Intercultural”, que veicula a concepção dominante, tanto na política como na academia, de Portugal como uma nação *à vontade* com a diferença.

Esta ideia é o cerne daquilo que designo por *indústria da interculturalidade*, que institucionalizou a relação entre a esfera de decisão-política e a produção de conhecimento, atribuindo amplo financiamento para a produção e disseminação de trabalhos académicos (Essed e Nimako, 2006, 284).<sup>vii</sup>

Nos anos 1990, a criação do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural foi fulcral para constituir um grupo de interesse em torno das questões do multiculturalismo e da interculturalidade. A

grande conferência *Educação para a Tolerância*, organizada pelo Secretariado e pela Fundação Calouste Gulbenkian de 14 a 17 de Março de 1995, congregou decisores políticos e académicos e foi um momento marcante para a consolidação desta indústria. Aliás, veio a ser o modelo adoptado nos anos 2000, quando tiveram lugar dois outros grandes eventos que colocavam em diálogo as esferas político-institucional e académica – agora mais centrados na questão da imigração, mas sempre evocando o complexo discursivo “Portugal Intercultural”. O primeiro, o *I Congresso da Imigração em Portugal: Diversidade, Cidadania, Integração*, foi organizado pelo ACIME em 18 e 19 Dezembro 2003. O segundo, o *Fórum Gulbenkian Imigração: oportunidade ou ameaça?*, a 6 e 7 de Março de 2006, contando também com o apoio do ACIME, para além da Gulbenkian. Para além destes eventos-chave, a indústria da interculturalidade vai-se fazendo presente nas inúmeras publicações do antigo ACIDI com o Observatório para a Imigração, designadamente a colecção *Portugal Intercultural*, analisada mais abaixo. E, claro, não se encerra no trabalho destas instituições; departamentos, docentes e investigadores têm sido fulcrais para a sua constante renovação a indústria da interculturalidade.

Enquanto não cabe no âmbito deste trabalho examinar em maior detalhe as redes, actores e dinâmicas que compõem esta indústria, parece-me importante analisar as narrativas que dela emergem. Neste texto apresento quatro narrativas que sustentam o “Portugal Intercultural”, não só através do apagamento de certas questões do seu âmbito (designadamente, a violência do processo colonial), mas também através da trivialização de determinados processos históricos (sendo os exemplos mais paradigmáticos a escravatura e o racismo).<sup>xiii</sup> Em particular, procuro questionar as concepções, diagnósticos e medidas implícitas na abordagem da indústria da interculturalidade que propõem um entendimento dominante sobre a diversidade cultural, étnico-racial e religiosa em Portugal – contribuindo para a legitimação das intervenções políticas contemporâneas.

### 3.1 A história da nação, re-escrita: a despolitização do colonialismo e do racismo

Os discursos políticos, académicos e pedagógicos dominantes sobre diversidade assentam na narrativa, tida como inquestionável, da interculturalidade e da tolerância como integrantes da matriz nacional. Tal assenta numa versão despolitizada da história daquilo que designa como “descobertas” ou “expansão” e que, como tal, evade a violência característica do processo colonial e as hierarquias raciais que pautaram o colonialismo português (ver Duffy, 1962; Davidson, 1966; Cabral, 1974; Meneses, 2007).<sup>xiv</sup> Com as suas nuances e contornos mais ou menos maleáveis, esta abordagem não é politi-

camente neutra, assim como não o são os diagnósticos e as soluções que propõe – eleitos a partir da articulação entre certos entendimentos políticos e conceptuais, como ilustra a epígrafe a este texto. Tal é, porém, invisibilizado através da despolitização dos pressupostos nos quais se baseiam esses discursos. Segundo Wendy Brown (2006), a despolitização – pela individualização, culturalização ou naturalização – implica remover um fenómeno do contexto e contornos políticos e históricos que o produziram, dando lugar à naturalização ou essencialismo ontológico nos nossos entendimentos e explicações (p. 15). Proponho, assim, que é crucial considerar os aspectos que são naturalizados ou ocultados pelas narrativas sobre a diversidade para aprofundar a nossa compreensão de como se invisibilizam e despolitizam processos como o racismo.

Em Portugal, este mito de uma *convivialidade colonial* tornou-se politicamente relevante através da apropriação, ao longo da década de 1950, do trabalho de Gilberto Freyre sobre o Lusotropicalismo (Freyre, [2003] 1933; 1952), que procurou demonstrar a excepcionalidade do colonialismo português, lido como *benevolente*. Freyre considerava que os portugueses revelavam uma abertura à miscigenação biológica e à interpenetração cultural com os povos dos trópicos, que levaria à criação de sociedades multi-raciais harmoniosamente integradas.<sup>x</sup> Explicou tal aptidão como sendo resultante da própria natureza miscigenada do povo português, na sequência da longa história de *contacto* com muçulmanos e judeus na Península Ibérica, nos tempos pré-coloniais. Nas décadas de 1930 e 1940, as ideias de Freyre sobre a miscigenação tinham encontrado forte resistência em Portugal; mesmo posteriormente, a ideia de miscigenação biológica não foi apropriada oficialmente: a mistura de diferentes raças estava ligada a ideias de *degeneração*, comprometendo assim um projecto imperial fortemente ancorado em hierarquias raciais (Castelo, 1998). Foi na década de 1950, no contexto das lutas dos movimentos de libertação nacional e da pressão internacional das Nações Unidas para a descolonização, que o Lusotropicalismo se tornou relevante em Portugal. António O. Salazar, apropriando-se parcialmente das ideias de Freyre (com a sua aprovação), apregoava que Portugal era uma nação multi-continental e multirracial harmoniosa, de modo a tornar a descolonização desnecessária (*Idem*).

Embora as ideias de Freyre fossem vistas como inovadoras em alguns círculos – ao dissociar raça de cultura e interromper o pensamento dominante do darwinismo social (Almeida, 2000) –, o discurso político e as práticas de dominação colonial revelavam as assimetrias raciais prevaletentes.<sup>xi</sup> O regime do Estado Novo de Salazar continuou a sustentar a supremacia da civilização europeia e o posicionamento dos negros africanos como inferiores (Cardoso, 1998). Ao classificar e hierarquizar racialmente a população do território multicontinental de Portugal, o regime adia indefinidamente a possibilidade daqueles que eram *marcados* étnica e racialmente<sup>xii</sup> de serem

assimilados (Macagno, 1999; Meneses, 2007). Nesse sentido, pode dizer-se que o Lusotropicalismo foi sempre mais um projecto ou uma aspiração do que uma descrição precisa das *relações raciais* coloniais portuguesas (Castelo, 1998). Deve referir-se também que estas não eram ideias novas, estando ancoradas em concepções da identidade nacional do século XIX que enfatizavam a *suavidade do carácter* e o *espírito aventureiro* dos portugueses (Leal, 2000). O apoio que essas ideias receberam pelas elites da direita e da esquerda do espectro político – e a capacidade de um regime autoritário para difundilas, nomeadamente através da educação – ajuda a explicar como resistiram após a restauração da democracia e das independências coloniais em meados da década de 1970.

Nos discursos dominantes contemporâneos, é na retórica sobre diversidade que o campo discursivo do Lusotropicalismo parece ser reactivado. Como afirmou Adriano Moreira,<sup>xiii</sup> um actor-chave nas políticas "ultramarianas" do regime de Salazar no início da década de 1960 e no apoio ao Lusotropicalismo na contemporaneidade, "inesperadamente, a problemática gilbertiana que se definiu ao redor da intervenção dos europeus nos trópicos, parece agora reeditar-se por causa da presença dos trópicos no território europeu" (Moreira, 2000, 19, *apud* Valentim, 2005, 68). Esta narrativa oficial tem sido visível pelo menos desde o início da década de 1990, como é evidente no prefácio à legislação que criou o *Secretariado de Coordenação dos Programas de Educação Multicultural*:

A cultura portuguesa, marcada por um universalismo procurado e consciente e pelos múltiplos encontros civilizacionais que, ao longo dos séculos, têm permitido o acolhimento do diverso, a compreensão do outro diferente, o universal abraço do particular, é uma cultura aberta e mestiçada, enriquecida pela deambulação de um povo empenhado na procura além-fronteiras da sua dimensão integral.

Portugal orgulha-se, hoje, de ser o produto errático de uma alquimia misteriosa de fusão humana que encontrou no mar, mistério a descobrir e a aproximar, o seu solvente ideal e o seu caminho de aventura. (Preâmbulo ao Despacho Normativo n.º 63/91, ME, 1991)

Servindo uma agenda política que reforça a ideia de Portugal como um país tolerante, esta narrativa tem grande alcance, incluindo no contexto escolar e associativo:

...a integração é fácil... Nós... E nós temos essa vantagem e eu digo-lhes isso a eles [aos estudantes negros], para que eles vejam... Quais foram os países que tiveram a integração dos negros como teve Portugal? [...] Portanto, grandes defeitos que os portugueses têm, não houve portugueses racistas, não há? Tudo bem! Não houve portugueses que escravizaram os negros, que trataram mal... Isso não tenho a mínima

dúvida! Eu conheci alguns. Mas, não há ninguém que conviva com qualquer raça como o português. (Prof. 4, Escola 1, 2004)

nós portugueses temos uma característica, mesmo relativamente às colonizações... a nossa colonização, como sabem é considerada uma colonização muito *soft* – apesar de todas as coisas más que existem na história. Mas, de qualquer maneira, é uma colonização em que houve uma abertura ao outro, uma mestiçagem... coisas que são impensáveis para outros povos nomeadamente para os ingleses, não é? (Representante associativo, 2010)

Nos discursos oficiais sobre diversidade, a história tem sido mobilizada para promover um relato higienizado do passado colonial português, que consagra o seu papel *pioneiro* na gestão da diversidade. A ênfase no colonialismo e imperialismo como produtores de multi/interculturalidade não é específica do caso português. Por exemplo, Anne-Marie Fortier explora como, em meados dos anos 2000, o Novo Partido Trabalhista britânico recusava abordar o papel do imperialismo nas desigualdades raciais ao mesmo tempo que procurava forjar um "nacionalismo multiculturalista, isto é, o retrabalhar da nação como intrinsecamente multicultural". Assim, Fortier propõe que houve "uma mudança de narrativas lineares de nações passando da monocultura e da exclusividade para a multicultural e inclusividade, a favor de uma narrativa que coloca a multicultural e a diversidade no centro do projecto nacionalista" (Fortier, 2008, 22). A ideia de um "nacionalismo multicultural" de Fortier ajuda a compreender como a história tem sido mobilizada para legitimar certas heranças (e destinos) evocando a diversidade, mas mantendo intacta a noção de nação. Como nos diz Sylvia Wynter em relação ao contexto norte-americano: "a alternativa multi-culturalista procura 'salvar' o modelo da nação multiculturalizando-o" (Wynter, 1992, 16).

De forma semelhante, na última década assistimos à consolidação de uma narrativa que reconstrói o projecto nacionalista português através da ideia que a convivência inter-racial/intercultural. Isto é evidente, por exemplo, na apresentação de uma colecção lançada pelo Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural em 2007, intitulada *Portugal Intercultural*: "a História pode ter um papel crucial na projecção que se quer para o futuro de uma sociedade marcada pela riqueza da diversidade cultural".<sup>xiv</sup> O primeiro volume, *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa: séculos XV - XVIII*, apresenta uma narrativa que procura mostrar o suposto sucesso da sociedade portuguesa na gestão do *contacto* cultural com o Outro (destacando como exemplo as *missões civilizadoras* na Ásia Oriental). O relato é despolitizado de tal forma que a escravatura – uma ilustração paradigmática da gestão violenta do poder através do uso de categorias raciais – é enquadrada como "mãe de muitas das sociedades interculturais do continente americano" (Costa e Lacerda, 2007, 23, 103). Considere-se o seguinte excerto que procura



atestar uma *vocação* nacional para a interculturalidade não só nas colónias, como na metrópole:

O estatuto social e a economia dos escravos eram tão semelhantes aos dos homens livres e pobres de Lisboa que o convívio entre estes dois grupos foi necessariamente muito próximo. Longe de qualquer preconceito de cor, os trabalhadores da Ribeira, brancos livres e escravos negros, tinham o hábito de se sentarem todos juntos à mesma mesa para comerem. Este convívio fraterno, nascido de um ofício exercido em condições de igualdade, está documentado, desde o século XVI, tendo perdurado até ao século XIX (Tinhorão, 1988: 118). (Costa e Lacerda, 2007, 104)

Ao evocar exemplos para demonstrar a tese da convivialidade racial (provando a interculturalidade), este relato higieniza e legitima o sistema da escravatura baseado em concepções e hierarquias raciais (refutando o racismo).<sup>xv</sup> É de notar que esta é uma narrativa que não é nem desconhecida, nem ingénua; pelo contrário, ela procura neutralizar uma crítica ao poder dominante. Questionado sobre a prevalência do imaginário das *descobertas* no contexto nacional, um representante do estado no âmbito da interculturalidade respondeu:

eu acho que é positivo nós sublinharmos esta diversidade e diálogo que sempre soubemos ter com outros países. Portanto, ter receio de afirmar isto porque achamos que isto pode por em causa aquilo que são os lados menos positivos da História [a violência, as conquistas] acho que também não é por aí... [...] Quer dizer, mesmo Portugal viveu há pouco mais de 30 anos um período colonial e nós se entramos aqui com dificuldades de falar sobre o assunto, entramos aqui numa... em algo que é depois não saber ultrapassar os erros, as coisas positivas, as coisas negativas... quer dizer, tem de se saber ler as coisas dentro da sua história [...] não vejo nada de forma negativa o facto de se poder evidenciar aquilo que Portugal deixou espalhado pelo mundo... (Representante estatal para a interculturalidade, 2010)

Significativamente, quando confrontado com a falta de importância atribuída ao combate à discriminação étnico-racial, argumentou:

sejamos muito objectivos, em termos de política não é a melhor forma de agarrar as questões ligadas à integração. A melhor forma de agarrar as questões ligadas à integração é pelo lado positivo, não é pelo lado negativo daquilo que pode vir marcar mais... o pior que nós encontramos no acolhimento. E que também existe, nós temos de ficar preocupados e de encontrar medidas de combate, mas não é isso que nós queremos destacar. (*Idem*)

Assim, a história do colonialismo português torna-se um recurso simbólico disponível para demonstrar o carácter tolerante da nação, sendo desautorizada quando se trata de debater o racismo. Este, em vez de ser visto como integrante do projecto colonial, é reduzido ao “preconceito de cor” e naturalizado como o “desconhecimento do Outro” – por mais que esse Outro habite o país há vários séculos.

### 3.2. Uma nação moderna e europeia: do país homogéneo ao Portugal intercultural

Uma segunda narrativa que requer uma análise mais atenta é a que propõe que Portugal foi subitamente transformado de um país etnicamente homogéneo num país heterogéneo e multicultural, como resultado da globalização contemporânea. Tal narrativa assenta no pressuposto de uma homogeneidade fundacional (Goldberg, 2002) da população nacional, que teria sido *perturbada* por movimentos migratórios globais que passam a ser compreendidos como removidos da história. Esta ideia é sustentada por três pressupostos.

Em primeiro lugar, o pressuposto de uma homogeneidade étnica fundacional. Portugal tem sido construído, no discurso político, académico e pedagógico, como um dos primeiros Estados-nações da Europa, com fronteiras antigas e estáveis: o exemplo acabado da nação como a coincidência natural de um território, uma comunidade e uma cultura (Visvanathan, 2006). A naturalização de um “nós” branco e cristão vai de mãos dadas com a invisibilização da forma como essa homogeneidade foi produzida e policiada. Qualquer processo de construção de homogeneidade implica violência, por mais simbólica que seja. No contexto português, a governação daquele que foi construído como o Outro – o muçulmano, o judeu, o cigano ou o negro – foi conseguida pela violência, isto é, exploração, a exclusão, a expulsão e a morte (Goldberg, 2002). Assim, o relato que implicitamente assume que Portugal era, até há duas ou três décadas, um país homogéneo tem necessariamente de se apoiar na evasão dessa história ou na invisibilização da violência. Ao fazê-lo, a narrativa exclui o Outro do projecto nacional enquanto naturaliza implicitamente o privilégio de um “nós” tido como fundacional. Isto é particularmente evidente na educação, principalmente nos currículos de história e nos manuais escolares: com a chamada “Reconquista”, Portugal é apresentado como predestinado a ser cristão; com o fim formal do colonialismo os *verdadeiros* cidadãos nacionais são os brancos (ver Araújo e Maeso, 2016, capítulos 3 e 4). Consolidado este pressuposto, é fácil construir a visão de uma identidade nacional estável sob a ameaça de pressões externas – historicamente, da chamada “invasão islâmica”, na contemporaneidade, pela forma como a imigração transformou repentinamente países homogéneos em heterogéneos;



em ambos os casos, levando a que, sentindo-se *ameaçados*, os cidadãos nacionais (brancos) reagissem – às vezes, com hostilidade – à *diferença*. E esta noção permeia, de facto, muita da investigação e iniciativas políticas sobre imigração e racismo na Europa; Portugal não é excepção (Araújo, 2016). Mas é importante salientar como tal pressuposto não consegue questionar criticamente a *securitização* que lhe está subjacente: a *defesa da nação*, inicialmente incidindo no território, é agora transposta para o campo da identidade (Vakil, 2006) – ainda que floreada com a ilusão actual de um “Portugal Intercultural” que busca na história a *presença* do Outro sem aludir às condições de possibilidade da sua existência.

Em segundo lugar, a dissolução das continuidades das formações culturais pós-coloniais característica sobretudo dos discursos sobre imigração. Os relatos contemporâneos sobre este fenómeno tendem a oferecer uma análise *presentista* e *economicista*; no primeiro caso, o *passado* tem a amplitude de algumas décadas – geralmente, a partir do pós-guerra/Holocausto; no segundo, a imigração é explicada por *factores de atracção e repulsão*<sup>xvi</sup> (Hesse e Sayyid, 2006). Tal contribui para apartar a história dos fluxos migratórios da história do colonialismo, tornando as dinâmicas pós-coloniais irrelevantes. As narrativas oficiais da imigração em Portugal geralmente tomam o início dos anos 1990 como um momento-chave na imigração contemporânea. Mesmo na academia, muito do trabalho contemporâneo não considera que as migrações do século XX para o território metropolitano se tornaram particularmente relevantes no final da década de 1960, quando trabalhadores do arquipélago cabo-verdiano foram recrutados para preencher a falta de mão-de-obra criada pela emigração portuguesa e o recrutamento para as três frentes de guerra – em Angola, na Guiné-Bissau e em Moçambique – contra os movimentos de libertação nacional. O movimento migratório de populações das antigas colónias em África foi intensificado com o fim da administração colonial formal em meados da década de 1970, tendo continuado a aumentar ao longo dos anos 1980 e 1990. Em 1999, representava quase metade da população *estrangeira* total (Baganha e Marques, 2001) – um valor que exclui as populações pós-coloniais que, entretanto, obtiveram a nacionalidade portuguesa.<sup>xvii</sup> A década de 1990 veio revelar mudanças nas dinâmicas migratórias: foi então que as origens geográficas dos imigrantes se tornaram mais diversificadas. Com a estabilização da imigração até meados dos anos 2000 (SEF, 2007), a imigração resultante das ex-colónias tornou-se estatisticamente menos significativa, principalmente devido ao aumento de imigrantes do antigo bloco soviético. No entanto, o abrandamento da imigração em Portugal e o movimento de êxodo de muitos europeus de Leste (Faria, 2009) – efeitos da chamada *crise económica* – acentuaram de novo o significado das populações pós-coloniais (pós-independências) e atestam a relevância destes longos processos históricos e formações culturais (Hesse e Sayyid, 2006, 21). Hoje, por exemplo, as populações não nacionais com origens nas antigas colónias constituem mais de 40% dos estrangeiros em Portugal (SEF, 2015,

12)<sup>xviii</sup>. Porém, nas narrativas oficiais, embora a migração pós-colonial possa ser mencionada,<sup>xix</sup> ela não é suficientemente debatida, abrindo o caminho para uma compreensão de Portugal como um país de imigração recente, divorciada do seu passado colonial. Significativamente, tais relatos transformam a figura do ex-colonizado na figura do *imigrante*, e explicam o racismo como resultante da sua fraca integração no tecido social; a narrativa do “Portugal Intercultural” segue inabalada.

Em terceiro lugar, há que assinalar como foi dificultado o debate sobre o racismo enquanto legado colonial. Tal foi acentuado pelo facto de a preocupação política e académica com a diversidade em Portugal ter acontecido numa altura em que os imigrantes recém-chegados não eram mais equiparados com o sujeito colonizado, mas sim com os “europeus de Leste” – geralmente usados como “minorias modelo” (ver a epígrafe a este texto). Na verdade, segundo um relatório da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI, 2002) sobre Portugal, decorria um processo de integração “a duas velocidades”: um relativo àqueles que haviam chegado mais recentemente da Europa de Leste, e que teriam sido melhor recebidos por terem qualificações académicas e profissionais mais elevadas – e, significativamente, no meu entender, porque são construídos como brancos; e o outro, relativo aos negros provenientes de países africanos, que o relatório caracterizava como enfrentando dificuldades duradouras de “integração” na sociedade portuguesa. Significativamente, é de notar como o papel do racismo tem sido minimizado sob o pretexto das qualificações. Isto é ilustrado pelo seguinte diálogo, incluído numa notícia da BBC sobre as políticas de integração de Portugal, no rescaldo do *Arrastão-que-nunca-aconteceu* em 2005<sup>xx</sup>:

Carlos Trindade [responsável pelas questões migratórias como membro executivo da CGTP], no entanto, atribui essa discriminação à questão das qualificações profissionais detidas pelos imigrantes. Disse que um recente afluxo de imigrantes ucranianos tinha sido uma história de sucesso porque geralmente possuem boas qualificações. Disse que os imigrantes negros geralmente vieram de países com uma infra-estrutura social mais pobre. Na rua, três homens cabo-verdianos discordaram. Joseph Armando, Pedro Gonçalves e Paolo Nazolini disseram que todos tinham formação qualificada, mas sentiram que a cor era um problema quando eles foram procurar emprego ou habitação. De dia, acampavam e cozinhavam numa praça da cidade, estacionando carros pelos trocos ocasionais. De noite, dormiam em abrigos ou albergues (Dunn-Chan, 2005, n.p.).

Ao longo dos anos 1980 e 1990, os trabalhadores negros qualificados com empregos pouco qualificados não desfrutaram de tanta simpatia pública quanto os imigrantes brancos do Leste da Europa: assume-se que o negro teria sido *assimilado* – ou, em caso negativo, responsabilizado pela sua *falta de integração* –, enquanto a posição do “imigrante branco” é frequentemente

usada como modelo para soluções oficiais (por exemplo, a requalificação profissional); o mesmo parece suceder actualmente com a figura do “refugiado”.

Estas narrativas ajudam a naturalizar o racismo no âmbito da educação. Um exemplo evidente relaciona-se com a forma como as *capacidades linguísticas* são usadas como sendo indicadoras da capacidade cognitiva. Tal é particularmente evidente em relação aos estudantes imigrados recentemente de países africanos em que o português é a língua oficial, mas não a nacional. O não-reconhecimento (político) da diversidade da língua portuguesa resulta muitas vezes na rotulagem como “ignorância” das formas faladas do português em vários contextos africanos: a expressão “falar como um angolano”, nas palavras de um professor, e a expressão colonial mais antiga “falar *pretogues*” são ilustrativas de como a língua é invocada para sustentar distinções raciais, ao mesmo tempo que se mascara o uso de critérios raciais para definir o sucesso académico. O mesmo não se aplica a crianças britânicas, alemãs ou francesas, cujos sotaques estrangeiros não são associados a défices cognitivos. Outras populações também enfrentam discriminação no contexto português: por exemplo, os chineses e os europeus de Leste são muitas vezes vistos como sendo *demasiado trabalhadores*. No entanto, em relação à escola, estes estereótipos parecem funcionar de forma positiva: uma visão comum entre os professores é que os estudantes destes contextos são crianças muito motivadas, disciplinadas e trabalhadoras, que aprendem rapidamente a língua e que os seus pais valorizam muito a educação. Isto ajuda a sua construção como “estudantes modelo”, uma posição diametralmente oposta à dos estudantes negros, construídos como preguiçosos, faladores ou indisciplinados, e como cultural e linguisticamente deficitários. Os seguintes exemplos são ilustrativos:

Agora, das outras, se se pode chamar, de outras nacionalidades, este ano estou a ter uma e gosto imenso dela e já vi que é dedicada, por exemplo, uma de origem chinesa. Tenho uma russa que vejo que, realmente, tem outra preparação [...] vejo que tem uma outra preparação e que em pouco, em poucos meses, ela já fala razoavelmente o português e estou convencido que vai ser uma boa aluna. (Prof. 1, Escola 2, 2004)

Há outros que são alunos que vieram de Angola, de Moçambique, de... da Guiné, e que tiveram uma preparação primária muito, muito limitada. Com muitas lacunas e às vezes nem sabem... Sabem escrever muito mal. Com muitas deficiências. Muitos erros. (Prof. 3, Escola 1, 2004)

O posicionamento dos estudantes da Europa de Leste e os asiáticos como “minorias modelo”<sup>xxi</sup> – com expectativas dos professores e interações escolares geralmente mais positivas – ajuda a provar a eficácia das políticas oficiais. Significativamente, tais discursos excluem o racismo como factor

explicativo das desigualdades escolares e sociais, culpabilizando a cultura e as famílias daqueles que não são bem-sucedidos pelo subaproveitamento escolar.

### 3.3 A tese da transição migratória: recentrar Portugal, ampliar a diferença

Estreitamente relacionada com a visão da diversidade como um fenómeno recente, encontramos a narrativa que caracteriza Portugal tendo sido transformado de um país tradicional de emigração num país de imigração no início dos anos 1990 – a “tese da transição migratória” (Marques, 2008). Tal conduz a uma menorização do papel estrutural que a emigração continuou a desempenhar no país (Almeida, 2006). Em 2014, 110.000 portugueses emigraram anualmente (Pires *et al.*, 2015), sendo que a emigração relacionada com o trabalho temporário ou com destino a países da União Europeia (que não requer registo oficial) é estatisticamente invisível. Segundo dados recentes, “Portugal é o 12.º país do mundo com mais emigração”, com números equiparáveis à emigração das décadas de 1960 e 1970 apesar de um recente abrandamento (Campos, 2015, s.p.). Embora os factores estruturais – e não a mera dinâmica individual – continuem a desempenhar um papel fundamental na emigração portuguesa (Marques, 2008), foi apenas no contexto da chamada *crise económica* que se tornou publicamente aceitável pronunciar este facto e se veio a criar o Observatório da Emigração. Jorge Arroiteia, estudioso deste processo na sociedade portuguesa, afirmava numa entrevista a este respeito que:

Em Portugal, no contexto de uma integração na UE, não fazia sentido nós continuarmos a admitir a emigração porque esta esteve sempre associada, no nosso caso, à penúria dos meios de subsistência, aos aspectos económicos da Monarquia e do princípio da República, a uma situação económica grave do país que levava as pessoas a saírem naturalmente do país. E portanto a emigração era um epíteto que interessava associar ao Estado Novo, ao passado, e não ao Estado democrático. (Observatório da Emigração, 2011, n.p.)

A ampla circulação da tese da transição emigração-imigração resultou num aumento substancial do interesse político e académico pela diversidade trazida com a imigração para Portugal. Significativamente, a sobrevalorização da imigração nos anos 1990 desempenhou um papel ambíguo nas representações de Portugal: ainda que a imigração possa ser percebida politicamente como uma *ameaça*, estas narrativas ajudam a imaginar Portugal como um destino *desejado* pelos imigrantes, valorizando a identidade nacional e colocando-a ao lado de outros países europeus mais ricos e desenvolvidos.<sup>xxii</sup> Isto é, a sobre-ênfase da imigração tem ajudado a criar

um imaginário no qual Portugal se posiciona como “centro” (Almeida, 2006, 363–364). Tal é explícito na seguinte narrativa académica:

A existência de grupos étnicos em Portugal apresenta hoje uma dimensão numérica assinalável e uma acentuada diversidade sociocultural, conferindo ao país um perfil verdadeiramente multicultural, característica que partilha actualmente com muitos dos países europeus e do mundo. (Rocha-Trindade, 1995, 204)

Opera aqui um “imaginário imigrante”, uma ideia desenvolvida por S. Sayyid (2004; Hesse e Sayyid, 2006) para analisar os discursos contemporâneos sobre a imigração e as populações pós-coloniais na Grã-Bretanha. Segundo Sayyid, este imaginário consagra e amplifica uma distinção ontológica entre a *sociedade de acolhimento* e os *imigrantes*. Em termos globais, a ênfase da imigração ajuda a reforçar uma visão binária do desenvolvimento: o Sul global como pobre, destruído pela pobreza e a doença, que aspira a emigrar para o Norte rico, desenvolvido e moderno. Assim, o “imaginário imigrante” ajuda a naturalizar a ideia de distância entre a Europa e o continente africano (este visto como como pré-moderno e subdesenvolvido), ideias essas que circulam no discurso político, académico e mediático (ver Araújo e Maeso, 2016). Na educação, revelam-se nas generalizações feitas por muitos professores sobre os diversos contextos africanos de onde vêm estudantes que imigraram recentemente, assim como influencia as suas suposições sobre sistemas educacionais *inferiores* e *más* atitudes em relação ao trabalho escolar. O seguinte excerto é ilustrativo:

Não, eu não vejo que isso [a “diferença étnica”] seja problema. A única necessidade que surge é... em termos, em termos intelectuais, vá. Necessitam de facto, por exemplo, os nossos africanos... Necessitam de muito mais apoio a esse nível, não por uma diferença étnica, porque não tem nada a ver, mas por uma diferença grande nos hábitos de trabalho, e no conjunto de conteúdos que deveriam ter... assumido já e não têm. [...] estão aqui, fora da terra deles, e a assumir uma regra e a assumir uma forma de estar que não é a deles, mas com a qual têm de conviver, e com a qual, de alguma forma, se têm que habituar também para poder progredir, não é? (Prof. 4, Escola 1, 2004)

As fracas expectativas que os professores frequentemente têm destes estudantes são agravadas pelo pressuposto da assimilação na cultura e no sistema educativo portugueses como um caminho necessário para o sucesso académico – apesar de raça adiar indefinidamente a possibilidade de alguém se tornar *verdadeiramente* assimilado. A relação entre o racismo e o sucesso educativo é mascarada por argumentos pedagógicos. No caso concreto estudado, ainda que fosse conhecido que este grupo de estudantes africanos tinha origens socio-económicas privilegiadas em relação aos seus colegas de escola,

os professores presumiam experiências e qualificações académicas anteriores inferiores (ver Araújo, 2007).

### 3.4 Mudam-se as gentes, mudam-se as vontades: demografia e visibilidade política

Uma quarta narrativa comum sobre a diversidade que emerge da indústria da interculturalidade assenta no pressuposto de uma relação causal entre o aumento da diversidade demográfica, a sua visibilidade política e a produção de respostas institucionais. Baseando-me no trabalho de Andrea Brighenti (2007) sobre o conceito de *(in)visibilidade*, argumento que tal relação de causa e efeito precisa de ser problematizada.

Em primeiro lugar, a questão da invisibilidade da diversidade. Considerando que o “invisível é o *que está aqui sem ser um objecto*” (Idem, 328, ênfase no original), Brighenti convida-nos a explorar a construção da diversidade como uma não-questão – isto é, algo ao qual não se dá relevância social e política. No Portugal democrático, entre meados da década de 1970 e inícios da década de 1990, a diversidade não recebeu atenção política. Na religião, os debates foram polarizados entre católicos e secularistas, sem qualquer preocupação com o pluralismo religioso e o seu ensino. A *diferença* de cultura e língua não era vista como merecedora de atenção ou provisões especiais: era esperado que os ex-colonizados tivessem sido assimilados na língua e cultura portuguesas. Persistiu uma abordagem do tipo “aqui não há problemas” (Gaine, 1987), que não foi substancialmente desafiada nem académica, nem politicamente. Aliás, as questões da diversidade foram ignoradas na política até ao período em que as mudanças demográficas eram já evidentes. Foi apenas no início dos anos 1990, na sequência da integração portuguesa na União Europeia, que tais preocupações surgiram (Cardoso, 1998), embora de forma conservadora (não preocupadas com, ou exigindo, reformas estruturais). Contudo, fruto de abordagens *presentistas* que persistem em omitir a história da gestão (e policiamento) da diversidade pelo Estado, as narrativas oficiais e académicas evadem isto mesmo. Relatos cronológicos continuam a descrever a política como uma arena regida pela boa vontade, em vez de constituída por relações de poder – ou seja, como se Portugal se tivesse tornado um país de imigração e as instituições sociais e políticas tivessem respondido imediatamente a este novo cenário – em vez de questionar como o Estado continuou a administrar o privilégio racial (Goldberg, 2002). Tal confunde uma questão demográfica com uma questão política, em vez de levar a questionar em que contexto específico e de que forma o Estado mostrou publicamente a sua preocupação com a (não tão recente) diversidade.

Em segundo lugar, a invisibilização do papel de outros actores em lidar com aspectos relacionados com a diversidade e que ainda não haviam ganhado visibilidade pública no Portugal democrático. A noção de uma associação causal entre a mudança demográfica e uma resposta institucional e política tem invisibilizado iniciativas e lutas locais, lideradas por colectivos de base e fora da alçada do Estado. Na ausência de iniciativas e debates públicos, os problemas sociais enfrentados pelas populações racializadas, particularmente nos sectores da habitação e do emprego, e no acesso à lei, foram sendo confrontados por associações locais pelo menos desde a década de 1970 (Albuquerque, 2002). Embora entretanto a diversidade cultural tenha ganho visibilidade, as mudanças a nível político reafirmaram a ideia de uma nação acolhedora e intercultural, tornando difícil colocar na agenda política a questão do racismo. Este desafio continua a ser enfrentado principalmente por activistas políticos, colectivos e movimentos de base, sendo uma tarefa particularmente difícil dado o contexto mais amplo da despolíticação do debate nacional. Tal é agravado pelo facto de as iniciativas da União Europeia, que apoiam projectos locais de integração socioeconómica, também gerarem a neutralização das agendas políticas das associações de base e das ONG (*Idem*), sujeitando-as a um maior controle por virtude do financiamento que disponibilizam.

Finalmente, como sugerido por Brighenti, a visibilidade não é necessariamente emancipadora: o processo de tornar a diversidade mais visível pode simplesmente funcionar como “um recurso estratégico para a regulação” (2007, 339). Tal levanta questões fundamentais sobre que questões foram incorporadas na agenda política da diversidade como “preocupações legítimas” e o que foi excluído. Por exemplo, o Secretariado de Coordenação dos Programas de Educação Multicultural foi a primeira instituição em Portugal a abordar a diversidade cultural. Foi criado em 1991 para “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Regulamento Normativo 63/91, 13 de Março). O surgimento do Secretariado esteve relacionado com a intensificação do racismo de políticos populistas e grupos extremistas na Europa durante esse período. Sendo reconhecido apenas nas suas formas mais violentas, o racismo continuou a ser percebido como marginal na sociedade portuguesa com pouca relevância para a escola. Os discursos e práticas oficiais continuaram a ancorar-se numa concepção de racismo como preconceito (Henriques, 1998 [1984]), e não como um processo histórico e político, estruturalmente embutido nas sociedades modernas (Goldberg, 2002). Nesse sentido, tem sido proposto que o racismo seja *tratado* através da ênfase no valor das diferentes culturas e do desenvolvendo de competências em comunicação intercultural.<sup>xviii</sup> Tal agenda tem contribuído sobretudo para tornar visível a *diferença*, em vez de desafiar as desigualdades no acesso ao poder e a recursos, materiais e simbólicos (ver Essed, 1991).

Tal é particularmente evidente no sistema educativo português. As principais estruturas e programas do estado português mantiveram-se praticamente inalterados, com as iniciativas políticas do Ministério da Educação a continuar a operar no pressuposto da homogeneidade da população escolar. De acordo com os relatórios europeus anuais publicados durante a última década pelo Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia (EUMC), e a sua sucessora Agência dos Direitos Fundamentais (FRA), a situação geral da política e práticas educativas em prol da diversidade em Portugal é sombria: as iniciativas tendem a centrar-se em Lisboa, não existe provisão adequada para o português como língua adicional (não necessariamente segunda língua), excepto uma experiência piloto no Vale da Amoreira – o projecto *Entrelínguas* (ver Cardoso, 2005) –, não há em Portugal educação bilingue apoiada pelo estado, existem poucas oportunidades de formação para os professores neste âmbito, um desempenho escolar abaixo da média em alguns grupos minoritários<sup>xix</sup> e persiste a segregação escolar (Araújo, 2016; Roldão, 2016). Isto é agravado pela ineficácia e falta de independência do organismo de igualdade que foi criado para monitorizar o racismo em Portugal (EUMC, 2004; FRA, 2007; 2009) e da falta de vontade (política) do Estado português em melhorar os procedimentos para o seu combate (ECRI, 2013). Estas críticas levantam questões sérias sobre o auto-proclamado “sucesso” das chamadas políticas de integração em Portugal.

Além disso, a despolíticação do debate leva a que a diversidade seja vista pelas lentes de uma abordagem exotizadora, tipificada pelo festival multicultural. Por exemplo, quando questionado sobre as actividades desenvolvidas na sua escola, um professor respondeu:

lembro, por exemplo, assim nas nossas festas quando... por exemplo, os nossos africanos... quando colocamos alguma coisa que tem a ver com a música, ou tem a ver com a dança... É de facto uma maravilha vê-los dançar! E ver, por exemplo, pôr... pôr os africanos a dançar, ou pôr os europeus a dançar... São coisas perfeitamente diferentes! E a nós, causa-nos assim uma alegria muito grande, (...) lembro-me por exemplo das danças, lembro as músicas em que... em que eles fazem instrumentos com uma lata se for preciso (...) momentos de teatro em que... em que eles se inserem... mmm... a forma de falar deles, a língua ou o dialecto... Pronto, são momentos assim de enriquecimento grande e de intercâmbio cultural muito grande e que a todos aproveita. E depois ao contrário, naturalmente, eles recebem muito mais porque... porque estão connosco, não é? (Prof. 4, Escola 1, 2004)

Na educação, a diversidade cultural continua a ser vista como tendo lugar *fora* da sala de aula; na sala, o eurocentrismo nos currículos e nos manuais raramente é questionado (Araújo e Maeso, 2012; 2016) e prevalece a percepção dos estudantes racializados como portadores de défices culturais e linguísticos (Araújo, 2007).<sup>xxv</sup> Isto é revelador do “imaginário imigrante” de

que nos fala S. Sayyid, no qual as experiências imigrantes são lidas a partir de um registo exotizado ou banalizado – celebrando e exagerando a diferença, ou sobrevalorizando a semelhança e negando o racismo. Em suma, ao tornar a *diferença* visível as abordagens actuais não vão além de um multiculturalismo “benevolente” (Troyna, 1993) ou “comemorativo” (Santos e Nunes, 2004), mesmo que se invoque a retórica do diálogo intercultural.

#### 4. Conclusões

Nas últimas décadas, construiu-se no contexto português uma verdadeira indústria da interculturalidade, e Portugal orgulha-se hoje de se colocar entre os países ocidentais que incluem preocupações com a diversidade cultural e a imigração nas suas agendas políticas e de investigação. Não obstante, o Estado continua a não reconhecer o racismo a nível institucional (Araújo, 2007; 2016; Maeso e Araújo, 2013), o que tem sido naturalizado pela hegemonia de alguns pressupostos políticos, académicos e pedagógicos analisados neste artigo. Em primeiro lugar, é significativo que, nestas narrativas políticas – endossadas por sectores relevantes da academia –, há uma tendência para mobilizar uma certa história (a da *nação tolerante*) para atestar uma vocação nacional para a interculturalidade. Tal vai sendo cada vez mais evidente à medida que cresce a contestação pública de tais narrativas, por activistas e colectivos sociais, por algumas vozes dissonantes nos media<sup>xxvi</sup> e alguns sectores da academia. E embora as perspectivas historicamente informadas sejam fundamentais para entender como o racismo foi sendo configurada ao longo do tempo, é crucial notar o surgimento de uma narrativa que historiza a diversidade precisamente para *impedir* uma discussão sobre o racismo. Simultaneamente, temos assistido também à crescente circulação de relatos *presentistas* pelos especialistas da imigração em Portugal, que evadem a história na sua longa duração e contribuem para ocultar a continuidade de dinâmicas (pós-)coloniais, através de uma lógica de mercado e de *factores de atracção e repulsão*. Em ambos os casos, o racismo é tido como irrelevante ou marginal no contexto português.

Segundo, característica fundamental da indústria da interculturalidade, os discursos políticos e a investigação académica têm sobre-enfatizado as *especificidades nacionais*, sobre-estimando os contornos nacionais específicos em detrimento dos padrões comuns dos legados coloniais em termos de raça. Ao contrário do tratamento do caso português como excepcional ou peculiar, defendo a necessidade de se desenvolverem abordagens teóricas que abram a possibilidade de comparações internacionais. Essa abordagem contextualizada e comparativa deve também ajudar a superar a linearidade temporal evidente na construção reducionista de certos contextos como *ainda não despertos* para o multiculturalismo normativo – um discurso implícito

em muitos relatos sobre as sociedades do Sul da Europa, revelador do positivismo epistemológico que entende as formulações e interpretações políticas como sendo inevitavelmente cada vez mais progressistas – porque apoiadas na *ciência* (evoluindo da *assimilação* para a *integração*, e daí para o *multiculturalismo* e a *interculturalidade*, implicando diferenças fundamentais entre estes modelos de acomodação da diferença).

Em terceiro lugar, proponho que se questione o entendimento da conquista da visibilidade como algo necessariamente positivo e se interroge criticamente o efeito cumulativo de sucessivas invisibilizações, as quais tornaram difícil imaginar alternativas à actual despolitização do debate. Há uma grande quantidade de experiências de lutas contra o colonialismo, a escravatura e o racismo que não foram apenas minorizados ou marginalizados, mas tornadas invisíveis.<sup>xxvii</sup> Da mesma forma, as lutas de intelectuais radicais, activistas políticos e movimentos sociais por uma educação anti-racista têm uma longa história, e questionam os cânones eurocêntricos do conhecimento e as iniquidades (re)produzidas pelas estruturas, arranjos e práticas escolares (por exemplo, Woodson, 1933). Assim, uma linha de pesquisa mais produtiva poderia ser alcançada através do engajamento com essas críticas e alternativas às persistentes limitações das abordagens hegemónicas.

Finalmente, a investigação precisa de superar ideias consensualizadas sobre a relação entre a formulação de políticas e o conhecimento, e particularmente a noção de que as políticas oficiais continuam a não conseguir combater o racismo de forma significativa devido ao conhecimento insuficiente sobre melhores soluções ou modelos. Como argumentou Julian Henriques (1998 [1984]) e, na sua senda, Nancy Lesko e Leslie R. Bloom, “a ‘ignorância’ é um efeito de um conhecimento particular, não uma ausência de conhecimento” (1998, 380). No contexto português, embora seja comumente sugerido que houve uma lenta apropriação dos debates sobre diversidade e imigração desde o início dos anos 1990, os organismos públicos e a academia têm tacitamente ignorado o racismo institucional e as lutas anti-racistas, a favor de uma abordagem (inter)culturalista da *diferença* que tende a evadir raça enquanto relação de poder. Esta é uma escolha política, não um lapso ou esquecimento.

#### Referências

- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) (2007). *BI: Boletim Informativo* 52, (Set).
- \_\_\_\_ (2011). *BI: Boletim Informativo* 92 (Out.–Dez.), 8–9.
- Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias Étnicas (ACIME) (2005). *Imigração: Os mitos e os factos* Lisboa: ACIME.



- Albuquerque, Rosana (2002). "Dinâmicas Associativas e Comunidades Imigrantes," in *A Imigração em Portugal: Os movimentos humanos e culturais em Portugal*. Lisboa: SOS Racismo, 366–381.
- Almeida, Miguel V. (2000). *Um Mar da Cor da Terra: 'Raça', Cultura e Política da Identidade*. Oeiras: Celta.
- \_\_\_\_ (2006). "Comentário," in Sanches, Manuela R. (Org.) *"Portugal não é um País Pequeno": Contar o 'Império' na Pós-colonialidade*. Lisboa: Coto-ria, 361–397.
- Araújo, Marta (2007). "O silêncio do racismo em Portugal: O caso do abuso verbal racista na escola," in Gomes, Nilma L. (Org.) *Um olhar além das fronteiras—educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 77–94.
- \_\_\_\_ (2016). "A very 'prudent integration': white flight, school segregation and the depoliticization of (anti-)racism", *Race Ethnicity and Education*, 19, 2, 300–323.
- \_\_\_\_ (2017). "Adicionar sem agitar: narrativas sobre as lutas de libertação nacional africanas em Portugal nos 40 anos das independências", *Revista Desafios - número temático 'O lugar da memória e a reinvenção das origens'*, 3, 33–56.
- Araújo, Marta; Maeso, Silvia R. (2012) "History Textbooks, Racism and the Critique of Eurocentrism: Beyond Rectification or Compensation," *Ethnic and Racial Studies* 35, no. 7 (2012): 1266–1285.
- \_\_\_\_ (2016). *Os Contornos do Eurocentrismo - Raça, história e textos políticos*. Coimbra: Almedina.
- Baganha, Maria Ioannis; Marques, José C. (2001). *Imigração e Política: o caso português*. Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.
- Borges, Sónia V. (2016) *Militant Education. Liberation Struggle, conscientization, and the underground educational structures in Guinea-Bissau, 1963-1978*. Berlin: Humboldt Universität zu Berlin, Tese de Doutorado.
- Boxer, Charles (1963) *Race Relations in the Portuguese Colonial Empire, 1415–1825*. Oxford: Clarendon.
- Brighenti, Andrea (2007) "Visibility: A Category for the Social Sciences," *Current Sociology* 55, no. 3, 323–342.

- Brown, Wendy (2006) *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cabral, Amílcar (1974). *Textos Políticos*. Porto: Gráfica Firmeza.
- Campos, Alexandra (2015). "Portugal é o 12.º país do mundo com mais emigração", *Público*, 28 de Outubro, acessado em 4 de Junho 2017, <https://www.publico.pt/2015/10/28/sociedade/noticia/portugal-e-o-12-pais-do-mundo-com-mais-emigracao-1712667>.
- Cardoso, Ana Josefa G. (2005). *As Interferências Linguísticas do Caboverdiano no Processo de Aprendizagem do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, Dissertação de Mestrado.
- Castelo, Cláudia (1998). *O modo português de estar no mundo: O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933–1961)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, João Paulo Oliveira; Lacerda, Teresa (2007). *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa (Séculos XV–XVIII)* Lisboa: ACIME.
- Duffy, James (1962). *Portugal in Africa*. London: Penguin African Library.
- Dunn-Chan, Charies (2005). "Portugal Sees Integration Progress," *BBC News*, 14. Nov., acessado em 21 Mar., 2009, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/4436276.stm>.
- European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI) (2002). *Second Report on Portugal*. Strasbourg: Council of Europe.
- \_\_\_\_ (2013). *Fourth report on Portugal*. Strasbourg: Council of Europe.
- Essed, Philomena (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Newbury Park: Sage.
- \_\_\_\_ (1999). "Ethnicity and Diversity in the Dutch Academia," *Social Identities* 5, 2, 211–225.
- Essed, Philomena; Nimako, Kwame (2006). "Designs and (Co)Incidents: Cultures of Scholarship and Public Policy on Immigrants/Minorities in the Netherlands", *International Journal of Comparative Sociology*, 47(3–4): 281–312.
- European Monitoring EUMC (2004). *Migrants, Minorities and Education* (Vienna: EUMC).
- Faria, Natália (2009). "Regresso de imigrantes está a deixar o país mais pobre e envelhecido," *Público*, acessado em 25 Maio, 2009, <http://ultima-hora.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1382690&idCanal=62>.

- Fonseca, Lucinda; Malheiros, Jorge M.; Silva, Sandra (2005). "Portugal," in Niessen, Jan; Schibel, Yongmi and Thompson, Cressida (Org.) *Current Immigration Debates in Europe: A Publication of the European Migration Dialogue*. Brussels: MPG.
- Fortier, Anne-Marie (2008). *Multicultural Horizons: Diversity and the Limits of the Civil Nation* London: Routledge.
- Foucault, Michel (1977[1968]). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Freyre, Gilberto (2003 [1933]). *Casa Grande e Senzala*. Lisboa: Livros do Brasil.
- \_\_\_\_ (1952). *Em torno de um novo conceito de tropicalismo*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Fundamental Rights Agency (FRA) (2007). *Annual Report 2007*. Viena: FRA.
- \_\_\_\_ (2008). *Annual Report 2008*. Viena: FRA.
- Gain, Chris (1987). *No Problem Here: A Practical Approach to Education and 'Race' in White Schools* London: Hutchinson.
- Gillborn, David; Gipps, Caroline (1996). *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London: HMSO (OfSTED).
- Goldberg, David Theo (2002). *The Racial State*. Oxford: Blackwell.
- Henriques, Julian (1998 [1984]). "Social Psychology and the Politics of Racism," in Henriques, Julian; Hollway, Wendy Urwin, Cathy; Venn, Couze and Walkerdine, Valerie (Org.). *Changing the Subject, Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Routledge, 60–90.
- Hesse, Barnor; Sayyid, S. (2006). "Narrating the Postcolonial Political and the Immigrant Imaginary," in Ali, Nasreen, Karla, Virinder S and Sayyid, S. (Org.) *A Postcolonial People: South Asians in Britain*. London: Hurst, 13–31.
- Leal, João (2000). *Etnografias Portuguesas (1870–1970): Cultura Popular e Identidade Nacional* Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lesko, Nancy; Bloom, Leslie (1998). "Close encounters: truth, experience and interpretation in multicultural teacher education", *Journal of Curriculum Studies*, 30, 4, 375–395.
- Macagno, Lorenzo (1999). "Um antropólogo norte-americano no «mundo que o português criou»: Relações raciais no Brasil e Moçambique segundo Marvin Harris", *Lusotopie*, 143–161.

- Maeso, Silvia R.; Araújo, Marta (2013). "A quadratura do círculo: (anti)racismo, imigração e a(s) política(s) da integração em Portugal nos anos 2000", *Oficina do CES*, 407.
- Marques, José Carlos (2008). *Os Portugueses na Suíça: Migrantes Europeus*. Lisboa: ICS.
- McCarthy, Cameron (1993). "After the Canon Knowledge and Ideological Representation in the Multicultural Discourse on Curriculum Reform," in McCarthy, Cameron and Crichlow, Warren (Org.) *Race, Identity, and Representation in Education*. New York: Routledge, 289–305.
- Meneses, Maria Paula (2007). "Os espaços criados pelas palavras: Racismos, etnicidades e o encontro colonial" in Nilma L. Gomes (Org.) *Um olhar além das fronteiras—educação e relações raciais* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 55–76.
- Ministério da Educação (ME) (1991). Despacho Normativo 63/91, *Dário da República*, Nº 60 – Série I-B, Mar. 13.
- Observatório da Emigração (2011). "A emigração evoluiu em modalidades distintas, mas no decurso da nossa história fomos tendo sempre saídas", acedido em 11 Out., acedido em 4 Jun. 2017, <http://observatorioemigracao.pt/np4/4691.html>.
- Pires, Rui Pena et al (2015). *Emigração Portuguesa: Relatório Estatístico 2015*. Lisboa: Observatória da Emigração, acedido a 3 de Junho 2017, [http://observatorioemigracao.pt/np4/file/4447/OEm\\_EmigracaoPortuguesa\\_RelatorioEstatistico.pdf](http://observatorioemigracao.pt/np4/file/4447/OEm_EmigracaoPortuguesa_RelatorioEstatistico.pdf)
- Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1995). *Sociologia das Migrações* (Lisboa: Universidade Aberta).
- Roldão, Cristina (2016). *Os afrodescendentes no sistema educativo, comunicação apresentada nos Encontros Mensais sobre Experiências Migratórias*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 27 de Abril.
- Santos, Boaventura de Sousa; Nunes, João Arriscado (2004). "Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade" in Santos, Boaventura de Sousa (Org.) *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento, 20–51.
- Santos, Vanda (2004). *O Discurso Oficial do Estado sobre a Emigração dos anos 60 a 80 e Imigração dos anos 90 à actualidade*. Lisboa: OI/ACIME, 107.



Sayyid, Salman (2004). *"Slippery People: The Immigrant Imaginary and the Grammar of Colours,"* in Law, Ian; Philips, Deborah and Tuney, Laura (Org.) *Institutional Racism in Higher Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 149–159.

\_\_\_\_ (2015). 'Towards a critique of Eurocentrism: remarks on Wittgenstein, Philosophy, and Racism', in Araújo, Marta; Maeso, Silvia R. (Orgs.) (2015). *Eurocentrism, Racism and Knowledge: Debates on History and Power in Europe and the Americas*. Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan, 80-92.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) (2007). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Lisboa: SEF.

\_\_\_\_ (2015). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Lisboa: SEF.

Trouillot, Michel-Rolph (1995). *Silencing the Past: Power and the production of history*. Boston: Beacon Press.

Troyna, Barry (1993). *Racism and Education*. Buckingham: Open University Press.

Vakil, AbdoolKarim (2006). "Heróis do Lar, Nação Ambi-Valente: Portugali-dade e Identidade Nacional nos tempos dos pós," in Loff, Manuel (Org.) *30 Anos de Democracia em Portugal*. Porto: FLUP, 73–101.

Valentim, Joaquim Pires (2005). "Luso-tropicalismo e Lusofonia: Uma perspectiva psicossocial," *Via Latina* 6, 2, 68.

van Dijk, Teun (1993). *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park: Sage.

Viana, Clara (2009). "Imigração: Portugal é o mais 'generoso' em políticas de integração," *Público*, Oct. 5, acedido em 5 Out., 2009, <http://ultima-hora.publico.clx.pt/noticia.aspx?id=1403698>

Visvanathan, Shiv (2006). "Nation," *Theory, Culture & Society* 23, no. 2–3, 533–538.

Woodson, Carter G. (1933). *The Mis-Education of the Negro*. Washington: The Associated Publishers.

Wynter, Sylvia (1992). *Do not Call us Negros: How 'Multicultural' Textbooks Perpetuate Racism*. San Francisco, CA: Aspire.

## Notas

<sup>i</sup> Esta é uma versão revista e atualizada do texto publicado originalmente em inglês, com o título: 'Challenging Mainstream Narratives on Diversity and Immigration in Portugal: the (de)politicization of colonialism and racism', em Jorge A. Capetillo, Glenn Jacobs & Philip A. Kretsedemas (Orgs.). *Migrant Marginality: A Transnational Perspective*. New York: Routledge, 27-46.

<sup>ii</sup> Em Arqueologia do Conhecimento, Michel Foucault (1977[1968]) define o discurso como: "práticas que formam sistematicamente os objectos de que falam (...) Os discursos não são assim objectos; não identificam objectos, mas constituem-nos, e na prática de o fazer escondem a sua própria criação" (p. 49, tradução minha). Ver também a discussão de S. Sayyid do trabalho de Ludwig Wittgenstein, propondo que o poder da linguagem reside não só em representar o mundo, mas em produzir identidades e hierarquias (Sayyid, 2015).

<sup>iii</sup> Este foi um estudo qualitativo sobre experiências da educação obrigatória num escola pública e noutra privada em áreas percebidas como "zonas brancas" (por receberem tradicionalmente uma baixa taxa de imigração), usando como métodos de recolha de dados entrevistas semi-estruturadas, observação de aulas de História e de Português e recolha documentos oficiais (projecto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, ref. FCOMP-01-0124-FEDER-007554). (ver, por exemplo, Araújo, 2007).

<sup>iv</sup> O projecto 'Raça' e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história. ([www.ces.uc.pt/projectos/rap](http://www.ces.uc.pt/projectos/rap)) centrou-se em três momentos: a análise de manuais de História do 3º Ciclo e de directivas políticas, entrevistas e workshops participativos com uma variedade de actores sociais e institucionais, professores e estudantes (financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, ref. FCOMP-01-0124-FEDER-007554) (ver, por exemplo, Araújo e Maeso, 2016).

<sup>v</sup> Baseio-me sobretudo na análise de relatórios europeus sobre racismo, particularmente na educação, realizada no âmbito do projecto TOLERACE – "The Semantics of Tolerance and (Anti-)Racism in Europe: Public Bodies and Civil Society in Comparative Perspective" ([www.ces.uc.pt/projectos/tolerance](http://www.ces.uc.pt/projectos/tolerance)), financiado pelo 7º Programa Quadro da Comissão Europeia (ver, por exemplo, Maeso e Araújo, 2013; Araújo, 2016).

<sup>vi</sup> O MIPEX é uma ferramenta de monitorização para medir "a integração dos migrantes na sociedade", resultante da colaboração do British Council e do Migration Policy Group, e recebe financiamento da União Europeia. Aceso em 13 Nov., 2012, <http://www.mipex.eu/>.

<sup>vii</sup> Ver Essed e Nimako (2006) sobre a constituição da indústria das minorias no contexto holandês.

<sup>viii</sup> Ver Trouillot (1995) sobre as fórmulas narrativas de apagamento e trivialização da história.

<sup>ix</sup> Significativamente, é invocado precisamente o colonialismo, um processo-chave para a construção e proliferação de ideologias raciais, para atestar o carácter tolerante da nação portuguesa (Almeida, 2000). Deve-se notar que outras sociedades têm os seus próprios mitos de tolerância em relação ao colonialismo (por exemplo, a "cegueira à cor" [color-blindness] nos Estados Unidos, a "equidade" [fairness] britânica, a "democracia racial" brasileira).

<sup>x</sup> O que poderia verificar-se, segundo o autor, na existência de contactos sociais amigáveis ou na possibilidade de relações sexuais com as mulheres nativas (ver Castelo, 1998).

<sup>xi</sup> Além do mais, a contestação a estes discursos políticos não deveria ser ignorada (ver, por exemplo, Duffy, 1962; Boxer, 1963; Davidson, 1966).

<sup>xii</sup> Ver Sayyid, 2004, 149-159.

<sup>xiii</sup> Adriano Moreira foi Ministro do Ultramar (1961–1963) no regime de Salazar. Em alguns círculos da sociedade portuguesa a sua responsabilidade política foi higienizada, e é frequentemente convidado a participar em debates académicos sobre história, relações internacionais e interculturalidade.

<sup>xiv</sup> ACIDI, Apresentação de Estudo OI: A Interculturalidade na Expansão Portuguesa (2007), acedido em 9 Maio 2007, em <http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=1377>.

- <sup>xv</sup> A despolíticação do colonialismo e da escravatura foi também particularmente visível no concurso 7 Maravilhas de Origem Portuguesa no Mundo, emitido pela RTP1 (10 de Junho, 2009, quando se comemorou o Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas – o Dia da Raça, durante o Estado Novo. Estavam a concurso 27 edifícios (22 dos quais classificados como Património Mundial pela UNESCO) relacionados com a história da “Expansão portuguesa”. O concurso recebeu o apoio do Instituto Português para o Património Arquitectónico (IPPAR), do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura. Uma petição pública internacional foi lançada por académicos que denunciavam o reescrever do passado colonial português (<http://www.petitiononline.com/port2009/petition.html>, acessido a 13 Nov. 2012).
- <sup>xvi</sup> Descritos na literatura sobre imigração em inglês como push and pull factors.
- <sup>xvii</sup> O direito da nacionalidade tornou-se significativamente mais restritivo desde 1981, passando-se de uma concepção *jus solis* (baseada no direito à nacionalidade por nascimento em solo português) à *jus sanguinis* (baseada no direito à nacionalidade através do sangue, isto é, por ter um pai ou uma mãe que são cidadãos do território nacional). Desde os anos 2000 foram introduzidas algumas alterações legislativas no sentido de combinar os dois princípios, mas não revertendo o espírito da lei de 1981.
- <sup>xviii</sup> Dos 10 países com maior representatividade entre a população estrangeira em Portugal, cinco são antigas colónias (por ordem, Brasil, Cabo Verde, Angola, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe). Os outros cinco países mais representados pelos estrangeiros são: Ucrânia, Roménia, China, Reino Unido e Espanha (SEF, 2015, 12).
- <sup>xix</sup> Por exemplo, ACIDI, Enquadramento da Imigração em Portugal (2007), acessido 13 Mar. 2009, <http://www.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=916>.
- <sup>xx</sup> Ver o documentário de Diana Andringa com o título *Era uma vez um arrastão*, disponível no YouTube.
- <sup>xxi</sup> O discurso sobre “imigrantes modelo” podem encontrar-se de forma mais ampla. Os europeus de Leste são frequentemente construídos como “bons imigrantes”, integrando-se facilmente em todo o país; pelo contrário, os negros africanos são muitas vezes vistos como se auto-excluindo, criando guetos em áreas metropolitanas com altas taxas de desemprego e causando “desconforto” (por exemplo, a intervenção de António Vitorino no programa televisivo da RTP1 *Prós e Contras*, episódio 17: “A Imigração: Os novos colonizadores,” 8 Maio, 2006).
- <sup>xxii</sup> Esta tendência começou a verificar-se pouco após o fim do Período Revolucionário Em Curso (PREC, 1974-1975). Com o fim formal do império, Portugal fez uma viragem para a Europa que veio transformar várias esferas, incluindo o ensino. Neste caso, a europeização dos currículos (e manuais escolares) visou reforçar a adesão ao projecto europeu – naquele tempo, a Comunidade Económica Europeia –, aceite em 1977 (ver Araújo, 2017).
- <sup>xxiii</sup> Ver, por exemplo, o documento produzido pelo Entreculturas, *O que quero dizer quando penso em Educação Intercultural?*, 2009, acessido a 12 de Março de 2009, <http://www.entreculturas.pt/DiariodeBordo.aspx?to=214>.
- <sup>xxiv</sup> A noção de *underachievement* tem sido usada no contexto britânico para denotar como se produz o fracasso escolar com base em raça, classe e género (ver, por exemplo, Gillborn e Gipps, 1996).
- <sup>xxv</sup> Para uma discussão da construção das populações marcadas etnicamente como défices linguísticos e culturais na academia, ver Essed (1999).
- <sup>xxvi</sup> Veja-se, por exemplo, os trabalhos de Joana Gorjão Henriques sobre racismo no jornal Público.
- <sup>xxvii</sup> Por exemplo, no âmbito da educação, veja-se o trabalho de Sónia V. Borges (2016) e a sua análise das propostas educativas do PAIGC no contexto das lutas africanas pela independência na Guiné-Bissau. Tal coloca em causa a tese dominante do retrocesso político na educação durante o Estado Novo, ao mostrar como em territórios construídos como pertença do Portugal colonial se ensaiavam mudanças fundamentais no ensino – contra o Estado colonial.

## “Adios... che l'avventura cominci! :)”: a construção da imagem de si enquanto motor da relação intercultural<sup>1</sup>

Maria Helena Araújo e Sá<sup>1</sup>  
Ângela Espinha<sup>2</sup>

**Resumo:** O “diálogo intercultural” tem vindo a ser um conceito progressivamente integrado nos discursos educativos, sendo a Didática de Línguas uma das áreas que ele mais tem inspirado. Efetivamente, abordar as línguas implica, metonimicamente, abordar as culturas, e trabalhar, em contexto pedagógico, o diálogo entre línguas, é sempre trabalhar o diálogo entre sujeitos de universos culturais diversos e plurais. Neste texto, propomo-nos debruçar sobre estas questões no âmbito de uma das atuais correntes em Didática de Línguas, a intercompreensão (IC), a qual se foca na educação para a diversidade linguística e cultural e para o desenvolvimento da competência intercultural. Assim, neste estudo, apresentaremos uma proposta didática orientada para o desenvolvimento da IC entre alunos do ensino secundário de diferentes países de línguas românicas (LR), com recurso a uma plataforma de comunicação a distância, analisando a forma como os sujeitos manifestam a sua disponibilidade e vontade de entrarem em relação através do modo como “se comunicam” uns aos outros, do ponto de vista linguístico-cultural, nos espaços “perfis” e “fóruns de discussão” da plataforma.

**Palavras-Chave:** intercompreensão, diálogo intercultural, competência de comunicação intercultural

### Introdução

O “diálogo intercultural” tem vindo a ser um conceito progressivamente integrado nos discursos educativos, com especial ênfase desde que 2008 foi declarado, pela Comissão Europeia, como o “Ano Europeu do Diálogo Intercultural”. A Didática de Línguas (DL), disciplina cuja abordagem progressivamente mais implicada, integrada e humanista é realçada em investigação recente de tipo “estado da arte”, designadamente em Portugal (Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Vieira, Moreira & Peralta, 2014), é uma das áreas que o conceito mais tem inspirado, em termos de um determinado olhar sobre as funções, na escola, do seu objeto de estudo, as línguas e culturas, com implicações inevitáveis sobre as abordagens pedagógicas e as propostas curriculares. Trata-se, em termos genéricos, de compreender e operacionalizar, didaticamente,

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro, CIDTFF, helenasa@ua.pt

<sup>2</sup> Universidade de Aveiro, CIDTFF, amespinha@ua.pt

“Adios... che l'avventura cominci! :)”: a construção da imagem de si enquanto motor ...

as línguas como objetos com elevado valor formativo, indelevelmente relacionados com a construção dos sujeitos, dos grupos e das comunidades, fazendo parte intrínseca dos seus múltiplos sentidos de pertença e que, por conseguinte, são elementos inalienáveis na relação com a alteridade. Neste âmbito, falar de línguas implica, metonimicamente, falar de culturas, e trabalhar, em contexto pedagógico, o diálogo entre línguas, é trabalhar o diálogo entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como estando relacionados com universos culturais diversos e plurais e que constroem entre si pontes através das línguas que os habitam mas que eles também habitam e nas quais são visitados pelos outros. Com afirma Mira Mateus (2001), se a língua de cada um contribui poderosamente para o seu reconhecimento de si próprio, também contribui para se ser reconhecido pelo outro, ou seja, não há possibilidade relacional fora da(s) língua(s).

Neste texto, propomo-nos debruçar sobre estas questões, do ângulo da educação em línguas, dando conta do modo como elas têm sido abordadas numa das atuais correntes da disciplina, a intercompreensão (IC). De um modo rápido, a intercompreensão é uma das “abordagens plurais” em DL (Candelier, 2012), que, imbuída de forte sentido ético e ideológico (Beacco, 2013), assenta no pressuposto de que a presença e valorização das línguas nas suas múltiplas formas de vida (económica, científica, cultural,...) e a relação entre elas é uma condição de bem-estar e de progresso individual e social. Com um percurso hoje de mais de 30 anos (os primeiros trabalhos sistemáticos datam de meados da década de 90; para um historial do conceito, ver Araújo e Sá, 2013), e sendo declinada de diferentes formas, de acordo com as pertenças epistemológicas dos investigadores (para uma resenha, ver Capucho, 2008, 2012), nesta contribuição referir-nos-emos a uma das vertentes teóricas da Intercompreensão, a interacionista entre línguas da mesma família. Assim, de uma forma geral, referir-nos-emos aqui à IC enquanto um processo que ocorre em situações em que os sujeitos comunicam em diferentes línguas ou variedades linguísticas da mesma família (neste caso, línguas românicas), cada um compreendendo a(s) língua(s) utilizada(s) pelos outros e mobilizando e desenvolvendo, nestas trocas, os seus repertórios plurilingue e intercultural. De referir que os estudos de meta análise à investigação em IC que tem sido realizada em Portugal mostram que esta tem explorado prioritariamente a relação desta abordagem com a educação para a diversidade linguística e cultural e para o desenvolvimento da competência intercultural (Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Vieira, Moreira & Peralta, 2014), razão pela qual a consideramos muito relevante no âmbito do presente número temático, dedicado à educação entre culturas.

Assim, após uma breve explicitação dos conceitos convocados e das suas inter-relações, apresentaremos uma proposta didática orientada para o desenvolvimento da IC entre alunos do ensino secundário, através da utilização de uma plataforma de comunicação a distância, analisando a forma como

os sujeitos “se comunicam” uns aos outros, ou, utilizando a expressão do sociólogo americano Erving Goffman (1973), se encenam, do ponto de vista linguístico-cultural, nos perfis e fóruns de discussão. Segundo Goffman, em contexto de comunicação, todos os sujeitos assumem um (ou múltiplos) papel(is), de forma mais ou menos consciente, sendo através desses papéis que se (re)conhecem uns aos outros e que se (re)conhecem, em espelho, a si próprios (idem). Esta encenação é um dos ingredientes fundamentais deste microcosmo social, na medida em que fornece (e pretende fornecer, da parte de quem a constrói, aqui, os alunos “romanófonos” em interação) impressões de si que funcionam como pistas interpretativas que influenciam a percepção mútua dos interlocutores e que estes depois utilizam e gerem durante a interação (Araújo e Sá, Ceberio & Melo, 2007). Podem assim funcionar quer como impulsores, quer como freios do diálogo intercultural, como procuraremos discutir ao longo desta contribuição.

## 2. Enquadramento

Começemos por, de um modo necessariamente sucinto, situar a noção de “diálogo intercultural” tal como comumente referida nos textos em educação, a partir da sua apresentação pelo Conselho da Europa (2009):

um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos. (...) contribui para a integração política, social, cultural e económica, assim como para a coesão de sociedades culturalmente diversas; (...) visa promover uma melhor compreensão das diversas práticas e visões do mundo (p. 21).

Uma utopia, por conseguinte, poder-se-ia desde logo comentar, que assenta em conceitos complexos que importaria discutir devidamente nas suas inter relações, mas que não temos aqui o espaço para o fazer (ver Basílio, 2017, Parte I, com este propósito, numa abordagem holística que cruza olhares de diferentes áreas das Ciências Sociais e Humanas). Mas, como André (2005), acreditamos que, também no domínio da educação, importa

enraizar os grandes projetos utópicos capazes de potencializar a transformação das relações entre os homens e é por isso que o espaço da utopia pode bem ser, por um lado, o espaço interior ao próprio homem e, por outro, o espaço da comunicação entre os homens. (pp. 96-97)

No caso do “diálogo intercultural”, trata-se de o pensar não tanto naquilo que ele é, mas essencialmente enquanto “processo de ser” (ibidem) de um “ainda-não” que explora um “horizonte de possibilidades” (Gadamer, 1999) ou um “third space” (Bhabha, 1994), entendido como terra de ninguém construída num diálogo que se encena “nos interstícios das barreiras identitárias e culturais” (Basílio, 2017, pp. 96-97). Neste diálogo, importa sublinhar, os símbolos, os significados, as pertenças, mesmo as línguas, não têm qualquer unidade e fixidez (ver a perspetiva das “identidades assassinas” de Malouf, 1998), antes são fluidos, líquidos, historicizados, negociados, inventados, apropriados, (re)feitos no desenrolar da comunicação. Trata-se, pois, de assumir que a possibilidade de intercompreensão entre os sujeitos existe, e de a considerar como nuclear no seio de um paradigma intercultural crítico, atento à “naiveté” de certas noções e perspetivas e à necessidade de as interpelar, rejeitando a sua simplicidade, unicidade e fixidez (e perigosidade, ver talk de Chimamanda Ngozi Adichie apresentada na TEDGlobal 2009<sup>ii</sup>), mas não as questões e valores fundamentais em que assenta. Questões e valores que apontam para aquilo que Byram (2012) designa de “cidadania intercultural”, ou, por outras palavras, para uma ética da alteridade e da compreensão humana (Morin, 2000). Retomando a utopia do “diálogo intercultural”, o que se pretende nesta contribuição é visitá-la no âmbito “das relações e das comunicações entre os homens” (André, 2005, p. 97), ou no reencontro dialógico com os outros, neste caso, participantes de uma aventura pedagógica em intercompreensão chamada “Galanet” (ver secção O Cenário: o projeto Galanet).

Neste enquadramento ganha relevo um outro conceito que ocupa lugar de destaque em DL, o de Competência de Comunicação Intercultural (CCI), considerada uma competência-chave na educação em línguas<sup>iii</sup>. Várias têm sido as modelizações do conceito de CCI propostas na literatura da especialidade, umas de caráter mais prescritivo e outras mais descritivo e desenvolvimental. Uma síntese destes modelos encontra-se em Bastos (2014) que, na análise que faz das duas principais tradições teóricas - a norte-americana e a europeia -, releva três componentes transversais: afetiva, cognitiva e praxeológica. Estas componentes não se encontram todas ao mesmo nível mas são interdependentes. Para tornar mais clara a relação entre elas, Bastos (2014, p. 90) apresenta uma metáfora: a CCI como um iceberg, em que a componente afetiva surge como o nível mais profundo, a componente cognitiva é representada num nível intermédio e a praxeológica é a ponta visível do iceberg. A componente afetiva, ou o “motor de arranque” da CCI, prende-se com atitudes de abertura em relação ao Outro e à própria situação de comunicação plurilingue e intercultural e está intimamente relacionada com o domínio psicológico, justificando a sua posição submersa no fundo do iceberg. A componente cognitiva, num nível intermédio mas ainda “submerso”, prende-se com os conhecimentos sobre si, o Outro e as especificidades do processo de interação e é imprescindível para a solidez do iceberg e, consequentemente, da CCI. A componente praxeológica, a ponta visível do iceberg, mas com uma

forte base de sustentação nas anteriores, prende-se com as aptidões pessoais, cognitivas, linguísticas e comunicativas do sujeito.

No âmbito deste estudo, interessa-nos em especial a dimensão afetiva, considerada, como explicitado, como trampolim para as restantes. Perpassando as diferentes modelizações da CCI disponíveis no que a esta dimensão diz respeito, verificamos que há algumas ideias-chave relativamente às componentes que a integram e que são transversais a diferentes modelos (ver em especial Byram, 1997; Candelier, 2000; Deardorff, 2006; Dervin, 2007; Ogay, 2000), tais como: (a) abertura e respeito (relativamente às pessoas de outras culturas, à diversidade e à aprendizagem intercultural); (b) curiosidade e descoberta; (c) disponibilidade (para partilhar conhecimentos e experiências); (d) atitudes positivas (face às línguas, à diversidade, à comunicação, ao Outro); e (e) vontade de aprender. Estas componentes relevam, em grande parte, das imagens de si, dos outros e da comunicação intercultural dos sujeitos (Araújo e Sá & Pinto, 2006): imagens anteriores, prévias, construídas socialmente nos percursos e histórias de vida, mas também imagens em ação, tecidas nas dinâmicas únicas e imprevisíveis dos encontros interculturais, em jogos de espelho em que as múltiplas “encenações de si” vão ganhando forma e se projetando numa relação imaginada a dois (Dervin, 2010). No estudo que se apresenta abaixo observamos processos de construção destes jogos de imagens no diálogo intercultural entre alunos romanófonos do ensino secundário na plataforma Galanet.

### 3. O Estudo

#### 3.1 O Cenário: a plataforma Galanet

Este estudo tem como cenário a última sessão de formação que teve lugar na plataforma Galanet<sup>iv</sup>, atualmente indisponível, por razões tecnológicas, tendo sido substituída, com um cenário pedagógico análogo, em termos de pressupostos, princípios didáticos e estrutura da formação, pela plataforma Miriadi<sup>v</sup>.

Galanet consistia num espaço didático virtual, destinado a alunos falantes e/ou aprendentes de línguas românicas, que pretendia promover a prática da IC pela organização dos participantes em equipas plurilingues envolvidas num trabalho de projeto colaborativo. Ao longo de cada sessão, concebida tipicamente para 10 a 12 semanas, os alunos interagiam à distância uns com os outros (e presencialmente dentro da turma) tendo em vista a realização de um projeto comum num tema negociado, produzindo assim um trabalho final, segundo uma estrutura e uma modalidade de comunicação também por eles decidida. A plataforma disponibilizava espaços de comunicação síncrona e assíncrona (chat, fórum de discussão e email) e espaços para

a definição dos perfis dos alunos e das turmas (Andrade, Araújo e Sá, López Alonso, Melo & Séré, 2005).

As sessões de formação em Galanet organizavam-se em quatro fases interdependentes e sequenciais com diferentes durações:

(1) quebrar o gelo e escolha do tema – fase em que os alunos (a) definem o seu perfil pessoal, conhecem os perfis dos outros participantes e trocam ideias sobre possíveis projetos e sobre as suas expectativas quanto à sessão; e (b) propõem diferentes temas como tópicos de discussão, expressando as suas opiniões e escolhendo, no final, através de uma votação, um dos temas para trabalho subsequente;

(2) turbilhão de ideias – os participantes sugerem subtemas que podem servir para o projeto final, designado de “dossier de imprensa”; formam-se então grupos de trabalho plurilingues para cada um dos subtemas selecionados e definem-se as orientações para a edição do trabalho final;

(3) recolha de documentos e debate – de modo a alimentar a reflexão, é solicitado aos participantes que pesquisem, partilhem e discutam documentos e referências em cada subtema; é a fase mais longa e onde o trabalho didático em IC se intensifica, em torno da compreensão e discussão dos documentos colocados pelas diferentes equipas;

(4) dossier de imprensa – momento em que as equipas preparam uma síntese escrita de cada debate e organizam o seu dossier, integrando todas as contribuições<sup>vi</sup>.

O objetivo final deste cenário pedagógico é a elaboração de projetos específicos sobre tema interculturais por equipas plurilingues através de uma interação online com recurso a diferentes ferramentas de comunicação. Para tal, o contrato de comunicação assumido por todos desde o início é o seguinte: os participantes devem exprimir-se na(s) sua(s) língua(s) materna(s) ou noutra(s) língua(s) que dominem e procurar compreender as línguas dos outros, evitando adotar uma língua franca, como forma de visibilizar, rentabilizar e expandir, para fins comunicativos e relacionais, a diversidade e plasticidade dos seus repertórios linguístico-comunicativos. Este contrato pretende assim promover uma interação assente em princípios de igualdade e reciprocidade, em que todas as línguas presentes têm, potencialmente, igual possibilidade de serem utilizadas como línguas de comunicação.

Conforme acima referimos, este estudo propõe-se analisar a última sessão de Galanet, anterior à sua reconfiguração na plataforma Miriadi, dentro dos mesmos princípios pedagógicos, mas com outras configurações tecnológicas. A escolha desta sessão, designada “Poliglotta? No, plurilingue!”, deve-se a três critérios: (i) ser uma sessão recente (2014), (ii) contextualizar-se no ensino secundário, e (iii) enquadrar-se num assumido cenário de inserção curricular da IC, no âmbito de disciplinas de línguas do secundário em



Espanha, Itália, França e Portugal (para outros estudos sobre a inserção curricular da IC no ensino secundário, com recurso a Galanet, inclusivamente da sessão aqui objeto de estudo, ver Araújo e Sá & Pinho, 2015).

### 3.2 Os Participantes

Nesta sessão, que decorreu entre 3 de fevereiro e 10 de abril de 2014, participaram 169 alunos e 16 tutores de 11 turmas. Estes participantes organizam-se, assim, em dois grupos, com diferentes papéis:

(1) alunos - espera-se deles que se envolvam na IC e em atividades de aprendizagem/comunicação plurilíngues, com recurso às línguas (aqui, românicas) da plataforma;

(2) animadores - que têm como função promover o dinamismo destas atividades, estimulando e encorajando o envolvimento dos alunos, respondendo a questões e assumindo um papel de mediadores plurilíngues e interculturais.

A Tabela 1 apresenta a organização destes participantes em equipas.

Tabela 1. As equipas participantes

| Equipas                        | Países   | Número de alunos | Número de animadores |
|--------------------------------|----------|------------------|----------------------|
| Falcone – Gli Intercomprensivi | Itália   | 25               | 4                    |
| Os fogacinhas                  | Portugal | 12               | 1                    |
| Falcone-Furetti                | Itália   | 21               | 2                    |
| Soure                          | Portugal | 9                | 1                    |
| Osservatori                    | Itália   | 2                | 0                    |
| Falcone-Arlecchino             | Itália   | 31               | 1                    |
| Soure Español                  | Portugal | 8                | 2                    |
| Auray- lycée BFranklin         | França   | 18               | 2                    |
| Bellvitge-Hospitalet           | Espanha  | 7                | 1                    |
| Boisfleury                     | França   | 16               | 1                    |
| Tugas à Beira-Ria              | Portugal | 20               | 1                    |
| Total                          |          | 169              | 16                   |

Fonte: Sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”

“Adios... che l'avventura cominci! :)”: a construção da imagem de si enquanto motor ...

Pela observação da tabela, verificamos que, em termos de proveniência, esta sessão Galanet contou com 49 alunos de Portugal, 79 de Itália, 34 de França e 7 de Espanha.

### 3.3 Metodologia e corpus

Fred Dervin (2010), a propósito do desenvolvimento da competência intercultural em contexto de interação, refere a importância das relações e como elas influenciam a co-construção das identidades e das imagens que os sujeitos criam de si: imagens de quem gostaríamos de ser, ou melhor, de quem gostaríamos de ser para o Outro, ou de como nos constituímos para ele na relação. Por outras palavras, o autor realça que o “eu” institui-se na relação de alteridade, a qual, nesta medida, é, simultaneamente, condição e instrumento das dinâmicas identitárias que possibilitam e alavancam a interação intercultural.

Neste âmbito, e considerando o cenário pedagógico acima descrito enquanto contexto privilegiado de interação intercultural, no nosso caso, entre aprendentes e falantes de línguas românicas, colocámos as seguintes questões para este estudo:

(Q1) Que imagens de si constroem os participantes nesta situação de interação? Mais concretamente, que características referem como elementos constituintes de si, dos seus espaços de pertença, das suas ligações ao mundo?

(Q2) Que reconhecimentos do Outro e que consciência da sua existência se manifestam nestas imagens? De que modo elas manifestam a disponibilidade dos sujeitos para a relação intercultural? Que marcas podem ser identificadas que apontem para a vontade de desenvolver esta relação no “prospetivo horizonte” (Gadamer, 1999) destes alunos?

Procuramos, por conseguinte, saber que marcas da presença do Outro (do “tu” percebido) encontramos nas formas como os sujeitos se encenam a si próprios para ele, isto é, nas autoimagens diretas que constroem ao longo da sessão de formação, e o que nos dizem essas marcas sobre a sua disponibilidade para entrar em relação com esse Outro, ou antes, sobre a forma como percebem este cenário pedagógico enquanto espaço potencial de desenvolvimento da relação intercultural.

De forma a contribuir com elementos de resposta para estas questões, analisámos: (1) os perfis individuais dos estudantes, por eles preenchidos no início da formação; e (2) os fóruns de discussão correspondentes à Fase 1 da sessão - *quebrar o gelo e escolha do tema*, conforme os dados sistematizados nas tabelas 2 e 3. A opção por analisar apenas os fóruns de discussão da Fase



1 prende-se com o facto de este ser o momento em que os participantes quebram o gelo e se dão a conhecer uns aos outros, a partir dos perfis iniciais já tornados públicos (ver secção 3.1).

Tabela 2. Perfis individuais analisados (por equipa)

| Equipas                         | Países   | Número de alunos inscritos | Número de perfis individuais analisados <sup>a</sup> |
|---------------------------------|----------|----------------------------|------------------------------------------------------|
| Falcone – Gli Intercom-prensivi | Itália   | 25                         | 23                                                   |
| Os fogacinhas                   | Portugal | 12                         | 12                                                   |
| Falcone-Furetti                 | Itália   | 21                         | 18                                                   |
| Soure                           | Portugal | 9                          | 7                                                    |
| Osservatori                     | Itália   | 2                          | 0                                                    |
| Falcone-Arlecchino              | Itália   | 31                         | 30                                                   |
| Soure Español                   | Portugal | 8                          | 8                                                    |
| Auray- lycée BFranklin          | França   | 18                         | 4                                                    |
| Bellvitge-Hospitalet            | Espanha  | 7                          | 7                                                    |
| Boisfleury                      | França   | 16                         | 16                                                   |
| Tugas à Beira-Ria               | Portugal | 20                         | 15                                                   |
| Total                           |          | 169                        | 140                                                  |

<sup>a</sup>A diferença entre o número de estudantes inscritos e o número de perfis analisados deve-se ao facto de alguns alunos não terem preenchido o perfil individual.  
Fonte: Sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”

Tabela 3. Número de Fóruns de discussão e de Intervenções na Fase 1

| Fase                                | Duração              | Número de fóruns     | Número de intervenções |
|-------------------------------------|----------------------|----------------------|------------------------|
| 1. Quebrar o gelo e escolha do tema | 29 janeiro – 4 março | 16 (14) <sup>b</sup> | 382                    |

“Adios... che l'avventura cominci! :)”: a construção da imagem de si enquanto motor ...

<sup>b</sup>Alguns fóruns não tiveram qualquer intervenção. Entre parêntesis está o número de fóruns em que houve intervenções.  
Fonte: Sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”

Relativamente à representatividade das línguas nestas intervenções, verifica-se que o Italiano (131 ocorrências), o Espanhol (117) e o Português (110) contam com um número de ocorrências bastante próximo. Os grupos de alunos de Itália e de Portugal são os que contam com mais membros pelo que a representatividade do Italiano e do Português fica justificada. O grupo de Espanha era o que contava com menos membros, mas o Espanhol era língua alvo de grande parte dos participantes e alguns grupos optaram por comunicar maioritariamente na sua língua alvo, o que poderá justificar a representatividade do Espanhol e o menor número de ocorrências do Francês (34). Importa, ainda, referir que outras línguas foram surgindo mas com pouca expressividade: Catalão (2), Inglês (1) e Basco (1).

Na tabela 4 podemos encontrar a lista de fóruns de discussão e respetiva designação (temática), bem como o número de intervenções e as línguas utilizadas por fórum de discussão.

Tabela 4. Fóruns de discussão analisados (Fase 1 – Quebrar o gelo e escolha do tema)

| Fórum/Designação                                                | Número de intervenções | Línguas            |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------|
| Fórum 1 - Ci presentiamo?                                       | 96                     | It, Pt, Fr, Es     |
| Fórum 2 - Hablamos de nuestra ciudad                            | 47                     | Pt, It, Es         |
| Fórum 3 - Ce que j'aime, ce que je déteste                      | 43                     | Pt, Fr, It, Es     |
| Fórum 4 - Le nostre specialità gastronomiche!                   | 10                     | Pt, It, Es         |
| Fórum 5 - Dai! parliamo di sport!!!                             | 27                     | Pt, It, Es, Fr     |
| Fórum 6 - Les langues que nous parlons !!                       | 22                     | It, Pt, Es, Ct, Fr |
| Fórum 7 - Le canzoni che amiamo                                 | 12                     | It, Es, Pt         |
| Fórum 8 - I film che vi hanno appassionato di più               | 19                     | Es, It, Pt, Fr     |
| Fórum 9 - Letteratura                                           | 7                      | It, Es, Pt         |
| Fórum 10 - Quel a été votre plus beau voyage ?                  | 46                     | It, Pt, Es, Fr     |
| Fórum 11 - E as claques desportivas? Aficionados o un problema? | 7                      | It, Pt, Es         |

|                                                         |    |                |
|---------------------------------------------------------|----|----------------|
| Fórum 12 - Qual é sua série de televisão favorita?      | 27 | It, Pt, Es, Fr |
| Fórum 13 - Carnaval                                     | 9  | Es, Fr, It, Pt |
| Fórum 14 - I nostri eroi                                | 0  | -----          |
| Fórum 15 - Miss & Mister profil                         | 0  | -----          |
| Fórum 16 - Premio Goya 2014 al mejor corto de animación | 10 | Es, Pt, Fr     |

Fonte: Sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”

A Tabela 4 mostra que dois dos fóruns não tiveram qualquer intervenção (Fóruns 14 e 15) e que os restantes são plurilingues, contando sempre com pelo menos 3 línguas na comunicação, havendo 7 em que estão presentes 4 línguas. De notar a presença do Catalão no Fórum 6, justificada pela participação de uma turma de Barcelona.

Os dados foram analisados com recurso ao software de análise de dados qualitativos WebQDA, sem recorrer a categorias pré-definidas. Assim, as categorias de análise emergiram dos próprios dados.

#### 4. Apresentação e análise dos resultados

Conforme acima explicitado, para esta análise foram considerados (a) 140 perfis individuais de estudantes, e (b) 14 fóruns de discussão plurilingues correspondentes à Fase 1 da sessão e somando um total de 382 intervenções. O objetivo do estudo é compreender de que forma se constrói a relação intercultural nos momentos iniciais da sessão, designadamente quanto à tomada de consciência do Outro e à vontade de estar com ele, o que nos permite compreender as potencialidades que uma sessão de formação em IC à distância pode trazer ao nível do desenvolvimento do diálogo intercultural entre os alunos.

De referir que a consciência de estar num espaço marcado pela alteridade, onde outras culturas se manifestam e presentificam, como “motor de arranque” da interação ou “porta de entrada” na relação dialógica, começa logo nos perfis individuais. Neles, conforme veremos, os estudantes enchem-se culturalmente para os outros, dando-se a conhecer naquilo que consideram ser os principais traços simbólicos de si que podem constituir-se em pontes de ligação aos outros com quem vão trabalhar ao longo da sessão. Vamos assim encontrar, já nos perfis, numerosas marcas da vontade de fazer de Galanet um espaço de relação e de encontro.

“Adios... che l'avventura cominci! :)”: a construção da imagem de si enquanto motor ...

#### 4.1 Os sentidos de si: “um mundo de diferentes aspetos”<sup>vii</sup>

“Il mio più grande sogno è quello di poter viaggiare”

##### 4.1.1 Dados pessoais: “Eu” e “Eu com os outros”

Os sentidos de si que mais frequentemente os alunos partilham, tanto nos seus perfis individuais como nos fóruns iniciais, são dados pessoais, tais como:

→ nome, idade, cidade onde vivem, escola que frequentam:

Ciao :) sono Martina Taglietti, ho 17 anni (quasi 18 finalmente!) vengo da Bergamo, una città non molto grande del nord Italia ma con un bellissimo centro storico, e frequento il liceo linguistico Giovanni Falcone. [P\_MT\_E1]<sup>viii</sup>

Olá sou o Rodrigo tenho 17 anos, ando na escola Martinho Árias Soure, vivo em Soure [P\_RS\_E7]

→ alcunhas, diminutivos dos nomes, nomes carinhosos:

Ciao! Sono Valentina, ma gli amici mi chiamano Vale. [P\_VC\_E3]

→ família (e a relação com ela):

Ho un rapporto bellissimo con mia mamma, si chiama Gabriella, è comprensiva, dolce, e soprattutto disponibile! [P\_LS\_E3]

→ animais de estimação:

Ciao! Mi chiamo Sonia, ho 17 anni e vivo a Bergamo, una città del nord Italia. Vivo con i miei genitori e i miei fratelli e ho diversi animali: due cani, due gatti, un coniglio ed un pesce rosso. [P\_S\_E1]

Muitos estudantes completam estas informações objetivas de si partilhando imagens, canções ou links, que servem como qualificadores do perfil, por um lado, e como convite a viagens partilhadas com os outros estudantes,

por outro. Nos perfis, trata-se especialmente de partilhar as canções preferidas (37 referências), num entendimento da música como ponte privilegiada de relação com os outros alunos. Encontramos ainda imagens pessoais (3), da sua cidade (1) ou dos seus animais de estimação (1), bem como ligações para os seus ídolos (5) e para interesses pessoais, como a poesia (1) ou a culinária (1). Nestas notas mais pessoais, os alunos demonstram a intenção de compor autoimagens mais completas, mais individualizadas, mais concretas também, que permitam aos outros imaginá-los nos seus quotidianos, nos seus espaços de vida, com os seus amigos, os seus objetos, os seus animais:

Hola a todos!! Me llamo Carla y tengo 16 años. Estoy estudiando en el INS Bellvitge-Hospitalet. Vivo en Barcelona y en esta fotografía os enseño el lugar que más me gusta de mi ciudad. ¡Adiós! [F1\_CO\_E9]

De notar que alguns estudantes (14) partilham igualmente os seus perfis nas redes sociais, estendendo este contacto em contexto pedagógico a outros espaços de comunicação (e de aprendizagem), tais como o *Facebook*, *Spotify*, *Tumblr*, *Twitter* ou *Blogspot*.

Nos fóruns de discussão, estas partilhas são mais dirigidas e focalizadas, tendo em conta que alguns são temáticos e que os anexos incluídos surgem diretamente relacionados com os temas de discussão (ver Tabela 4). Assim, encontramos imagens e *links* relacionados com a cidade dos alunos e respetivos monumentos (10, Fórum 2), as canções favoritas (9, Fórum 7), os ídolos desportivos (6, Fórum 5), a gastronomia típica (5, Fórum 4), os filmes favoritos (4, Fórum 8).

#### 4.1.2 Características e competências

Neste conhecimento de si no qual os estudantes pretendem ser reconhecidos pelos outros com quem vão trabalhar, incluem-se ainda informações de outro tipo, relativas a características de personalidade, essencialmente nos perfis (29 referências), em autoimagens que se densificam em composições polimórficas e plurifacetadas. Estas características relacionam-se essencialmente com traços psicológicos e morais e com as competências.

Em termos das características psicológicas e morais, os estudantes mostram-se tímidos (8), mas também simpáticos (9), divertidos (8) e extrovertidos (3). Alguns consideram-se *solares* (6), alegres (3) e abertos a novas relações (5). São ainda estudantes determinados (3), otimistas (2) e generosos (1), mas também teimosos (5).

"Adios... che l'avventura cominci! :)": a construção da imagem de si enquanto motor ...

"Un vincitore è semplicemente un sognatore che non si è mai arreso" è la frase che meglio mi rappresenta, mi ritengo una persona determinata che prova sempre a raggiungere gli obbiettivi che si pone. [P\_SS\_E6]

A estas características da personalidade juntam-se outras, reveladas nas intervenções do Fórum 3, em que os participantes partilham o que mais gostam e o que menos gostam.

Mi reputo una ragazza solare, allegra e pronta a fare nuove conoscenze :). Odio l'egocentrismo e l'egoismo nelle persone, che infatti tendo ad allontanare. [P\_DB\_E1]

O maior número de referências neste fórum, tanto relativamente ao que os estudantes mais gostam, como ao que menos gostam, prende-se com atividades de tempo livre (ver abaixo) e com valores e sentimentos. Os participantes afirmam detestar a hipocrisia, a mentira, a vingança e a injustiça. Assim, não gostam de pessoas mal dispostas, arrogantes (2), convencidas (2), falsas (7), hipócritas (2) e teimosas (1).

Verificamos pois que nesta imagem de si composta para os outros, os alunos elegem características positivas, algo estereotipadas, buscando uma perceção social de si valorizadora, como forma de despoletar no Outro a vontade de entrar em relação.

Relativamente à segunda categoria, relacionada com as competências, os estudantes fazem referência às suas competências em:

→ desporto

Da dieci anni invece gioco a pallavolo e da 5 anni gioco in una squadra importante della mia città. [P\_Dan\_E1]

Pour parler un peu de sport, je pratique le basketball depuis 8 ans, j'ai joué à plusieurs niveaux différents, dont le niveau du championnat de France. J'ai été championne de France en 2013. [F5\_AG\_E10]

→ música

Non vedo cos'altro ci potrebbe essere di interessante, a parte il fatto che suono la chitarra da 7 anni: ho suonato sia classica che acustica che elettrica e da un anno suono in un gruppo di Bergamo. [P\_DC\_E1]

→ línguas

La mia lingua madre è l'italiano, so parlare un inglese e uno spagnolo decenti, mi arrangio in qualche modo col francese e capisco qualcosa di catalano (obbligata dalla fede calcistica!) e portoghese, specialmente sullo scritto. Non so nemmeno se conti come lingua ma conosco qualche parola in Liduen Khvaedí, la lingua degli elfi di Alagaësia (universo del Ciclo dell'Eredita di Christopher Paolini)... [P\_D\_E1]

Tendo em conta o cenário pedagógico de Galanet, as competências em línguas ganham, naturalmente, uma função de relevo, já que delas depende o sucesso da formação. Os estudantes estão conscientes disso e configuram os seus repertórios linguístico-comunicativos indicando: as línguas que falam ("Sei falar português, inglês, espanhol e um pouco de francês" [P\_RoS\_E2]), as que compreendem... ("ho una sufficiente comprensione del portoghese scritto" [P\_SS\_E3]), as línguas que conhecem ("conosco lo spagnolo, il francese e l'inglese" [F6\_FS\_E1]) e a avaliação que fazem das suas competências ("mi arrangio in qualche modo col francese e capisco qualcosa di catalano (obbligata dalla fede calcistica!) e portoghese, specialmente sullo scritto" [P\_D\_E1]).

#### 4.1.3 Horizontes projetados

Na construção de uma imagem de si que sirva de trampolim para a interação, onde as qualidades pessoais e as competências, com enfoque nas linguísticas, são exaltadas num pano de fundo em que os alunos partilham o seu quotidiano, verificamos ainda constantes referências ao futuro, as quais criam "horizontes" projetados (Gadamer, 1999, p. 373) que eles pretendem dar a conhecer e percorrer em conjunto. Estas projeções fazem-se, em especial, através dos sonhos, a maior parte girando em torno das profissões que idealizam. De referir que os perfis individuais são o espaço de comunicação que parece mais adequado para este fim, talvez por os estudantes os considerarem mais intimistas e de acesso mais reservado do que os fóruns de discussão, onde qualquer intervenção se torna de imediato pública.

Relativamente aos planos para o futuro em termos profissionais, os alunos referem diferentes áreas de atividades, conforme sistematizado na tabela 5 (número de ocorrências entre parênteses), partilhando sonhos, percursos e projetos:

La mia passione è la danza, ballo da quando ho 6 anni e spero che un giorno quest'arte possa diventare anche un lavoro, infatti il mio sogno

"Adios... che l'avventura cominci! :)": a construção da imagem de si enquanto motor ...

nel cassetto è quello di diventare un insegnante di danza classica e moderna e di aprire una scuola in Germania. [P\_CGiU\_E6]

Tabela 5: As profissões que os participantes gostariam de ter no futuro (por domínios científicos)

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ciências da Vida e da Saúde     | Médico/a (1); Desportista (1)                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Ciências Exatas e da Engenharia | Engenheiro/a (1); Criminalista (1)                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Ciências Sociais e Humanidades  | Psicólogo/a (1); Professor/a de línguas (4); Jornalista (3); Escritor/a (1); Tradutor/a (1); Cantor/a (1); Professor/a de dança (1); Músico (1); Fotógrafo (1); Agente publicitário/a (1); Hospedeiro/a de bordo (1); Advogado/a (1); Arquiteto (1); Administrador/a e gestor/a de empresas (1) |

Fonte: Sessão "Poliglotta? No, plurilingue!"

Relativamente aos sonhos que não se referem às profissões, eles prendem-se sempre com questões interculturais. Assim, os alunos desejam muito:

→ visitar ou viver noutros países

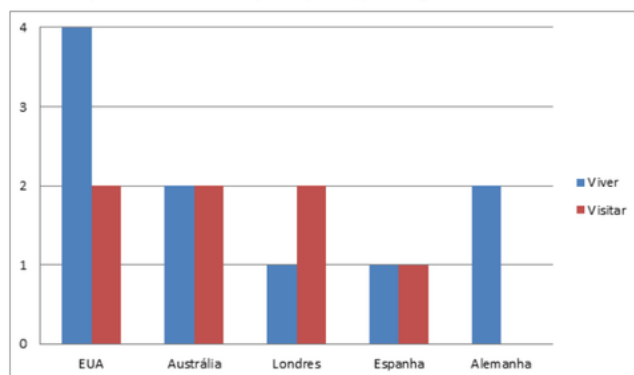
Il mio sogno è insegnare la mia lingua madre in Australia. [P\_RZ\_E3]

→ viajar e conhecer novas culturas

Il mio più grande sogno è quello di poter viaggiare: mi piace l'idea di visitare e conoscere tanti nuovi posti con culture e abitudini diverse dalle mie. [P\_RS\_E6]

As opções divergem quanto aos destinos de eleição, mas concentram-se em países desenvolvidos e cidades grandes (Gráfico 1).

Gráfico 1: Os países e cidades em que os participantes gostariam de viver e/ou visitar



Fonte: Sessão "Poliglotta? No plurilingue!"

Para além das referências acima, os nossos estudantes gostariam de visitar as seguintes cidades, cada uma com uma referência: Barcelona, Los Angeles, Madrid, Miami e Nova Iorque.

#### 4.1.4 Companheiros de viagem

"Quem sou eu?" (197 referências) e "o que faço aqui?" (146) são duas faces inextricáveis da imagem de si composta por estes alunos para os outros com quem vão iniciar uma viagem plurilingue e intercultural, através de Galanet. Nesta composição, eles apresentam-se geralmente acompanhados por outros, parceiros que podem (ou não) estar identificados, presentes ou projetados, evidenciando assim traços de um perfil de socialização que antecipa a vontade de fazer novos companheiros de viagem:

Me gusta salir con mis amigos. Amo a mis amigos Come, Margaux, Lucy, Rose, Benjamín y César. [P\_LA\_E10]

O que mais gosto de fazer é nadar, adoro ouvir música e de passar tempo com os meus amigos. [P\_AM\_E2]

Mi piace tantissimo viaggiare, conoscere nuove culture e incontrare nuove persone. [P\_MG\_E6]

"Adios... che l'avventura cominci! :)": a construção da imagem de si enquanto motor ...

Os alunos referem em particular o que fazem com estes amigos nos seus tempos livres, compondo um quotidiano divertido e acompanhado, tal como sintetizado na tabela 6.

Tabela 6 – Atividades de tempos livres mais referidas pelos participantes

| Perfis individuais               | Fóruns de discussão              |
|----------------------------------|----------------------------------|
| 1. Música (80)                   | 1. Desporto (43)                 |
| 2. Estar/sair com os amigos (63) | 2. Estar/sair com os amigos (28) |
| 3. Desporto (50)                 | 3. Música (24)                   |
| 4. Viajar (43)                   | 4. Televisão (23)                |
| 5. Leitura (21)                  | 5. Viajar (19)                   |
| 6. Cinema (18)                   | 6. Cinema (16)                   |
| 7. Televisão (13)                | 7. Gastronomia (10)              |
| 8. Gastronomia (8)               | 8. Leitura (5)                   |
| 9. Outras (2)                    | 9. Outras (7)                    |

Fonte: Sessão "Poliglotta? No, plurilingue!"

Verificamos assim que a música e o desporto, bem como a viagem, estão muito presentes na vida destes participantes, o que desde logo cria oportunidades de diálogo a explorar ao longo da sessão (como bem fazem, aliás, os professores animadores, com a escolha dos fóruns temáticos, ver tabela 4). Como forma de potenciar este diálogo, os alunos partilham ainda fotos e links dos seus grupos, canções, desportistas preferidos, interpelando diretamente os outros e convidando-os para a interação.

Vi lascio qua il link di una delle sue canzoni che più mi piace (scelta difficile, poiché ci sono molte sue canzoni che mi piacciono molto): si chiama "Sarò Libera". Buon ascolto e, se ne avete voglia, fatemi sapere se vi è piaciuta o no. Bye bye, à bientôt! Link: <http://www.youtube.com/watch?v=4rGTnVdhu9s> [F7\_F\_E1]

Em síntese, verificamos que o desejo manifesto de conhecer novas pessoas e culturas surge muito associado à ideia de viagem, mas também aos traços de personalidade que são evidenciados pelos alunos, aos sonhos e planos para o futuro. Estes resultados relacionam-se diretamente com a componente afetiva da Competência de Comunicação Intercultural, que inclui com



atitudes de abertura em relação ao Outro e em relação à própria situação de comunicação plurilingue e intercultural (ver secção 2).

No ponto seguinte analisamos como esta disposição para a construção de uma relação com o outro ou para a alteridade se manifesta concretamente nos perfis individuais e nos fóruns iniciais (de quebrar o gelo), ou, por outras palavras, que sentidos da existência do outro são observáveis nas vozes destes alunos.

#### 4.2 Os sentidos (da existência) do outro: a relação no horizonte

*“Scrivetemi, non vedo l'ora di conoscervi ;)”*

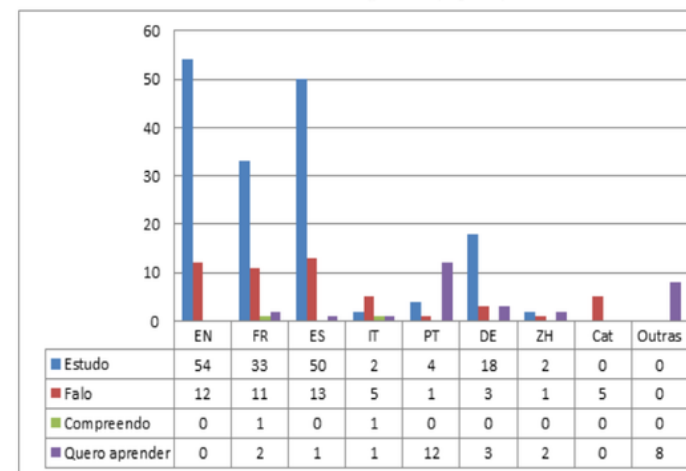
Nos perfis individuais e nos primeiros fóruns de discussão, os participantes elegem uma imagem de si com que vão a jogo, compondo características que pretendem que os representem ao longo da sessão. Esta imagem, como vimos, é configurada em função de um Outro antecipado, que será o interlocutor da aventura intercultural proposta por Galanet, e pretende influenciar a sua percepção social. Nesta medida, as características que a compõem funcionam como um trampolim socio afetivo e relacional: vimos assim que os estudantes elegem (e exemplificam, de várias formas, com fotos, links, etc.) elementos de aproximação que atraíam os parceiros das outras equipas (como a música, o desporto, o desejo de viagem, ou traços de cordialidade muito positivos), por vezes de uma forma implícita e noutras vezes de modo explícito e direto (“Buon ascolto e, se ne avete voglia, fatemi sapere se vi è piaciuta o no. Bye bye, à bientôt!” [F7\_F\_E1]). Neste ponto debruçamo-nos sobre as marcas do (re)conhecimento do Outro, interlocutor de Galanet, nas vozes dos alunos.

A consciência da presença do Outro, leitor dos perfis e fóruns e parceiro neste projeto pedagógico, faz-se sentir nas intervenções dos alunos, desde logo nos perfis iniciais. Trata-se de um interlocutor que percecionam, antes de mais, numa perspetiva de alteridade, ou seja, na sua condição de ser “outro”: como vivendo, pensando e comunicando noutros espaços, noutra(s) língua(s), noutras cultura(s). Esta presença manifesta-se de uma forma implícita nas referências constantes dos alunos às suas relações com as línguas, dando a conhecer o seu perfil linguístico e imagens das línguas – *as línguas que estudo, as que falo, as que gostava de aprender, o que sinto pelas línguas e o que penso sobre as línguas* –, ou mobilizando autónoma e deliberadamente estratégias de aproximação e de intercompreensão, antecipando as dificuldades do interlocutor e garantindo assim o “bonheur conversationnel” (Auchlin, 1995).

#### 4.2.1 As nossas línguas

Comecemos por traçar, no Gráfico 2, o perfil linguístico do grupo, com base nas informações que partilharam nos seus perfis individuais relativamente às línguas que estudam, que falam e compreendem ou que querem aprender.

Gráfico 2. Perfil linguístico (aspetos)<sup>c</sup>



<sup>c</sup>Códigos das línguas: EN = Inglês; FR = Francês; ES = Espanhol; IT = Italiano; PT = Português; DE = Alemão; ZH = Chinês; Cat = Catalão.

Estes resultados permitem-nos verificar que os alunos referem sobretudo as línguas que estudam o que se deve, por um lado, ao facto de se encontrarem em aulas de línguas quando realizam este trabalho e por outro, ao facto de haver alunos de um “liceu linguístico” em que o destaque para a aprendizagem das línguas é explícita e deliberadamente assumido. O Inglês assume aqui um expectável lugar de destaque, seguido do Espanhol. A presença de línguas como o Alemão, o Chinês e o Japonês estará relacionada com a oferta formativa das próprias escolas que os alunos frequentam (em especial no Liceo Linguistico Giovanni Falcone di Bergamo, com uma oferta mais



diversificada e grande responsável por estas ocorrências). O gráfico 2 permite-nos também verificar que os alunos distinguem as línguas que estudam das línguas que são capazes de utilizar em contexto comunicativo, informação importante neste espaço de comunicação plurilingue. Os estudantes mostram igualmente consciência da dissociação de graus de proficiência entre os vários níveis de domínio da língua (em especial, falar e compreender), um dos aspetos fundamentais em que assenta uma didática da intercompreensão (Araújo e Sá, 2013):

La mia lingua madre è l'italiano e conosco lo spagnolo, il francese e l'inglese. Capisco il portoghese perché ho già partecipato ad altre sessioni di Galanet, ma non saprei né scriverlo né parlarlo. Mi piacerebbe moltissimo studiare ed imparare l'arabo. [F6\_FS\_E1]

A intervenção anterior mostra em especial que os estudantes conseguem autoavaliar-se nas suas diferentes competências em várias línguas, revelando uma consciência linguística que colocam aqui ao serviço da interação plurilingue, já que os repertórios linguístico-comunicativos partilhados por este grupo e a mobilizar na interação plurilingue serão construídos a partir dela. De destacar ainda que este participante faz referência à sua língua materna. A intercompreensão apoia-se nos repertórios dos sujeitos e na sua gestão na interação, incluindo, naturalmente, a língua materna (LM), mas a verdade é que na consciência linguística destes alunos e na reflexão que fazem sobre as línguas que integram os seus repertórios, a maioria desvaloriza as aprendizagens e competências em LM (no mesmo sentido, ver Lemos, 2011).

No que diz respeito às línguas que gostavam de aprender, o destaque vai para o Português (um resultado já encontrado noutras análises, Araújo e Sá, 2015) e, em seguida, para Outras línguas (no geral, sem qualquer especificação). Tendo em conta os grupos que participam nesta sessão e as línguas que os alunos referem conhecer (ex.: Francês, Italiano, Espanhol), a opção por aprender Português pode indicar o desejo de estar com o Outro ou a tentativa de fazer o Outro sentir-se incluído e desejado. Para além disso, e como uma forma de valorização e promoção da(s) sua(s) línguas(s), há participantes que procuram dar destaque a outras “línguas maternas”, como por exemplo o Catalão para os alunos de Barcelona:

AlbertSG(11/02/14 09:28) Podría hablaros del español, pero prefiero hacerlo del catalán, una lengua no tan conocida mundialmente. Com ja us he dit abans, parlo català com la meua llengua materna. El català és una llengua romànica que es parla a Catalunya, al País Valencià (tot i que els valencians diuen que parlen Idioma Valencià), a Andorra, on és la llengua oficial, a les illes Balears i a l'Alguer, una ciutat de l'illa de Sardenya (Itàlia). El català té dialectes com altres llengües romàniques

els tenen. Per exemple: jo parlo català central, però hi ha dialecte valencià, mallorquí, català oriental... El català ja es parlava a l'Edat Mitjana a Catalunya, però per un seguit de causes la llengua va caure en decadència (majoritàriament per la imposició del castellà com a llengua oficial dels Regnes de Castella i Aragó). [F6\_ASG\_E9]

Desta intervenção destaca-se não só a referência ao catalão, como toda a informação que é partilhada sobre a história e dinâmica desta língua e, ainda, o facto de a intervenção em si ser em catalão. Está a ela claramente subjacente uma questão ideológica que poderá também despertar interesse nos participantes, atraindo-os para esta língua e, por consequência, para os seus falantes (estes alunos, no caso concreto).

Relativamente ao que sentem pelas línguas, alguns alunos manifestam o seu gosto por estes objetos e pela sua aprendizagem, destacando as que já conhecem:

Amo le lingue [P\_AC\_E6]

A minha disciplina preferida obviamente que é Espanhol porque é uma nova língua, é parecida com o português, não é muito complicada e é divertida :) [P\_RoS\_E2]

Alguns estudantes vão mais longe e partilham o que os fascina nas línguas e especialmente nas línguas estrangeiras. Recuperamos aqui uma adaptação das categorias construídas no âmbito do projeto *Imagens das línguas na comunicação intercultural* (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007), de forma a evidenciar que, para estes alunos, as línguas surgem como:

→ objetos de apropriação, que se ensinam e se aprendem, mais ou menos facilmente, envolvendo esforço e cognição

adorava saber falar italiano, mas parece ser uma língua muito complicada :c, Au revoir/ ciao/ hasta luego/ Adeus [F6\_JA\_E2]

→ objetos socioafetivos, que se amam ou se detestam, que nos atraem ou nos afastam

Ho scelto di studiare le lingue perché sin da piccola amavo sentire la pronuncia di tutte le lingue straniere, e ancora adesso mi affascina ascoltare gli altri parlare una lingua che non è la stessa del mio paese. [P\_GM\_E6]

trovo molto interessante tutto ciò che ha a che fare con le lingue straniere. Amo le culture orientali; il Giappone e la Cina sono gli stati che prediligo maggiormente. [P\_GC\_E6]

→ objetos de poder, que nos tornam mais fortes, mais competentes, com maior sucesso

Gostaria de apreender o Alemão e o Chinês, pois, penso que são línguas que me darão jeito no futuro. Até depois amigos ;) [F6\_DC\_E2]

→ objetos culturais, que nos configuram e aos outros, que nos abrem novos mundos simbólicos e possibilidades de interpretação

Ho avuto fin da piccola la passione per le lingue..avere la possibilità di parlare con persone di altre culture mi ha sempre interessato e divertito, è per questo che Galanet per me è stato davvero "amore a prima vista". [P\_V\_E1]

→ objetos que se relacionam com outros da mesma natureza

Gostava de aprender o italiano (que é muito parecido com o português, por isso penso que seja mais fácil xD) e francês. Beijos! [F6\_DL\_E7]

→ instrumentos de construção das relações interpessoais e intergrupais

Pienso que es muy importante conocer muchas lenguas para poder comunicarse con diferentes personas en el mundo. [F6\_HL\_E10]

#### 4.2.2 Estratégias de intercompreensão

A presença do Outro nas palavras dos participantes é especialmente evidente quando recorrem a estratégias de intercompreensão por iniciativa própria, antecipando as dificuldades de compreensão dos seus interlocutores. Uma das estratégias mais utilizadas é a tradução para diferentes línguas românicas de palavras ou expressões que preveem que irão causar problemas de compreensão, em "trocas de antecipação diligente" (Araújo e Sá, 1993) como as que podemos ver no exemplo abaixo, redigido em italiano e em que

"Adios... che l'avventura cominci! :)": a construção da imagem de si enquanto motor ...

as expressões "tempo libero", "in particolare" e "uscire con i miei amici" são traduzidas respetivamente em Espanhol e Francês e Espanhol:

Adoro ascoltare la musica ogni volta che ho del tempo libero (tiempo libre), in particolare (en particulier, sobre todo) musica straniera. Oltre alla musica, mi piace leggere ed uscire con i miei amici (sortir avec mes amis, salir con mis amigos). [P\_GB\_E3].

Outra estratégia mobilizada com a mesma função é o recurso a uma língua franca, aqui, o Inglês, para auxiliar a compreensão da palavra italiana "camper":

Ho fatto molti viaggi, di cui la maggior parte in camper (caravan). [P\_EMO\_E3]

#### 4.2.3 Recursos de aproximação ao Outro

Noutros momentos, os estudantes dirigem-se explicitamente aos interlocutores, demonstrando, por um lado, consciência de que têm alguém consigo e a ler o que escrevem e, por outro, vontade de marcarem enunciativamente esta relação. Nestas intervenções podemos destacar diferentes recursos de aproximação, atraindo o interlocutor para a interação, tais como:

→ Fórmulas de despedida

Un beso, Daniela [P\_DB\_E1]

vào postando , beijitos :) arrivederci ! au revoir ! [P\_MC\_E2]

Je vous attend sur mon forum! A tout! [P\_PG\_E3]

→ Atos diretivos, com recurso ao imperativo

Se adorare il calcio/la F1, SCRIVETEMI. Adoro parlare con chi condivide le mie stesse passioni sportive!... [P\_AP\_E1]

→ Léxico enfático

Un saluto caloroso a tutti :) Anna [P\_Ann\_E1]

→ Pedido de conselho

Nel mio tempo libero mi piace leggere libri , e sarei felice se me ne consigliaste qualcuno [P\_FS\_E1]

→ Manter o contacto, pela partilha das redes sociais

Qui sotto riporto tutti i miei social media, se volete sapere qualcosa in più su di me e i miei gusti: Facebook <https://www.facebook.it/martina.doneda> [P\_D\_E1]

Il nome del mio Blog è Smash The Limits , se vi va visitatelo! [P\_FL\_E3]

#### 4.2.4 Novas aprendizagens

Conforme escreve Michel Serres, “tout apprentissage exige ce voyage avec l'autre, vers l'altérité” (1991). A vontade de aproveitar a experiência de Galanet para o desenvolvimento de aprendizagens de várias ordens (linguísticas, culturais, desportivas, geográficas,...), através das relações interculturais antecipadas e desejadas, faz-se notar desde o início da sessão, quando os alunos, nos seus perfis individuais e no fórum de apresentação, partilham as suas expectativas relativamente a esta formação, dirigindo-se aos interlocutores e manifestando-lhes o seu desejo de vir a conhecer mais sobre as suas línguas, culturas e experiências de vida. Neste âmbito, destaca-se a utilização inicial dos determinantes possessivos na 2ª pessoa do plural (“vostra” e “vossas”):

Sono molto contenta di partecipare a questa piattaforma perchè la trovo un'esperienza molto interessante. Spero di potervi conoscere meglio e di poter imparare qualcosa dalla vostra lingua :) [F1\_HR\_E6]

Espero divertir-me e ficar a conhecer mais sobre as vossas culturas! [F1\_RG\_E2]

les langues étrangères m'intéressent beaucoup et j'espère pouvoir apprendre plein de choses grâce à vous tous ! [F1\_MG\_E8]

É assim que aprender línguas novas (15 referências nos fóruns e 21 nos perfis) ou melhorar as suas competências linguísticas (3 + 5) e conhecer outras culturas (6 + 13) fazem parte das grandes motivações de aprendizagem destes estudantes na sua participação em Galanet:

qui studio £ lingue. inglese, spagnolo e tedesco. da quest'anno ho anche iniziato a studiare cinese e grazie a questa piattaforma imparerò una sesta lingua: il portoghese! [P\_CP\_E6]

Neste projecto pretendo aprender muito mais sobre os outros países, novas culturas, outras línguas e conhecer gente nova. [F1\_JA\_E2].

#### 4.2.5 Novos amigos

Mas inegavelmente, a principal motivação da sessão centra-se no conhecimento de novas pessoas: 20 estudantes nos fóruns e 21 nos perfis enfatizam o seu desejo de conhecer pessoas novas em Galanet, pessoas de línguas e culturas diferentes.

Vivimos en Barcelona y estamos deseando conocer gente de todos los países! [F1\_ASG\_E9]

su questa piattaforma mi piacerebbe conoscere persone nuove e simpatiche :) [F1\_CCOr\_E6]

Por detrás destas pessoas, alguns estudantes procuram novos amigos (1 referência nos fóruns e 9 nos perfis).

Io vedo questo progetto non solo come un modo per imparare le lingue divertendosi, ma anche, visto che sono una ragazza molto timida e riservata, come un modo per farsi dei nuovi amici per uscire dal guscio e di tirare fuori gli artigli. [P\_SV\_E3]

Esta vontade de fazer novos amigos motiva os participantes ao desenvolvimento de um conjunto de estratégias de aproximação com clara função relacional, essencialmente nos fóruns de discussão, situação de comunicação real assíncrona. Certos rituais relacionais, como os de saudação, ou o elogio do interlocutor, assumem aqui um papel de destaque.

A saudação, sob a forma de boas vindas à sessão, é geralmente dada pelas coordenadoras locais e da sessão e contribuem para o estabelecimento de um bom ambiente relacional e comunicacional desde o início.

Ciao Claire, benvenuti in PF! Sono molto contenta di iniziare con voi questa sessione. [F1\_CN\_E1]

Hola a todos y todas! El equipo de "Bellvitge-Hospitalet" os damos la bienvenida a esta nueva sesión de Galanet. [F1\_CL\_E9]

Ciao AliceP e ciao MirMi, benvenute in Galanet! Vedrete che imparerete tante cose divertendovi! e soprattutto, dando il vostro contributo alle idee !Dai! Inserite nuovi argomenti nel forum !Bon dimancheFeliz domingo [F1\_CN\_E1]

Quanto ao elogio do interlocutor, ele decorre da valorização do Outro, um aspeto indissociável das atitudes interculturais (Byram, 1997), e apoia-se frequentemente em informação partilhada na plataforma (sobre as línguas, os países, a cidade, a gastronomia...), mostrando que os participantes a leem, a seleccionam e lhe atribuem uma dimensão dialógica, ou seja, que esta informação, que está na base das imagens de si que são construídas na plataforma, é também um elemento de mediação de uma relação na qual querem apostar. Assim, o elogio, nesta situação enunciativa concreta, traz associadas marcas socio relacionais e pode referir-se a:

→ qualidades pessoais do interlocutor

Ciao M.Cristina.Benvenuta con la tua simpatia e vivacità! Caratteristiche che ci auguriamo siano prese a modello in questa sessione! [F1\_CN\_E1]

Ciao Fogacinhas!!!Siete super!Siete stati i primi a scrivere il profilo e a presentarvi sul forum!!! Bravissimi!Spero che mi insegnerete la vostra bella lingua portoghese! [F1\_CN\_E1]

→ qualidades das suas cidades, culturas, gastronomia e outros elementos do quotidiano:

Participantes de Grenoble!!!Últimamente hemos visto muchas imágenes de vuestra ciudad en Portugal. Parece muy agradable. [F2\_FF\_E7]

IreneS(11/02/14 09:29)Holaa,me acuerdo que hace tres años fui a Portugal y comí arroz caldoso con bogavantes...mmmmm delicioso! jajaja me gustó muchísimo! [F4\_IS\_E9]

Cara Fernanda e cara équipe di Soure.qualche anno fa sono stata in Portogallo, a Lisbona.Ho noleggiato una macchina e ho fatto un bel giro : Batalha (monastero stupendo!!), Fatima ( e mi sono fatta benedire...) e Coimbra. a Coimbra, ho fatto un giro nella città vecchia. Molto suggestiva. [F2\_CN\_E1]

→ gostos e preferências do outro, tais como

música: ClaraA, bellissima Cara Catastrofe!Non conoscevo questo gruppo [grupo musical]. Ho imparato qualcosa [F7\_CN\_E1]

fotografia: Ewen, purtroppo non riesco ad aprire il sito della tua galleria di foto...riusciresti a riinserirlo??a me piace molto la fotografia e dovrei iniziare un corso tra pochi giorni! :) [F1\_FS\_E1]

televisão: Para FedeS:Yo soy español y también veo la serie! Aquí ahora vamos por la séptima temporada y cada vez hace más gracia. [F12\_ASG\_E9]

→ as suas línguas, com ênfase marcada na vontade de as aprender:

Danielottimo il tuo link alle lingue regionali portoghesi ! [F2\_CN\_E1]

Non studio portoghese ma voglio impararlo, quindi perdonatemi ragazzi e ragazze portoghesi se vi risponderò in maniera insensata le prime volte [F1\_AP\_E1]

Ciao a tutti!!!!mi chiamo Chiara, abito in un paese vicino Bergamo. Faccio parte del gruppo 'Falcone Arlecchino' e sono molto felice di fare questa esperienza, non vedo l'ora di conoscere nuove persone e di capire il portoghese. Ciao ciao :) [F1\_CGiu\_E6]

Esta vontade manifesta de aprender as línguas do interlocutor tem essencialmente, como referimos, uma função relacional, realçada pelas menções frequentes à sua natureza colaborativa. Por outras palavras, esta aprendizagem será feita por um "nós", aqui e agora, com estes novos amigos, numa simbiose dos vários elementos que temos vindo a destacar e que apon-tam para reconhecimentos múltiplos de si e do outro em relação intercultural: "Roberta e DanielCparlate già tante lingue!!io parlo giusto il francese e l'inglese...vorrei imparare lo spagnolo e il portoghese....mi aiutate?" [F6\_AF\_E3]

## 5. Discussão e conclusões

Neste estudo partimos do pressuposto que o "eu" se institui na relação de alteridade, isto é, que a consciência da existência do Outro precede a relação intercultural e é condição e instrumento das dinâmicas de co construção das identidades e das imagens que os sujeitos criam de si, as quais, por sua vez, impulsionam o diálogo intercultural e promovem o desenvolvimento da

competência de comunicação intercultural (Abdallah-Pretceille, 1999). Assim, concentramos a nossa análise na fase inicial da sessão de formação que decorreu na plataforma Galanet, no momento em que os participantes constroem as imagens de si, do “eu” para o Outro, com o intuito de compreender que marcas da presença deste Outro podemos encontrar nas narrativas identitárias dos participantes e como elas poderão contribuir para o desenvolvimento da relação intercultural.

A expressão “Adios... che l’avventura cominci! :)”, que recuperamos do título desta contribuição, foi retirada do perfil individual de um dos participantes. Os estudantes que participam nesta sessão têm noção que se encontram no início de uma aventura repleta de partilhas (“Vivo en Barcelona y en esta fotografia os ensino el lugar que más me gusta de mi ciudad.” [F1\_CO\_E9]), aprendizagens (“j’espère pouvoir apprendre plein de choses grâce à vous tous! [F1\_MG\_E8]), novos amigos (“spero di conoscere nuovi amici con cui condividere le mie passioni. [F1\_GL\_E3]), oportunidades de diálogo (“avere la possibilità di parlare con persone di altre culture mi ha sempre interessato e divertito, è per questo che Galanet per me è stato davvero “amore a prima vista”. [P\_V\_E1]). Com esta ideia em mente, este estudo permite perceber “que múltiplos aspetos” de si e do mundo estes estudantes consideram importante e necessário partilhar para que essa aventura aconteça.

Assim, e em síntese, a análise efetuada permite concluir, num primeiro eixo, que os participantes compreendem que tem que haver, por um lado, uma atitude de abertura em relação ao Outro e ao contexto de comunicação plurilingue e intercultural (componente afetiva da Competência de Comunicação Intercultural) e, por outro, conhecimentos de si, do Outro e das especificidades do processo de interação (componente cognitiva) para que a “aventura” se desenrole. Relativamente ao conhecimento de si, retoma-se a perspetiva de Goffman (1973) de que os sujeitos se encenam para o Outro, construindo uma imagem de quem gostariam de ser para a promoção da interação intercultural. Esta encenação é essencial no contexto de comunicação que temos vindo a descrever pois fornece impressões de si que funcionam como pistas que influenciam a perceção social dos interlocutores e a forma como a interação se vai desenrolar. Os participantes desta sessão reconhecem claramente a importância desta encenação, apresentando-se publicamente com perfis muito positivos (ex.: alegres, simpáticos, divertidos, otimistas, gostam de viajar, de ler, de praticar desporto, etc.).

Por outro lado, nestas formas de encenação, encontram-se traços de aproximação que designamos aqui como “o Outro na minha voz”. Trata-se, assim, de uma encenação polifónica, e não em forma de espelho, em que os sujeitos se refletem para si próprios. Este Outro presente na voz dos participantes é interpelado diretamente (ex.: “fatemi sapere se vi è piaciuta o no.” [F7\_F\_E1], “adorava saber falar italiano” [F6\_JA\_E2], ou “la vostra bella lingua” [F1\_CN\_E1], e ainda “hemos visto muchas imágenes de vuestra ciudad”

“Adios... che l’avventura cominci! :)”: a construção da imagem de si enquanto motor ...

[F2\_FF\_E7]) em atos que remetem para a componente afetiva da CCI, que assim se revela nas vozes observadas.

Esta encenação de si para o Outro é ainda uma oportunidade para os alunos realizarem um trabalho cognitivo sobre a própria língua enquanto agir social. Neste âmbito, destacámos estratégias plurilíngues para facilitar a compreensão do que se diz, possibilitando o desenvolvimento da compreensão das línguas, o que pode ser rentabilizado pelo professor em situação de sala de aula.

Seria importante seguir esta aventura, nos fóruns e chats seguintes, para compreender como esta predisposição inicial se desenvolveu e que pistas nos dá para um trabalho mais articulado sobre a competência plurilingue e intercultural na escola. Mas isso, será objeto de futuros trabalhos.

## 6. Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel & Araújo e Sá, Maria Helena (2010). Era uma vez ... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento. Cadernos do Lale. Série Reflexões nº 3. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://www.ua.pt/cidttff/lale/page/12936>.
- Abdallah-Pretceille, Martine (1999). L'education interculturelle. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, Martine (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. Intercultural Education, 17(5), 475-483.
- Abdallah-Pretceille, Martine, & Porcher, Louis (1996). Éducation et communication interculturelle. Paris: PUF.
- Andrade, Ana Isabel, Araújo e Sá, Maria Helena, López Alonso, Covadonga, Melo, Silvia, & Séré, Arlette (2005). Manual de instrucciones www.galanet.be. Aveiro: projecto LINGUA.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (2007) Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. Cadernos do Lale, Série Propostas 4. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://www.ua.pt/cidttff/lale/page/12923>.
- André, João Maria (2005). Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em Tempos de Globalização. Coimbra: Ariadne.
- Araújo e Sá, Maria Helena (2015). “Il portoghese è una lingua molto bella!” Formação em Intercompreensão num contexto de romanofonia. In Olga Alejandra Mordente & Roberta Ferroni (Orgs.), Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de

- Professores (pp. 151-187). Sao Paulo: Editora Humanitas. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/16268>.
- Araújo e Sá, Maria Helena (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Lingua-rum Arena*, 4, 79-106.
- Araújo e Sá, Maria Helena (1993). «Je connais tes difficultés et j'en fais mon discours», ou l'auto-régulation du discours de l'enseignant d'après la représentation des difficultés d'apprentissage. In *Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères (ACEDLE), Les pratiques de classe en langue étrangère: discours descriptifs, outils d'analyse, normes et évolutions, facteurs de variation. 3e Colloque International ACEDLE* (pp. 211-246). Saint-Cloud, França: Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, 11-13 Novembro.
- Araújo e Sá, Maria Helena, Ceberio, Maria Elena, & Melo, Sílvia (2007). De la présentation de soi à l'interaction avec l'autre: le rôle des représentations dans des rencontres interculturelles plurilingues. *Lidil [En ligne]*, 36. Disponível em <http://lidil.revues.org/2493>
- Araújo e Sá, Maria Helena & Melo, Sílvia (2003). Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas. In Covadonga López Alonso & Arlette Séré (dir.), *Los textos electrónicos: nuevos géneros discursivos* (pp. 45-61). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Disponível em <http://elies.rediris.es/elies24/araujo.htm>
- Araújo e Sá, Maria Helena, & Pinho, Ana Sofia (Orgs.) (2015). A Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/16172>
- Araújo e Sá, Maria Helena, & Pinto, Susana (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In Rosa Bizarro (Org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.
- Auchlin, Antoine (1995). Le bonheur conversationnel: émotion et cognition dans le discours et l'analyse du discours. In Daniel Véronique & Robert Vion (Eds.), *Modèles de l'interaction verbale* (pp. 224-233). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Bastos, Mónica (2014). A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. *Cadernos do Lale. Série Reflexões* nº 6. Aveiro: UA Editora.
- Beacco, Jean-Claude (dir.) (2013). *Éthique et politique en didactique des langues*. Paris: Les Éditions Didier.

- Basílio, Daniel (2017). Imagens recíprocas de estudantes universitários portugueses e turcos: para uma mediação intercultural entre Portugal e Turquia. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/21274>.
- Bhabha, Homi (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge
- Byram, Michael (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In Jane Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 85-98). New York, NY: Routledge.
- Candelier, Michel (coord.), Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro, Jean-François, Lörincz, Ildikó, Meissner, Franz-Joseph, Schröder-Sura, Anna, Noguerol, Artur (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Capucho, Filomena (2008). L'intercompréhension est-elle une mode ? - du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Pratiques*, 139-140, 238-250.
- Capucho, Filomena (2012). L'Intercompréhension - un nouvel atout dans le monde professionnel. In C. Degache & S. Garbarino (Ed.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.
- Carrington, Margarida (2011). *A Língua Materna Revisitada através de práticas de Intercompreensão*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em : [http://deste.ums.ac.be/galanet/publication/fichiers/Carrington\\_TeseFinal2.pdf](http://deste.ums.ac.be/galanet/publication/fichiers/Carrington_TeseFinal2.pdf).
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa (2009). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural - "Viver juntos em igual dignidade"*. Estrasburgo: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Council of Europe (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>
- Dervin, Fred (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi (Eds.), *New approaches to assessment in higher education* (pp. 157-173). Bern: Peter Lang.



- Dervin, Fred (2012). Cultural identity, Representation, and Othering. In Jane Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 181-194). New York, NY: Routledge.
- Gadamer, Hans-Georg (1999). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes.
- Goffman, Erving (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne - La Présentation de Soi*. Paris: Minuit.
- Maalouf, Amin (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset.
- Mira Mateus, Maria Helena (2001). Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreenda que uma língua viva em diferentes culturas? Conferência apresentada. Rio de Janeiro, Outubro de 2001. Disponível em: [http://www.iltet.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-quando\\_uma\\_lingua\\_vive.pdf](http://www.iltet.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-quando_uma_lingua_vive.pdf).
- Morin, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora
- Serres, Michel (1991). *Le tiers-instruit*. Paris: François Bourin.
- Vieira, Flávia, Moreira, Maria Alfredo, & Peralta, Helena (2014). Research in foreign language education in Portugal (2006– 2011): Its transformative potential. *Language Teaching*, 47(2), 191-227.

## Notas

<sup>i</sup> This work is financially supported by National Funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under a PhD grant SFRH/BD/103005/2014.

<sup>ii</sup> Talk intitulada *The danger of a single story* apresentada por Chimamanda Ngozi Adichie na TEDGlobal 2009. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story).

<sup>iii</sup> Ver, por exemplo, Quadro Europeu Comum de Referência, 2001, em que surge o conceito de “consciência intercultural” enquanto competência geral - p. 150 - mas, mais ainda, a importância de desenvolver uma “personalidade intercultural” enquanto finalidade educativa, p. 153.

<sup>iv</sup> A plataforma Galanet foi desenvolvida no âmbito do projeto europeu *Galanet – site pour le développement de l’intercompréhension en langues romanes* (2001-2004), coordenado por Christian Degache, subsidiado por Socrates/Língua, Acção 2 (convenção financeira: 90235-CP-1-2001-1-FR-LINGUA-L2). Este projecto teve como instituições participantes a Université Stendhal-Grenoble 3 (coordenadora), a Université Lumière-Lyon 2, a Universidad Complutense de Madrid, a Universitat Autònoma de Barcelona, a Università de Cassino, a Universidade de Aveiro e a Université Mons-Hainaut. Esta plataforma esteve ativa até 2015 e organizou dezenas de sessões de formação em diversos países de línguas românicas, vários continentes, envolvendo mais de 7000 alunos. Neste momento encontra-se desativada por razões tecnológicas.

<sup>v</sup> <https://www.miriadi.net/>

<sup>vi</sup> ex.: [http://deste.umons.ac.be/\\_galanet\\_temp/forum/message.php?Sujet=3861](http://deste.umons.ac.be/_galanet_temp/forum/message.php?Sujet=3861)

<sup>vii</sup> Dervin, 2012, pp. 181-182.

<sup>viii</sup> Para facilitar a leitura e garantir o anonimato dos participantes, será usada uma codificação para os dados. No caso dos perfis individuais, incluir-se-á P\_MT\_E1 = P-Perfis individuais iniciais do nome do estudante (ex.:MT)\_Equipa (correspondente às apresentadas na Tabela 2). No caso dos fóruns de discussão, incluir-se-á F1\_MT\_E1 = F1-Fórum e respetivo número (correspondente aos apresentados na Tabela 4), iniciais do nome do estudante (ex.:MT)\_Equipa (correspondente às apresentadas na Tabela 2).

## A cooperação entre o espaço escolar e o espaço museológico: Os desafios de uma parceria educativa ao encontro do acesso à cultura

Susana P. Gomes<sup>1</sup>

**Resumo:** O espaço escolar e o espaço museológico são espaços privilegiados de informação e comunicação. No cenário social e institucional, a função educadora foi primordialmente atribuída à escola. A escola e o museu apresentam culturas organizacionais e práticas distintas, mas une-as a missão de prestar um serviço de qualidade e democrático à sociedade. A prática comum de operacionalização da parceria entre a escola e o espaço museológico é através da realização de visitas de estudo. No entanto, se para o processo de aprendizagem as visitas de estudo são uma estratégia pedagógica, na relação entre escola e museu assumem-se como um instrumento educativo. A partir de uma abordagem descritiva, propõe-se uma pesquisa de carácter interdisciplinar e ancorada em procedimentos documentais e bibliográficos, sobre os níveis da parceria educativa. Assim, do nível institucional e seus normativos e documentos orientadores, à parceria de projeto até à sua operacionalização, destacam-se as variáveis comuns, numa lógica comparada, identificando os potenciais desafios à articulação cooperativa entre o espaço escolar e o espaço museológico.

**Palavras-chave:** espaço escolar, espaço museológico e parceria educativa

### Introdução

A escola e o museu quase sempre interagem pela organização de visitas de estudo. As visitas de estudo constituem-se como uma prática pedagógica introduzida no processo de aprendizagem para apresentar, explorar ou consolidar o conhecimento proposto pelas várias disciplinas. As visitas de estudo são uma atividade prática, letiva e exterior ao recinto escolar, assumida como estratégia pedagógica<sup>1</sup> e onde, sob a orientação do professor, são abordados os conteúdos curriculares de uma ou mais disciplinas (Gomes, 2016). Para Carvalho (1991) as visitas de estudo eram práticas comuns das “classes de descoberta” e, em Dionísio (2001), podemos ler que as visitas de estudo são “uma das mais antigas estratégias de ensino” (p. 311). Algumas abordagens

<sup>1</sup> Doutoranda no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, bolsista de investigação no Projeto ESCXEL, no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Aberta e pós-graduação em Novas Tecnologias aplicadas à Educação e Formação, pelo Instituto Superior de Educação e Ciências.

são consensuais quanto ao carácter globalizante da visita de estudo e o seu potencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural do aluno (Almeida, 1998; Freitas, 2000; Gomes, 2016; Monteiro, 1995; Mouro, 1987; Oliveira, 2012). As vantagens das visitas de estudo no processo de aprendizagem são reconhecidas quer pela escola, quer pelo museu, apontando para:

uma experiência extremamente enriquecedora para os alunos, aumentando o nível de aprofundamento da matéria escolar e da cultura geral, pelo conhecimento e experiência directa com temas e objectos relacionados com a matéria e pela participação em diversas actividades práticas incluídas no programa; funciona como meio de motivação, estímulo à imaginação e estabelece ligações emocionais com os objectos ou ideias, consolidando conhecimentos. (Guedes e Moreno, 2002, p. 11)

Para a parceria educativa, entre o espaço escolar e o espaço museológico<sup>ii</sup>, no âmbito das aprendizagens, as visitas de estudo apresentam-se como uma prática dirigida não só à aquisição de aprendizagens básicas como de aprendizagens complexas. No entanto, as aprendizagens complexas, decorrentes das visitas de estudo e organizadas pelos espaços escolares, dependem de vários aspetos, nomeadamente, da qualidade do planeamento, operacionalização e monitorização das experiências proporcionadas ao espaço museológico (Dewitt e Storksdielck, 2008; Gomes, 2016; Mouro, 1987). Na prática, as visitas de estudo não substituem a sala de aula, mas a sua integração em metodologias ativas e relação com as novas tecnologias, em contexto de aprendizagem, potenciam a aquisição de conhecimento escolar. A experiência da visita de estudo constitui uma oportunidade escolar transformadora. Pois, quando a aquisição do conhecimento escolar acontece num ambiente, exterior ao recinto escolar, promotor de novos códigos disponíveis para todos os alunos, aumentam as oportunidades de estes códigos serem transformados em capital linguístico, social e cultural (Bourdieu, 1966:2003; Almeida, 1998; Seabra, 2009). Contudo, o indicador<sup>iii</sup> visitantes escolares e a distribuição<sup>iv</sup> dos espaços museológicos, pelo território nacional, demonstram que os espaços escolares que pretendam visitar os museus<sup>v</sup> tendem a encontrar uma maior diversidade de equipamentos e oferta cultural, dirigidos ao público escolar, nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto<sup>vi</sup>.

De acordo com a recolha realizada constatamos que em média<sup>vii</sup>, entre 2012 e 2015, registaram-se cerca de 1.595.466 visitantes escolares, por ano. Partindo somente da observação<sup>viii</sup> do ano de 2015, os visitantes escolares concentraram-se sobretudo na área metropolitana de Lisboa (734.214) e Porto (244.256), seguindo-se a região Centro (336.005), a região Norte<sup>ix</sup> (234.066), Alentejo (86.250) e Algarve (24.883). No total, em Portugal Continental registou-se 1.659.674 visitantes escolares, na região autónoma dos Açores 30.651 e na Região Autónoma da Madeira 23.609.

Tabela 1 – Municípios com o maior número de visitantes escolares a espaços museológicos – 2015

| <i>Visitantes escolares</i> | <b>2015</b> |
|-----------------------------|-------------|
| Portugal                    | 1.713.934   |
| Lisboa                      | 477.331     |
| Porto                       | 180.245     |
| Mafra                       | 92.433      |
| Sintra                      | 92.183      |
| <b>Coimbra</b>              | 75.591      |

Fonte: PORDATA  
Fonte secundária: INE

Ainda em 2015, os municípios onde se registou o maior número de visitantes escolares foram: Lisboa, Porto, Mafra, Sintra e Coimbra (Tabela 1.). Estes cinco municípios, no seu conjunto, representaram cerca de 54% do total de visitantes escolares em território nacional. Desde 2012, as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto são as que registam o maior número de visitantes escolares e o maior número de espaços museológicos (Tabela 2.).

Tabela 2. – Municípios com o maior número de espaços museológicos – 2015

| <i>Museus (equipamentos culturais)</i> | <b>2015</b> |
|----------------------------------------|-------------|
| Portugal                               | 388         |
| Lisboa                                 | 43          |
| Porto                                  | 17          |
| Coimbra                                | 10          |
| Funchal                                | 10          |
| Braga                                  | 7           |

Fonte: PORDATA  
Fonte secundária: INE

As assimetrias verificadas na distribuição dos visitantes escolares, em função da centralização dos espaços museológicos nas áreas de maior densidade populacional, convocam à reflexão sobre o acesso equitativo aos espaços museológicos por todos os alunos. Proporcionar a equidade escolar<sup>x</sup> assume-se como uma missão educativa das instituições intervenientes e parceiras. Pois, quando a escola promove uma visita de estudo a um espaço museológico assistimos a uma ação conjunta pela democratização no acesso e promoção a uma educação integral e da qual deve fazer parte o acesso democrático, em igualdade de oportunidades, ao património cultural.

A articulação entre o ensino formal e o não formal é cada vez mais desejada a escola busca abertura e estabelece parcerias até chegar-se ao conceito de cidade educativa e da integralidade em educação. A ideia de educação integral dialoga com as diferentes críticas que, a partir da conquista da educação como um direito humano, recaem sobre o sistema formal. (Köptcke, 2014, p. 21)

A perspetiva de educação integral permite rever a escola e o museu como parceiros educativos enquanto canais democráticos de acesso à informação e ao conhecimento e parceiros sociais na construção de uma cidade educativa. Contudo, como poderemos descrever a parceria educativa? Köptcke (2002;2003;2014) aborda a temática da parceria educativa entre escola e museu sugerindo que esta acontece a três níveis: institucional, através de normativos; projeto, quando os parceiros atuam sobre a construção de representações conjuntas estruturais para a parceria; e operacional, correspondendo ao momento de concretização dos métodos e técnicas planeados conjuntamente. O artigo propõe uma abordagem descritiva, a partir de uma pesquisa de caráter interdisciplinar<sup>xi</sup> e ancorada em procedimentos documentais e bibliográficos, sobre os níveis da parceria educativa (Köptcke, 2002;2003;2014). Assim, do nível institucional e seus normativos e documentos orientadores, à parceria de projeto até à sua operacionalização, destacam-se as variáveis comuns, numa lógica comparada, identificando os potenciais desafios à articulação cooperativa entre o espaço escolar e o espaço museológico.

#### O nível institucional da parceria: normativos, regulamentos e serviço educativo

O espaço escolar e o espaço museológico são dirigidos sob culturas organizacionais e profissionais diferentes e definidos por marcos normativos

distintos. Os normativos e regulamentos internos das instituições são requisitos fundamentais, organizadores da atuação de cada espaço e atuam como conservadores da identidade social e cultural dos espaços, o escolar e o museológico. A nível institucional, a parceria entre o espaço escolar e museológico, no âmbito e domínio político, materializa-se quando os normativos procuram a aproximação entre os parceiros, numa perspetiva de trabalho colaborativo (Kóptcke, 2003).

No contexto normativo português, destaca-se a Estratégia Nacional para a Educação e Cultura (ENEC) através do despacho n.º 14421/2014<sup>xii</sup>, onde é determinado:

A Educação e a Cultura são indispensáveis para a qualificação dos cidadãos e para o exercício de uma cidadania plena e para todos; [...] que o Quadro Estratégico Europeu 2014-2020 tem por objetivos a convergência entre os países da União Europeia através de um crescimento inclusivo e sustentável; [...] o cumprimento dos imperativos constitucionais de democratizar o acesso dos cidadãos à educação e cultura, entendido como uma estratégia para o desenvolvimento das qualificações dos cidadãos, através de uma aprendizagem ao longo da vida, e com o objetivo de promover a valorização das experiências culturais, revela-se determinante a criação da Estratégia Nacional para a Educação e Cultura (ENEC) (...). (p.)

A ENEC constituiu um marco normativo para o desenvolvimento de diversos projetos e planos que aproximam a Cultura e a Educação. O Portal das Experiências Culturais é criado no âmbito do referido despacho, um espaço online, onde um dos objetivos é possibilitar “uma maior proximidade entre os estabelecimentos de ensino e os organismos culturais”<sup>xiii</sup>. Esta iniciativa governamental permite ainda a criação de uma “biografia cultural de estabelecimento de ensino”.

Como já referido, quando um grupo escolar orientado por um ou mais professores visita um espaço museológico designamos de visita de estudo<sup>xiv</sup>. O primeiro normativo regulador da organização de visitas de estudo foi o despacho n.º 28/ME/91<sup>xv</sup>. O despacho regulamenta os programas de geminação, intercâmbio escolar e visitas de estudo ao estrangeiro. Já mais tarde, cada direção regional da educação emite um ofício-circular<sup>xvi</sup> a regulamentar especificamente as visitas de estudo realizadas em território nacional.

No contexto normativo museológico, a Lei de Quadros dos Museus Portugueses<sup>xvii</sup>, estabelece que os museus devem dispor de um regulamento (artigo 53º) e estabelecer uma colaboração com as instituições governamentais de ensino e cooperação com as escolas (artigo 43º).

A frequência do público escolar deve ser objecto de cooperação com as escolas em que se definam actividades educativas específicas e se estabeleçam os instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos. (artigo 43º ponto 2, p. 5384)

Desta forma, os espaços museológicos com um serviço educativo instituído apresentam documentos onde comunicam a sua relação com o público escolar. Para Mendes (1999) abordar a parceria educativa entre escola e museu é uma proposta educativa e social que nem sempre foi possível de ser explorada, quer por questões de ordem concetual e social, quer por questões disciplinares e organizacionais. Todavia, a Nova Museologia<sup>xviii</sup> tem permitido uma maior abertura e consequente desenvolvimento do setor educativo dos museus. Os serviços educativos surgem num contexto de democratização cultural, onde há uma proeminente preocupação das instituições culturais com a dimensão educativa. Desta forma, os espaços museológicos e através dos seus serviços educativos manifestam interesse em desenvolver e melhorar aspetos de acessibilidade intelectual e cultural à sociedade em geral. Entre outras atividades, um serviço educativo de um espaço museológico envolve um trabalho de mediação entre o seu acervo e o público cultural. A mediação com o público cultural pode ser desenvolvida num domínio científico, social e educativo. Neste sentido, um museu organiza propostas dirigidas ao público cultural procurando garantir o direito ao acesso à cultura, ao património cultural e colaborando para o exercício de uma cidadania em pleno (Lopes, 2007). Para Fróis (2008) as propostas do museu são oportunidades onde “a dimensão educativa, utilizada na sua multiplicidade de formas e de modelos, é um meio para o desenvolvimento da experiência estética e artística dos visitantes” (p. 66). Hooper-Greenhill (2007) propõe algumas abordagens do museu enquanto espaço educativo e de aprendizagem. O público cultural pode ser um público científico, social ou escolar e distinguem-se pela intenção que é colocada na visita ao espaço cultural. No público científico, a tónica da visita prende-se com propósitos de pesquisa especializada, científica, técnica e cultural. No público social, subentende-se que a finalidade da visita também é de foro cultural, mas sobretudo lúdico, numa base de lazer. Por fim, no público escolar<sup>xix</sup>, a intenção da visita propõe uma abordagem mais complexa e estruturada. Pois, as visitas, de estudo e guiadas, dependem de: um planeamento estruturado e orientado em termos de objetivos; definição de estratégias e instrumentos de operacionalização; conhecimento dos grupos escolares e compreensão do contexto dos mesmos; duração da visita guiada e disponibilidade de preparação ou consolidação em sala de aula; recursos disponíveis e monitorização e avaliação das experiências desenvolvidas (Dewitt e Storksdi-eck, 2008; Freitas, 2000; Marandino, 2008; Monteiro, 1995; Moura, 1987). Para salvaguardar os outros tipos de públicos, os serviços educativos também estabelecem os seus limites de atuação, salvaguardando a identidade<sup>xx</sup> da instituição cultural e onde a “vocaçao especializada não tem de colidir com a

lógica do “grande público”, nem ver cerceado o seu potencial de atração para públicos específicos” (Conde, 1996, p. 173). Uma identidade que pode, ou não, afirmar-se na capacidade de comunicar aos diversos públicos, nomeadamente o escolar, e concebe uma programação onde está latente a partilha de saberes (Marandino, 2008). Como salientado por Lopes (2006), “a centralidade do conhecimento dos públicos – e da sua formação e alargamento – está na qualidade, continuidade, organização e sistematicidade do contacto etnográfico que os intermediários culturais estabelecem nas suas rotinas diárias” (p. 91).

O documento orientador interno que aproxima e promove um trabalho colaborativo a partir do espaço escolar e com o espaço museológico é o regulamento das visitas de estudo. No entanto, e quase sempre, é no regulamento interno<sup>xxi</sup> que os agrupamentos de escolas regulamentam as visitas de estudo (Gomes, 2016). A partir do município onde pôde ser observado o maior número de visitantes escolares, procurou-se compreender se o facto da proximidade à diversidade de museus conduz os agrupamentos e escolas não agrupadas, deste município, a construir um regulamento de visitas de estudo. Desta forma, de 25 agrupamentos aleatoriamente analisados, registaram-se 17 agrupamentos a regular as visitas de estudo através do regulamento interno do agrupamento, 1 agrupamento apresenta o regulamento de visitas de estudo e nos restantes 7 agrupamentos não foi possível consultar os documentos<sup>xxii</sup>. Apesar da realidade específica deste concelho, no que respeita à diversidade de espaços museais, e o interesse pedagógico pela realização de visitas de estudo<sup>xxiii</sup>, não menoriza as vantagens na construção de um regulamento de visitas de estudo. O regulamento das visitas de estudo assegura a interpretação normativa<sup>xxiv</sup> das visitas de estudo; define um ciclo de procedimentos respeitando as etapas organizacionais de uma visita de estudo: planeamento, operacionalização, monitorização e avaliação; assegura a autorregulação do ciclo de procedimentos; e contribui para o reconhecimento de responsabilidades dos órgãos escolares em articulação com os atores escolares (alunos, encarregados de educação e outras entidades parceiras).

Assim, o entendimento em direção a um diálogo normativo efetivo, por forma a criar uma ponte discursiva que concretize institucionalmente a parceria educativa, reconhecida e normalizada, quer no espaço escolar e através do regulamento das visitas de estudo, quer no espaço museológico através de um serviço educativo regulamentado e com programas educativos dirigidos ao público escolar. Para assim considerar-se um trabalho colaborativo, eficiente, seguro e inovador, de projeto e operacionalização.

## Parceria de projeto e operacionalização: a abordagem interdisciplinar e

### as variáveis comuns

Ao nível do projeto da parceria educativa pressupõe-se estabelecer um “contrato” onde são definidos os objetivos comuns; a definição dos papéis e respetivas responsabilidades da ação educativa de cada espaço, quer no processo de aprendizagem, quer no processo da parceria educativa; e espelhadas as estratégias negociadas de planeamento, operacionalização e monitorização da parceria educativa. O “contrato” do projeto institui-se como um protocolo onde é concretizado um projeto educativo e pedagógico entre o espaço escolar e museológico. A partir de um protocolo, e na perspetiva da parceria educativa, a sua operacionalização pode assumir três vertentes: 1) a visita de estudo é concretizada tendo o professor como orientador; 2) a visita de estudo é concretizada tendo o mediador do museu como orientador (visita guiada); 3) por ambos. A parceria educativa estabelecida entre escola e museu merece uma leitura cuidada e uma monitorização aproximada à realidade local e aberta ao diálogo para que possa ser construída uma cultura escolar e museológica com base em novas formas de organização das estratégias metodológicas (Dewitt e Storksdieck, 2008; Marandino, 2008).

As propostas educativas desenvolvidas pelos espaços museológicos e dirigidas ao público escolar são frequentemente alvo de interesse por parte de grupos de docentes, em ocasiões disciplinares ou interdisciplinares. Para o presente artigo sublinham-se as ocasiões interdisciplinares. A partir do espaço escolar, a interdisciplinaridade<sup>xxv</sup> é uma proposta de organização muitas vezes associada a oportunidades de desenvolvimento de projetos escolares pela articulação, horizontal ou vertical, o que estimula a uma parceria de projeto com o espaço museológico. Para Pombo, Guimarães e Levy (1994), no processo educativo, a abordagem pela interdisciplinaridade assenta em princípios como a cooperação, integração e unidade.

cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objetivo (Marion, 1978); [...] intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...) como resultado um enriquecimento recíproco (Piaget, 1972); [...] integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber (Palma, 1979). (p. 10)

Estes princípios são igualmente valorizados nas práticas mediadoras museológicas. Apesar de a escola e o museu apresentarem identidades sociais e culturais e práticas distintas, os princípios comuns facilitam a comunicação e conduzem ao desenvolvimento de uma parceria concertada pelas práticas



integradas, promovendo o intercâmbio mútuo de saberes (Blanco, 1994; Hooper-Greenhill, 2000; 2007; Köptcke, 2002; 2003; 2014; Marandino, 2005; 2008). No plano das aprendizagens, para Newell (2010), a via da interdisciplinaridade é um dos veículos mais efetivos para proporcionar uma aprendizagem integradora e que interliga o desenvolvimento cognitivo ao interpessoal.

"I believe we need to think of integrative learning as analogous to interdisciplinary studies. That is, we need to define integrative learning as outside the classroom activity (...) that provides students with certain types of experiences that facilitate the integrative process, experiences through which they are confronted with new perspectives and are challenged to integrate insights from divergent perspectives." (Newell, 2010)

Como salientado por Eisner (2004) as práticas artisticamente articuladas não são exclusivas das artes. As práticas desenvolvidas nas escolas necessitam de preparar os alunos para a "ability to deal with conflicting messages, to make judgements in the absence of rule, to cope with ambiguity, and to frame imaginative solutions to the problems we face" (idem, p. 9). As escolas e os museus têm indiscutivelmente uma função educativa e social de relevo e bem definidos na atual sociedade do conhecimento<sup>xxvi</sup>. O projeto e operacionalização da parceria educativa ganha sentido com a otimização de recursos, organizacionais e pedagógicos, mas também com a construção de um ambiente escolar onde as práticas estão concertadas para proporcionar aprendizagens integradoras aos alunos. Por outro lado, é uma oportunidade de coletiva e individualmente, a escola e o museu refletirem sobre as suas práticas e respetivas áreas disciplinares à luz das transformações tecnológicas, sociais e culturais. Contudo, há variáveis como o tempo, espaço, objetos e público (Brandão, 1996) que não só influenciam as práticas mediadoras museológicas de uma visita guiada, mas também as práticas pedagógicas de uma visita de estudo. Por outro lado, estas variáveis necessitam de ser consideradas na leitura e concretização aos vários níveis da parceria educativa: o institucional, projeto e operacionalização.

Como salientado por Marandino (2008), "tanto escolas como museus partem de concepções e métodos de trabalho fundados sob perspetivas distintas e é justamente o diálogo entre essas duas partes que promoverá uma relação de parceria entre elas" (p. 26). Na era denominada de sociedade de informação, o tempo influencia o planeamento e a operacionalização.

[o] tempo é onnipresente na escola e muito variado no museu. [...] na escola, os alunos estão condicionados por horários e currículos rígidos [e] o tempo dedicado à visita é relativamente curto, o que significa que a cada módulo ou item, cabem apenas escassos minutos ou segundos de observação. (Brandão, 1996, pp. 60-61)

A realização de uma visita de estudo presencial ao museu é um desafio. Assim, a preparação conjunta da visita deve atender a práticas organizacionais<sup>xxvii</sup> e pedagógicas, estruturadas e unificadoras, bem como formação contínua específica dirigida à parceria (Köptcke, 2014; Marandino, 2008). Por outro lado, as novas tecnologias sugestionam concorrer com novas formas de divulgação e de acesso à informação. Contudo, para a parceria escola e museu as novas tecnologias podem reforçar e potenciar a parceria. As novas tecnologias encontram-se ao serviço da comunicação, quer para as práticas pedagógicas, quer para as práticas de mediação. Como exemplo, para a escola, no processo de aprendizagem, uma visita virtual a um museu poderá representar: um canal de agilização para garantir a sincronicidade entre escola e museu (Reich e Daccord, 2008); uma estratégia de motivação à aprendizagem (Klemm e Tuthill, 2003) e um parceiro intelectual de promoção de capacidades reflexivas e complexas no aluno (Jonassen, 2007). Para as práticas de mediação do museu, as novas tecnologias facilitam a divulgação do programa educativo; aproximam o objeto ao público escolar; agilizam a fase da programação, com a divulgação do evento ou a disponibilização de materiais de apoio às visitas de estudo e a fase da monitorização. As novas tecnologias são um instrumento valioso à parceria educativa entre o espaço escolar e o espaço museológico.

Por outro lado, a preparação do espaço a ser visitado pelos grupos escolares requer uma equipa multidisciplinar onde "os profissionais responsáveis pela montagem de exposições, deverão utilizar recursos museográficos com o propósito de implantar uma expografia ancorada em elementos comunicativos [...], que facilitem a compreensão do acervo exposto" (Bina, 2010, p. 79). A escolha e implementação dos elementos comunicacionais são fundamentais para aproximar o espaço museológico ao público escolar, sobretudo quando falamos de turmas que quase sempre são portadoras de características heterogêneas. Em paralelo, é importante a condução estruturada, ao nível da sinalética que determina a exposição. Sem obviamente balizar os sentidos e a curiosidade que o ambiente envolvente possa suscitar ao público escolar e a outros tipos de público (idem). Mas a consideração pela heterogeneidade não é só relevante na montagem física do espaço é também na exposição e apresentação do objeto.

Os museus são normalmente apontados como os lugares onde se podem ver as coisas reais. De facto, a especificidade do discurso museal decorre precisamente deste se apoiar sobre objetos, com os quais se estabelecem diferentes níveis de relacionamento, através da construção de discursos apoiados em linguagens não verbais. Pelo contrário, o discurso escolar é sobretudo conduzido por códigos verbais, não obstante o recurso cada vez mais intenso ao apoio de meios audiovisuais, que porém não conseguem superar as *coisas verdadeiras*. (Brandão, 1996, pp. 61-62)



Quer a linguagem escrita, quer a linguagem verbal que acompanha a visita é fundamental para a compreensão do objeto. Para Mineiro (2007) “as peças não falam por si. [...] Para serem compreendidas é necessário que se estabeleça um diálogo circular entre a peça e o observador” (p. 74). Por outro lado, procurando um consenso entre objeto e público, mas também uma relação entre objeto e conteúdos a serem transmitidos. Para Blanco (1994) a didática do museu assenta na construção de um ambiente propício à aprendizagem e que considera:

distintos modos de acercarse a los objetos, de conocerlos, de redescubrirlos. Cada uno de ellos tiene sus objetivos y métodos propios basados en la participación activa del alumno. Cuando la participación del alumno no tiene una finalidad clara e concreta se cae en un «activismo» que toma a los objetos como pretexto para jugar. (p. 77)

O papel do mediador do museu<sup>xxviii</sup> e do professor também são fundamentais no processo de acesso ao conhecimento transportado pelo objeto. Assim, a operacionalização da parceria pode ainda ser apoiada em diversos recursos que na sua conceção estão estruturados e adaptados à visita guiada ou à visita de estudo, salvaguardando o recurso à interatividade e à tecnologia como meio de acesso ao objeto e ao conhecimento circundante ao mesmo (Allard, Boucher & Forest; 1994; Dewitt e Storksdieck, 2008; Marandino, 2008). Pois, o sucesso da parceria também assenta na eficiente operacionalização da visita.

Quanto ao público, os grupos escolares estão organizados por faixas etárias e níveis escolares. Esta categorização reflete a diversidade dos grupos escolares, bem como induz à diversidade de níveis de autonomia e maturidade do intelecto. Para Bina (2010), citando Cabral e Cury (2006) muitos são os fatores a considerar sobre a exposição do objeto face ao público.

deverão ser analisados os aspetos geradores e/ou reforçadores do afastamento do grande público dos espaços museológicos, que foram causados por uma educação formal deficitária ou inexistentes, dificuldades financeiras vivenciadas, sensação de distanciamento e não pertencimento às coleções expostas e ao espaço museal e, ainda, pela falta ou escassa divulgação da programação desenvolvida pelos museus. (p. 78)

Quer para a escola, quer para o museu, o público escolar é um público com particularidades complexas. A diversidade do capital cultural dos alunos, o percurso escolar realizado pelo aluno e o contexto socioeconómico onde

está inserido são variáveis a considerar, pois, influenciam a abordagem escolar e museológica a ser pensada e operacionalizada. Assim, a ação escolar e a museológica que reconhece as características gerais e específicas dos destinatários tem maiores possibilidades em proporcionar uma experiência que devolva o acesso ao conhecimento transformador em capital social e cultural (Almeida, 1998; Bourdieu, 1966:2003; Hooper-Greenhill, 2000; Seabra, 2009). A parceria assume uma dimensão tanto educativa, como social com a criação de oportunidades escolares que, para além das aprendizagens básicas, permitam a aquisição de aprendizagens complexas através do acesso a espaços museológicos.

De acordo com Chagas (1993), citando Szpakowski (1973), este último defende cinco requisitos a ter em conta nas representações que fundamentam a relação colaborativa entre o espaço museológico e o espaço escolar.

a fim de obviar tal colaboração, o museu deve corresponder aos seguintes requisitos: (1) demonstrar um conhecimento profundo dos programas, disciplinas e matérias ensinadas nas escolas dos diferentes níveis de ensino e de formação profissional; (2) elaborar um programa educativo tendo em conta as qualidades e limitações dos programas escolares e das coleções pertencentes ao museu; (3) estabelecer com as escolas a forma como a colaboração se deve desenvolver; (4) aliciar a colaboração de jovens no quadro de um plano de educação permanente e extra-escolar; (5) estabelecer acordos com as escolas com o objectivo de promover investigação em ambos os locais. (p. 12)

Os serviços educativos, como parte integrante da instituição cultural, colaboram com as escolas sem a pretensão de as substituir. As escolas colaboram com os serviços educativos museológicos sem a pretensão de substituir o espaço da sala de aula. Segundo Bento (2007) “Não está fora de contexto a configuração de programas “híbridos” de educação formal e não formal” (p. 103). Ambos os espaços vivem desafios internos. Ao contrário da escola, o museu não está submetido a um currículo. No entanto, o museu também encontra um cenário intrincado de questões estruturais de uma programação similarmente exigente tanto quanto as que o currículo sugere à escola, aos docentes e às várias disciplinas. Assim, importa reforçar os princípios comuns e encontrar uma estratégia viável entre a organização escolar e o ato de mediar em museus estar centrado num acervo que deve servir vários públicos. O objetivo será estabelecer pontos comuns para uma atuação educativa concertada com as aprendizagens a proporcionar aos alunos. Para Allard, Boucher & Forest (1994), da parte da escola, é possível a implementação de um modelo de ação assente em três fases: 1) no processo de aprendizagem (constituído em quatro etapas - problematizar, recolha de informação, tratamento da informação re-

colhida e síntese); 2) a construção de um tema integrador e a partir do currículo; 3) criação de objetivos de carácter cognitivo e interpessoal. Também Marandino (2008) propõe uma estratégia concertada considerando as fases de diagnóstico, execução e avaliação e inspirada nas propostas de Allard, Boucher & Forest (1994). Segundo Klein (2005), citando Huber (1992), os temas significativos para o desenvolvimento de temas integradores pela interdisciplinaridade “incluem ambiente, energia, saúde, Terceiro Mundo e políticas de desenvolvimento, informática, estudos dos média, unificação europeia e comunicação intercultural” (p. 115). Ora, quando reunidas as condições e a intenção de organização partilhada e comunicação ativa, entre escola e os serviços educativos do museu, espelhada em normativos e documentos orientadores, podemos assegurar o potencial de uma parceria educativa, de projeto, com uma abordagem interdisciplinar. Pombo, Guimarães & Levy (1994) destacam que, apesar dos desafios da abordagem interdisciplinar, no campo da didática, esta abordagem permite criar um ambiente favorável, para aceder metodologicamente a diversos meios de comunicação, produzindo um “acordo terminológico e concetual”. No campo das práticas pedagógicas, permite diminuir a fragmentação e especialização crescente do conhecimento científico. Por fim, e já numa leitura holística, permite minimizar os efeitos de alienação entre o Homem e a tecnociência.

### Considerações finais

Como salientado por Torrado (2002), citando Tolstoi, um dia “a escola deixará de ser talvez como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras; será talvez, um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa” (p. 12). Com ambições mais modestas, torna-se importante a existência de uma parceria educativa sem nunca perder a magia sensorial e a identidade escolar ou a do museu, que nos seus devidos ambientes potenciam a aprendizagem, mobilizam conhecimento e estimulam à criatividade, dos alunos visitantes. É preciso “aprender a viver juntos” (Delors et al., 1996, p. 19). Aprender a gerir “crescentes interdependências”, a lidar com a “análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro [e que] conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos” (idem). A recomendação mantém-se atual e aplica-se como ponto de partida interpretativo às propostas teóricas reunidas. A parceria educativa concretiza-se pela predisposição em estabelecer um protocolo colaborativo ancorado em normativos e documentos internos orientadores e considerando os desafios apresentados pelas variáveis comuns identificadas. Apesar de diferentes culturas e práticas e de no espaço escolar e museológico a regulamentação das visitas de estudo e guiadas ainda serem encaradas como uma prioridade secundária, a parceria educativa estruturada, coletivamente e através de uma abordagem interdisciplinar, enaltece uma educação pela pluralidade e equidade escolar. A tendência crescente para a descentralização do

poder central impulsiona à autonomia das instituições com uma dimensão educativa, bem como de potenciais relações interdisciplinares criando condições favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Por outro lado, a partir da proposta do projeto piloto de autonomia e flexibilização curricular<sup>xxx</sup>, e através da disposição de algumas escolas e agrupamentos afirmarem-se pela organização interdisciplinar, desvelam para o espaço escolar a possibilidade da ação educativa desenvolver uma articulação pedagógica, numa perspetiva do desenvolvimento curricular e profissional docente, projetos de parceria com instituição culturais inseridas no contexto de educação não formal<sup>xxx,xxxi</sup>.

### Referências bibliográficas

- Allard, Michel; boucher, Suzanne & forest, Lina (1994). The Museum and the School. *McGill Journal of Education*, 29 (2), 197-212. Montreal: Universidade do Quebec. Disponível em: <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/viewArticle/8169>
- Almeida, António (1998). *Visitas de Estudo: Concepções e Eficácia na Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Barkovic, Drazen (2010). Challenges of Interdisciplinary Research. *Interdisciplinary Management Research*, 6, 951-960. Croácia: Universidade de Osijek, Faculdade de Economia. Disponível em: <ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/osi/journal/PDF/InterdisciplinaryManagementResearchVI/IMR6a70.pdf>
- Bento, António Maria Veloso (2007). Articulação da Educação formal e não formal. In *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 99-105. Portugal: Universidade da Madeira.
- Bina, Eliane Dourado (2010). Museus: espaços de comunicação, interação e mediação cultural. In *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*, 2, 75-86.
- Blanco, Angela García (1994). *DIDÁCTICA DEL MUSEU – El descubrimiento de los objectos*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Bourdieu, Pierre (1966). A Escola Conservadora: As Desigualdades Frente a Escola e à Cultura (Aparecida Gouveia, Trad). In *Pierre Bourdieu - Escritos de educação*, 40-64.

- Bourdieu, Pierre & DARBEL, Alain (2003). *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Brandão, José M. (1996). ACÇÃO CULTURAL E EDUCAÇÃO EM MUSEUS. *Cadernos de Museologia*, 5(5), 58-66. Disponível em: <http://revistas.ulisofoa.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/252>
- Carvalho, Angelina (1991). Sair da Escola – Classes de Descoberta. *Revista Aprender*, (13).
- Chagas, Isabel (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3 (1), 51-59. Lisboa. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/artigomuseus.pdf>
- Conde, Idalina (1996). Cenários de práticas culturais em Portugal (1979-1995). *Sociologia, problemas e práticas*, (23), 117-188. Disponível em: <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/17/172.pdf>
- Eisner, Elliot Wayne (2004). What can education learn from the arts about the practice of education?. *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-13. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ808086>
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Delors, Jacques (Org). (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dionísio, M. L. (2001). Resenha de "Concepções e Eficácia na Aprendizagem" de António
- Almeida. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 311-317. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.re-dalyc.org/pdf/374/37414115.pdf>
- Dewitt, Jennifer & STORKSDIECK, Martin (2008). A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197. DOI:10.1080/10645570802355562
- Freitas, Mário (2000). O Trabalho Prático (Laboratorial e de Campo) Na Promoção de Áreas Transversais do Currículo (Área Projecto/Projecto Tecnológico). In *Atas do Congresso - O Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências*, 63-74. Braga: Universidade do Minho. ISBN 972-8098-71-5

- Fróis, João Pedro (2008). Os Museus de Arte e a Educação - Discursos e Práticas Contemporâneas. *Museologia.pt.*, (2), 63-75. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/2353>
- Gomes, Susana Pinto (2016). *As Visitas de Estudo no Sistema Educativo Português*. Dissertação apresentada para a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de mestre, orientada pela Professora Doutora Maria do Carmo Campos Vieira da Silva.
- Guedes, Carmina Correia & MORENO, João (2002). GUIÃO PARA PROFESSORES A ESCOLA VAI AO MUSEU. *Colecção da Escola para a Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hooper-Greenhill, Eilean (2000) Museums and the Interpretation of Visual Culture. In *Exhibition and interpretation – museum pedagogy and cultural change*. 124-150. Routledge: London.
- Hooper-Greenhill, Eilean (2007) *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London: Routledge.
- Desvallées, André & FRANÇOIS, Mairesse (eds.) (2013). *Conceitos-chave de Museologia*. ICOM. ISBN 978-85-8256-025-9.
- Jonassen, David (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Klein, Julie Thompson (2005). Ensino Interdisciplinar: Didática e Teoria. In FAZENDA, Ivani (org). *Didática e Interdisciplinaridade*, 109-132. ISBN 85-308-0502-X.
- Klemm, Barbara & TUTHILL, Gail (2003). Virtual Field Trips: Best Practices. *International Journal of Instructional Media*, 30(2), 177-193.
- Köptcke, Luciana Sepúlveda (2002). A parceria educativa: o exemplo francês. In *Caderno do Museu da Vida: o formal e o não formal na dimensão educativa do museu*. 70-79. Rio de Janeiro: Museu da Vida/COC/Fiocruz.
- Köptcke, Luciana Sepúlveda (2003). A Análise da Parceria Museu-Escola como Experiência Social e Espaço de Afirmação do Sujeito. In GOUVEIA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (org). *Educação e Museu: A construção social do caráter educativo dos museus de ciência*, 107-128.
- Köptcke, Luciana Sepúlveda (2014). Revisitando a parceria museu-escola: currículo e formação profissional. *Museologia e Patrimônio - Revista*

*Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – Unirio/MAST*, 7(2). 15-35.

Lemos, Valter (2013). Políticas Públicas de Educação - Equidade e Sucesso Escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (73), 151-169. Disponível em: [sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10360/10507.pdf](http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10360/10507.pdf)

Lopes, João Teixeira (2006). Estranhos no Museu. *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia*. 16, 89-95. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4620.pdf>

Lopes, João Teixeira (2007). Da Democratização à Democracia cultural - Uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público. Porto: Profedições.

Marandino, Martha (2005). A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência. *História, Ciência e Saúde – Manguinhos*, 12, 161-188. ISSN 0104-5970.

Marandino, Martha (Org) (2008). Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação.

Mendes, José Amado (1999). O papel educativo dos museus: evolução histórica e tendências actuais. *Revista DIDASKALIA*, 1-2, (29), 667-692. Universidade Católica Portuguesa. ISSN 0253-1674.

Mineiro, Clara (2007). Mas as peças não falam por si?! A importância dos textos nos museus. *Museologia.pt*, (1), 68-75. Disponível em: [https://is-suu.com/imc-ip/docs/museologia\\_n1](https://is-suu.com/imc-ip/docs/museologia_n1)

Monteiro, Manuela (1995). Intercâmbios e Visitas de Estudo. In *Novas Metodologias em Educação*, 173-196. Porto: Porto Editora.

Mouro, Mário (1987). Como Organizar Uma Visita de Estudo. *Revista Aprender*, (1), 50-56.

Neves, José Soares, SANTOS, Jorge Alves dos & LIMA, Maria João (2013). O Panorama Museológico em Portugal: os Museus e a Rede Portuguesa de Museus na Primeira Década do Século XXI. Portugal: Direção-Geral do Património Cultural. ISBN: 978-989-8052-62-9

Newell, William H. (2010). Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. *Liberal Education*, 96 (4). Disponível em: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/educating-complex-world-integrative-learning-and-interdisciplinary>

Oliveira, Hélder (2012). As Potencialidades Didáticas das Visitas de Estudo: a Perceção dos Alunos Sobre a Aprendizagem Desenvolvida. In *Actas*

do XIII Colóquio Ibérico de Geografia – Respostas da Geografia Ibérica em tempo de crise, 1680-1687. Disponível em: <http://www.apgeo.pt/actas-do-xiii-coloquio-iberico-de-geografia-santiago-de-compostela>

Pombo, Olga, GUIMARÃES, Henrique M. & LEVY, Teresa (1994). Interdisciplinaridade: reflexão e experiência. *Coleção Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.

Reich, Justin & DACCORD, Thomas (2008). *Best Ideas For Teaching With Technology: A Practical Guide for Teachers, by Teachers*. New York: Myron E. Sharpe.

Seabra, Teresa (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106. Disponível em: <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10120/10123.pdf>

Torrado, António (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Edições Caminho.

UNESCO. (2013). *Glossary of curriculum terminology*. Suíça: UNESCO International Bureau of Education.

<sup>i</sup> Leia-se estratégia pedagógica como "organização de uma actuação dentro de um processo pedagógico bem definido, obedecendo a objectivos previamente determinados e tendo em consideração a caracterização da realidade a que se aplica e os recursos de que se dispõe" (Estrela, 1994, p. 6)

<sup>ii</sup> Os tipos de museus considerados para o artigo são os de: Arte, Arqueologia, História, Ciências Naturais e de História Natural, Ciência e de Técnica, Etnografia e de Antropologia, Especializados, Território, Mistos e Pluridisciplinares, Outros, Monumentos Musealizados, Jardins Zoológicos, Botânicos e Aquários (Neves, Santos e Lima, 2013, p. 211).

<sup>iii</sup> Disponível em [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt). Consultado a 31 de julho de 2017.

<sup>iv</sup> Disponível em [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt). Consultado a 31 de julho de 2017.

<sup>v</sup> De acordo com a metainformação disponibilizada no site da PORDATA, a definição de museu consiste na seguinte definição: "Instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que promove pesquisas relativas aos testemunhos materiais do homem e do seu meio ambiente, adquire-os, conserva-os, comunica-os e expõe-os para estudo, educação e lazer" (INE; ICOM, 2007, p. 64).

<sup>vi</sup> Salvaguarda-se que os museus de ciência e técnica onde está enquadrada a rede dos centros de ciência viva são uma exceção.

<sup>vii</sup> Número de visitantes escolares, em território nacional: 2012 (1.540.966); 2013 (1.601.740); 2014 (1.525.223) e 2015 (1.713.934).

<sup>viii</sup> Os valores apresentados são resultado de uma recolha de dados seguindo os seguintes critérios de filtro: Indicador visitantes escolares e Territórios: Portugal – Norte, Área Metropolitana do Porto, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores. O período cronológico abrangido foi entre 2012 e 2015.

<sup>ix</sup> À exceção da Área Metropolitana do Porto.

- <sup>x</sup> A equidade escolar, como referido por Lemos (2013), e citando Demeuse, Baye e Doherty (2007), é “a condição através da qual os indivíduos podem obter vantagens da educação e formação, em termos de oportunidades, acesso, frequência e resultados” (p. 152).
- <sup>xi</sup> “Interdisciplinary research is a mode of research by teams or individuals that integrates information, data, techniques, tools, perspectives, concepts, and/or theories from two or more disciplines or bodies of specialized knowledge to advance fundamental understanding or to solve problems whose solutions are beyond the scope of a single discipline or field of research practice” (Barkovic, 2010, p. 952)
- <sup>xii</sup> Despacho n.º 14421/2014, de 28 de Novembro. Cria o Grupo de Projeto para a Estratégia Nacional para a Educação e Cultura. Disponível em <https://dre.pt/applicatio/file/59076224>
- <sup>xiii</sup> “O “Portal das Experiências Culturais” é uma iniciativa dos Ministérios da Educação e da Cultura, e visa contribuir para uma maior presença das atividades artísticas e culturais em todos os níveis de escolaridade do sistema educativo, desde a educação pré-escolar até ao final do ensino secundário, possibilitando uma maior proximidade entre estabelecimentos de ensino, e os organismos culturais”.
- <sup>xiv</sup> As visitas de estudo são todas as atividades exteriores ao recinto escolar e realizadas em tempo letivo, por grupos escolares orientados pelos professores ao património cultural e natural. São ainda consideradas visitas de estudo todas as atividades exteriores ao recinto escolar realizadas por grupos escolares e orientadas por um professor.
- <sup>xv</sup> Despacho n.º 28/ME/91, de 28 de Março. Regulamenta as visitas de estudo ao estrangeiro e intercâmbio escolar.
- <sup>xvi</sup> Ofício-circular n.º 21/04 (DREN), n.º 103/04 (DREA), n.º 406/04 (DREC), n.º 2/05 (DREL), n.º 1/2009. Esclarecem o despacho 28/ME/1991. Disponíveis em <https://sites.google.com/site/visitasdestudo/legislacao>
- <sup>xvii</sup> Lei Quadro dos Museus Portugueses – Lei n.º 47/2004. Disponível em <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/lei-quadro-dos-museus-portugueses/>
- <sup>xviii</sup> Movimento do século XXI muitas vezes associado a museologia crítica, pós-moderna e socio-museologia. É uma abordagem frequentemente relacionada com a inovação museológica.
- <sup>xix</sup> Para o presente artigo considera-se público escolar os grupos escolares acompanhados por um ou mais professores.
- <sup>xx</sup> Através do Regulamento, normas e planos e conforme as orientações da Lei de Quadros dos Museus Portugueses.
- <sup>xxi</sup> Nos termos do n.º 1 do artigo 9.º do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações do decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o Regulamento Interno constitui um dos instrumentos do exercício da autonomia das escolas.
- <sup>xxii</sup> Por indisponibilidade pública dos mesmos.
- <sup>xxiii</sup> Foram ainda recolhidos os planos anuais de atividades (PAA) dos 25 agrupamentos pertencentes ao município em causa. De acordo com os dados recolhidos, 9 agrupamentos não disponham dos documentos online; 10 agrupamentos planificaram menos de 50 visitas de estudo anuais e para este grupo foi apurada uma média de 34 registos; 5 agrupamentos planearam mais de 50 e menos de 90 visitas de estudo e para este grupo foi apurada uma média de 63 registos. Por fim, apenas um agrupamento projetou mais do que 90 visitas de estudo. A recolha dos dados considerou apenas o número de vezes em que existiu registo efetivo de uma atividade codificada como visita a museu. Em alguns planos apenas existia referência à visita e não indicava o número de turmas abrangidas, apenas o professor responsável. O ano letivo considerado foi 2016/17. O procedimento foi realizado entre 31 de julho e 14 de agosto de 2017. O Nvivo foi o software de recolha e tratamento utilizado para a codificação e apuramento do número de registos.
- <sup>xxiv</sup> Nomeadamente, a Lei n.º 13/2006 onde são estabelecidas as regras do transporte coletivo de crianças.
- <sup>xxv</sup> “An approach to curriculum integration that generates an understanding of themes and ideas that cut across disciplines and of the connections between different disciplines and their relationship to the real world. It normally emphasizes process and meaning

- rather than product and content by combining contents, theories, methodologies and perspectives from two or more disciplines.” (UNESCO, 2013, p. 32).
- <sup>xxvi</sup> A sociedade do conhecimento, num sentido propalado pela UNESCO (2013), é entendida como uma sociedade capaz de “identificar, produzir, processar, transformar, disseminar e usar informações a fim de construir e aplicar conhecimentos para o desenvolvimento humano. Exigem uma visão social empoderadora que abrange pluralidade, inclusão, solidariedade e participação” (p. 79).
- <sup>xxvii</sup> Por exemplo, na amostra trabalhada apenas um agrupamento disponibilizava um documento orientador exclusivamente dedicado às visitas de estudo – Regulamento das Visitas de Estudo.
- <sup>xxviii</sup> Entenda-se como mediador do museu “responsável por desenvolver atividades educativas diretamente com o público de alguns museus e por transmitir a proposta pedagógica dessas instituições” (ICOM, 2013, pp. 52-54)
- <sup>xxix</sup> Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>.
- <sup>xxx</sup> Entenda-se por educação formal “o “sistema educativo” altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que se estende desde os primeiros anos da escola primária até aos últimos anos da Universidade” (Bento, 2007). Entenda-se por educação não formal “qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem” (Marandino, 2008, p. 13).
- <sup>xxxi</sup> Objeto de estudo do projeto de tese de doutoramento em curso.

## O Percurso Curricular Alternativo, um espaço de vivência social e cultural

Gorete Pereira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo pretendeu descrever, compreender e interpretar as vivências e cultura emergente de uma turma de 5.º Ano de Escolaridade de Percurso Curricular Alternativo (PCA) em que se procurou esclarecer, à luz do conceito de Inovação de que forma o PCA se constitui um desafio à Inovação Pedagógica.

A presente investigação insere-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa, de cariz etnográfico. Foram utilizadas para a recolha de dados: a observação participante e a entrevista, que constituíram os principais recursos da investigação empírica.

As conclusões apontam para o reconhecimento do PCA como uma medida positiva para o aluno na construção do seu projeto de vida pessoal, valorização, integração social e profissional. A utilização da tecnologia permitiu instituir novos contextos de aprendizagem ao nível micro, da sala de aula e romper com princípios e crenças da escola tradicional, prefigurando um desafio à Inovação Pedagógica, ou seja, à mudança e transformação da escola.

**Palavras-Chave:** Percurso Curricular Alternativo, Inovação Pedagógica, Cultura.

### Introdução

A pesquisa suporte desta narrativa pretendeu descrever e compreender os novos espaços de vivência social e cultural de uma turma de 5.º Ano de Escolaridade com proposta de Percurso Curricular Alternativo (PCA), bem como, conhecer e avaliar o impacto desta proposta na vida dos alunos, através do conhecimento das representações de todos os envolvidos no projeto.

A investigação empírica que aqui reportamos foi desenvolvida durante dois anos letivos numa escola de 2.º e 3.º Ciclos do Funchal, reconhecida pela disponibilização de diversas ofertas educativas aos seus alunos e pela sua cultura de aceitação da diversidade. O trabalho de campo específico da etnografia, que nos levou no papel de investigadora/observadora para o terreno, permitiu-nos apreender a cultura do grupo – turma de PCA, composta por quinze alunos – e seus professores (dez), a partir “de dentro”.

<sup>1</sup> Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira

## Da flexibilização do currículo ao Percurso Curricular Alternativo: dilemas

### e desafios

Desde os anos setenta, a escola tem vindo a confrontar-se com uma população discente acentuadamente heterogênea a nível social, cultural e escolar. Esta heterogeneidade, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória, da democratização e massificação do ensino, marcaram as últimas décadas do século XX e alteraram substancialmente a realidade das escolas, que se viram confrontadas com a inevitabilidade de responder às necessidades de uma população discente, que por imperativos legais, deveria permanecer mais tempo na escola. Não foi fácil para a escola gerir toda esta mudança. Às desigualdades associadas às diferenças de percursos respondeu com uma uniformidade na resposta; por outro lado, demonstrou algumas dificuldades na interação com culturas diferentes daquela que veiculava, pois durante muito tempo, “(...) era apenas uma elite homogênea a aceder aos bancos da Escola portuguesa” (Sousa, 2000, p. 108).

A existência de um currículo nacional único, estabelecido pela administração central, traduzido num plano curricular organizador das aprendizagens, que deveriam ser comuns a todos os alunos do ensino básico, não permitia a introdução de alterações significativas ao tronco programático proposto. Este currículo, igual para alunos diferentes, conduziu a fortes assimetrias nas oportunidades de sucesso de todos os alunos, expresso nos níveis de insucesso e abandono escolar precoce,<sup>1</sup> conduzindo à consciencialização da necessidade de promoção de adaptações curriculares. Em consequência, começa-se a prestar atenção aos fatores de diversidade, a que o currículo escolar tinha de dar resposta, questionando-se a legitimidade de um “currículo uniforme pronto-a-vestir”, decidido centralmente, e de “tamanho único” (Formosinho, 1999, p. 13).

A evolução de um discurso de promoção do sucesso educativo, fundamentado na aceitação da diversidade e especificidades dos alunos levou à interiorização de novas perspetivas curriculares. Concomitantemente, os documentos oficiais foram assumindo a flexibilidade curricular como uma estratégia para o sucesso.

Esta nova orientação para adaptar e contextualizar o currículo enquadrou novos domínios de decisão às escolas e aos professores que, em consequência, passam a assumir novas responsabilidades e competências de gestão e decisão curricular (Roldão, 1999). O currículo assim perspetivado, é maleável, moldável, adaptável às vias mais adequadas à consecução das aprendizagens, requerendo uma articulação que se opera e regula entre o nível do prescritivo nacional e o nível do significativo contextual (Roldão, 2000).



Entretanto, emergiram no sistema educativo português, diversas propostas de discriminação positiva, como forma de combate à exclusão, no âmbito da escolaridade básica, com vista ao prosseguimento de estudos por vias académicas e/ou profissionalizantes nomeadamente: o programa PIPSE-Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar<sup>ii</sup>; o programa PEPT-Programa de Educação para Todos<sup>iii</sup>; o programa REEI-Rede de Escolas para a Educação Intercultural<sup>iv</sup>; os Apoios Educativos dinamizados pelas escolas, etc.

Outras medidas alternativas/complementares na escolaridade básica foram igualmente implementadas, para além dos PCA, designadamente: os TEIP-Territórios Educativos de Intervenção Prioritária<sup>v</sup>; os CEF-Cursos de Educação-Formação<sup>vi</sup>; o PIEF-Programa Integrado de Educação e Formação<sup>vii</sup>, etc.

Alguns programas/medidas concretizadas continuam a vigorar no sistema educativo português, designadamente o TEIP, que entrou já na 3ª geração (TEIP3), regulamentado pelo Despacho normativo n.º 20/2012. O Programa TEIP3 desenvolveu-se a partir do ano letivo de 2012-2013, operacionalizado na apresentação e desenvolvimento de planos de recuperação visando, a prossecução dos seguintes objetivos gerais: a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação e a transição qualificada da escola para a vida ativa.

Reportando aos PCA, enquadrados pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, verifica-se a introdução de alguns ajustamentos ao Despacho n.º 22/SEEI/96, normativo legal, que consagrou a criação de turmas com currículos alternativos, no ensino básico. Os novos projetos passaram a denominar-se "Percursos Curriculares Alternativos" e destinavam-se a alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se apresentassem em qualquer das seguintes condições:

a) Ocorrência de insucesso escolar repetido; b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar; c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem – forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem (Despacho Normativo n.º 1/2006, Anexo, ponto 1 - Âmbito).

Por motivo de alteração da escolaridade obrigatória para 12 anos, e segundo as orientações recentes do Ministério da Educação: "Orientações para

a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA)" – ano letivo 2016-17, atualmente, são destinatários desta medida os jovens com idades até aos 18 anos. Esta proposta permite que os alunos conclua a escolaridade, os 2.º ou 3.º ciclos, conforme o caso, com a atribuição de um certificado de final de ano, do qual constarão as disciplinas e áreas curriculares frequentadas e/ou um diploma de final de ciclo, com certificação do aproveitamento.

## Novos espaços de vivência social e cultural: o lugar da Inovação Pedagógica

### gica

A construção de um PCA tem por base a vontade expressa de proporcionar uma educação para todos que favoreça a equidade nas oportunidades de acesso e sucesso (Ainscow & César, 2006). Estes projetos são, na sua generalidade, reconhecidos, como verdadeiros projetos de vida, que procuram responder às necessidades de "alunos em risco", muitas vezes provenientes de camadas sociais, económica e culturalmente desfavorecidas. Poderão integrar, no entanto, outros alunos provenientes de culturas diferentes (cigana, africana, etc.).

Para Macedo (1999), é possível fundamentar uma prática escolar baseada num currículo alternativo em termos de conteúdos culturais e não propriamente em função de níveis de conhecimentos ou de métodos pedagógicos, dado que a diversificação curricular não pode ser utilizada para dividir os alunos em dois polos: os bons alunos, orientados para aspetos cognitivos e os maus alunos, os menos capazes, orientados para aspetos do saber-fazer. A diversidade não deve ser perspetivada como mecanismo de discriminação negativa.

Segundo Pacheco (2008), a escola deve promover a discriminação positiva, propondo a diversificação curricular, de acordo com as situações dos alunos. Para isso, é fundamental "deixar de entender-se o currículo como um mero plano, para ser analisado e organizado como um projeto, portador de identidades" (p. 181).

Evidencia-se a urgência da inclusão de novos projetos curriculares alternativos, organizados de modo a permitir uma relação viva e dialética com a cultura dos sujeitos. A partilha e a troca de saberes entre todos permitirá a atribuição de significados a experiências, a partir do marco cultural em que vivem. Os resultados das suas práticas mediatizadas oferecerão novos termos, que enriquecerão e ampliarão o seu mundo de representação, alterando assim, ainda que lentamente, o padrão cultural que deve acolher os novos significados e comportamentos sociais.

Consolida-se uma nova perspectiva de escola – espaço temporal de reconstrução dos conhecimentos, de relações e interações entre alunos/professores e comunidade educativa. Impõem-se, portanto, novas ações, a descontinuidade de natureza cultural para que a inovação pedagógica seja uma realidade, o que, “(...) implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (Fino, 2008, p. 277).

A escola idealmente projetada para o futuro será um polo genuíno de experiências e de práticas democráticas e de participação, um verdadeiro ambiente rico de nutrientes cognitivos (Papert, 2008), uma comunidade escolar desenvolvida em harmonia com o ambiente envolvente e a sociedade que a sustém.

Nesse sentido, defende-se a articulação horizontal dos conteúdos, integração dos saberes e definição de uma linha de atuação comum. Impõe-se, portanto, alterações nos modos de conceção e organização escolar/curricular. As características dos alunos da turma deverão determinar as escolhas e decisões curriculares.

### Opções metodológicas

Quanto à metodologia utilizada, a opção recaiu na pesquisa qualitativa. Esta, perspectivada por Flick (2009) reveste-se de “(...) particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (p. 20). “A orientação para o significado de objetos, atividades e acontecimentos, assim como a concentração no ponto de vista dos sujeitos e no significado por eles atribuídos às experiências e acontecimentos” (p. 20), presentes no paradigma qualitativo, consubstanciou o propósito de conhecimento do pensamento dos sujeitos de investigação pelo exercício da práxis investigadora.

Como estratégia de pesquisa decidimo-nos por uma abordagem etnográfica, por ser a que melhor se ajustava aos nossos objetivos de investigação, pela riqueza e possibilidade de descrição do contexto do estudo, bem como, pela compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos de investigação. De acordo com Vasconcelos (2006), a etnografia é uma descrição pormenorizada e facetada de vida de um grupo, que nos permite entendê-lo a partir dos significados vividos no interior desse grupo. O investigador vive e participa na vida quotidiana, observando e registando histórias e acontecimentos, documentando rigorosamente a vida do grupo.

A recolha de dados operacionalizou-se através da observação participante, o diário de campo, a entrevista e a análise documental, complementada com registos de cariz etnográfico como notas de campo, conversas

informais e dados de opinião, recolhidos durante a permanência no contexto do estudo.

A entrevista semiestruturada, realizada a dez professores da turma, à Presidente do Conselho Executivo e a seis alunos, permitiu-nos o aprofundamento de alguns aspetos relevantes para a investigação, e foi “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Deste modo, acedemos às emoções, sentimentos e representações dos professores da turma do projeto de PCA, mais concretamente, às suas preocupações, frustrações, constrangimentos, anseios e motivações, aspetos que de outra forma não seriam atingíveis. Lográmos também com a participação de alguns alunos, cujo envolvimento nas entrevistas, nos permitiu aceder às suas imagens sobre o projeto, a escola e a turma, bem como a relação estabelecida com a própria aprendizagem.

Os dados foram tratados através da técnica da análise de conteúdo, que, para Bardin (1995), consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38).

### A compreensão da cultura da turma de PCA

#### Concetalização do PCA

As perspetivas dos professores sobre o conceito de PCA são reveladoras de alguma convergência, pois a maioria considera que se trata de uma estratégia, uma alternativa curricular para os alunos que não se integram no sistema regular. A diretora de turma fala mesmo em estratégia da escola, uma solução para os alunos que “desestabilizam” as aulas, a turma e os outros alunos. Trata-se, portanto, de uma alternativa pensada pela escola para os alunos que não conseguem seguir um percurso regular e que revelam dificuldades de aprendizagem, de integração escolar e social. A analogia do PCA a uma ponte é apontada por um docente que entende este projeto como uma resposta alternativa oferecida aos alunos. Mas, conforme ressalva, o caminho só poderá ser percorrido pelos próprios. “(...) É um percurso, um caminho que se pretende que seja percorrido pelos alunos, evidentemente com o auxílio dos professores, que, neste tipo de projeto, se assemelham...a uma ponte”. (E7)

Todas as respostas dadas indicam a importância que os docentes atribuem ao PCA, destacando categoricamente inúmeros aspetos positivos deste projeto, documentados nesta análise. Positividade também corroborada pela presidente da escola, para quem o PCA é uma alternativa ao regular, criado à medida das necessidades dos alunos, para que possam ter êxito:

(...) Pretende-se, que os alunos tenham sucesso e que sigam o seu próprio percurso de vida. Que sejam capazes de construir de forma diferente dos outros o seu próprio percurso académico para depois se integrarem numa profissão e terem um futuro profissional como os demais, embora a outro nível. (PE)

As razões que sustentam a implementação de um PCA, e que se enquadram no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro de 2006, decorreram da coexistência de dois fenómenos, conforme apontam os docentes envolvidos: o insucesso do sistema escolar e a heterogeneidade da população escolar. Tratou-se de uma solução para o problema do insucesso do sistema escolar.

A procura constante de sentido da proposta em análise levou-nos a indagar a sua recetividade junto dos professores da turma, que confirmaram a aceitação e valorização desta alternativa, apesar do reconhecimento da existência de perigos à volta deste tipo de projetos, sobretudo quando delineados numa perspetiva de empobrecimento dos objetivos e de conteúdos relativamente ao currículo-padrão e sem qualquer valorização positiva dos seus destinatários. Não obstante os riscos, na opinião destes, trata-se de uma proposta válida e importante que propicia a inclusão e a socialização e que lhes vai permitir dar uma resposta mais adequada às necessidades dos alunos, apresentando-se como uma oportunidade para alcançarem o sucesso. Em convergência total, com os resultados publicados no Relatório de Avaliação – Estudo sobre o impacto das turmas com PCA no ensino básico promovido pela DGE, alguns professores apontam para uma maior exclusão dos alunos, quando estes integravam a turma regular, devido à discriminação e à diferença perante os outros.

Depreende-se do testemunho dos docentes e da responsável pela escola a valorização da proposta de PCA, assumidamente encarada como um projeto determinante para o desenvolvimento e aquisição das aprendizagens destes alunos. Representa uma melhoria significativa da oferta disponibilizada, feita à medida das suas necessidades, havendo uma preocupação em adaptar o projeto.

#### *A dinâmica das interações*

O comportamento dos alunos foi assinalado por todos os docentes como uma área problemática, que criou, pelo menos inicialmente, sérios constrangimentos e dificuldades na relação pedagógica. Um historial de reprovações sucessivas, a rejeição e o desinvestimento crescentes pela escola e pela aprendizagem desencadeou nestes jovens, imagens negativas de si e

baixa autoestima. A adoção regular de comportamentos disruptivos e o estabelecimento de relações sociais desadequadas induziram sentimentos de insegurança nos docentes.

Não obstante as dificuldades iniciais, registou-se uma boa evolução na relação pedagógica estabelecida. Algum tempo depois, a interação criada no contexto pedagógico entre professor e alunos foi considerada pela maioria dos docentes como muito próxima dos alunos. Manifestaram uma grande satisfação pelo que designaram de boa relação.

Quando pedimos aos professores que classificassem as relações pessoais e a interação estabelecida entre os alunos da turma e da escola fomos confrontados com uma diversidade de opiniões. No domínio das interações estabelecidas com os colegas da turma, três docentes destacaram a existência de um bom relacionamento. Outras referências caracterizaram o relacionamento dos alunos de razoável/estável, apesar de assinalarem alguma conflitualidade/agressividade.

Quanto ao relacionamento com os colegas da escola, a maioria dos professores considerou positivo, pois estes jovens que integram a proposta de PCA são bem aceites por todos. “(...) não sinto que sejam discriminados por pertencerem a uma turma de PCA. Entre si, na turma, eles provocam-se, mas isso é normal. Estão bem integrados”. (E10)

Todavia, apesar de bem aceites pelos seus pares da escola, ocorreram pontualmente algumas quezílias comuns entre jovens destas idades. Para os professores, a aceitação e o bom relacionamento entre todos deve-se ao bom ambiente escolar e à cultura da escola de aceitação da diferença.

#### *As expectativas*

A generalidade dos docentes da turma conserva perspetivas positivas, pelo menos em relação a alguns alunos. Esperam mesmo que venham a ter uma vida equilibrada, normal e que consigam entrar no mercado de trabalho, através das experiências pré-profissionais. Desejam que sejam autónomos, que se saibam orientar sozinhos na sociedade. A aquisição dessa autonomia é fundamental para estes alunos, como destacou a professora de Matemática. “(...) o meu desejo é que, pelo menos, saiam daqui e consigam, na vida prática, “desenvencilhar-se”, ir a um supermercado e fazer as compras, viver o dia-a-dia de uma forma autónoma. Isso é que é o importante”. (E3)

Em síntese, os docentes definem o PCA como uma oferta educativa disponibilizada pela escola, para os alunos que não conseguem seguir um percurso regular. As dificuldades de aprendizagem, de integração na escola e na sociedade desencadearam a necessidade de se promoverem alternativas adequadas aos alunos. Segundo os docentes, o PCA é um projeto válido, uma resposta de sucesso para a conclusão da escolaridade obrigatória e um meio de

promoção do desenvolvimento. As evidências apontam para o reconhecimento da importância do projeto por parte dos docentes da turma e alunos. Na mesma direção apontam ainda as perspectivas da presidente da escola, cujas opiniões, pela importância assumida, não poderíamos deixar de considerar e apresentar. Os alunos, público-alvo do projeto em análise, foram igualmente auscultados.

### **Imagens da escola, da turma: o ponto de vista dos alunos**

As respostas dadas indiciam que estes alunos têm da escola imagens muito positivas. É um lugar de vivências afetivas. A generalidade dos alunos destacou o facto de gostar da escola, gostar de tudo, dos colegas, dos professores, das aulas, da turma, do horário, de aprender e das matérias.

As verbalizações traçam uma imagem de escola enquanto espaço de socialização, aprendizagem e convívio. A escola é também um lugar agradável, onde os alunos se sentem bem, gostam de estar e onde têm amigos. Para outros, a instituição escolar é um local onde se sentem compreendidos e seguros.

(...) tenho amigos e os professores são espetaculares (...) Os professores têm paciência. Quando não queremos fazer alguma coisa, eles vão sempre insistindo connosco até que acabamos por fazer. Eu gosto disso. (...) Os professores têm muita calma, são amigos. (A1)

Quanto às representações dos alunos acerca da turma de PCA, apesar da diversidade das respostas, foi possível agrupá-las em dois polos distintos: experiências positivas e experiências negativas. No primeiro caso, a maioria dos alunos destacou o quanto gostavam da turma. Apontaram diversas razões para esta empatia, nomeadamente o facto de se sentirem bem na turma, de funcionarem e trabalharem muito bem em grupo e de serem unidos. Esta unidade assumida promove a coesão e favorece a interação, aspetos fundamentais à regulação da vida da turma, que possibilitam aprendizagens sociais importantes.

Para além de considerarem a turma como um bom local de aprendizagem, a generalidade dos alunos destacou o sentimento de bem-estar, decorrente da presença de amigos na turma e pelos bons professores que a integram. Um dos alunos admitiu mesmo que a turma de PCA é a razão da sua permanência na escola.

Pelo registo da expressão dos alunos, constatamos que a maioria tem uma opinião muito positiva da turma e do projeto de PCA. Reconheceram que

evoluíram nas aprendizagens, melhoraram comportamentos e aperfeiçoaram a sua relação com a escola. Alguns alunos admitiram também a existência de alguns problemas de natureza comportamental, enquadrados nesta descrição por experiências negativas. São situações que se prendem sobretudo, com o mau comportamento adotado por alguns alunos.

### **Relações pessoais com colegas e professores**

A realidade com que nos deparamos no início do trabalho de campo, em termos de comportamento adotado pelos alunos, é claramente divergente, da situação do momento em que foram entrevistados alguns alunos da turma de PCA (18 meses depois do início do projeto). O acompanhamento sistemático da turma durante um ano letivo deixou algumas evidências de melhorias progressivas que foram ocorrendo neste domínio. Na altura, registámos episódios que integram as observações de aulas então realizadas. Muitas vezes o relacionamento interpessoal manifestado pelos alunos era conflituoso, expressão da dificuldade de interiorização das regras de conduta compatíveis com o bom funcionamento da sala de aula, situação que foi melhorando, no entanto, de forma gradual.

Já no que concerne ao relacionamento com os professores, a maioria dos alunos admite a existência de um bom relacionamento pessoal. Identificam mesmo inúmeras qualidades, tais como, o saber ouvir, o conversar, a prontidão na ajuda disponibilizada, o carinho, a amizade, a compreensão, a simpatia, etc., qualidades presentes na maioria dos docentes. Na opinião deste grupo de alunos, os professores dos PCA dão mais atenção aos alunos que os professores do regular.

(...) O que mais gosto é do apoio que os professores dão. Quando temos problemas os professores ouvem-nos. (...) Os professores são muito melhores, conversam connosco, ajudam-nos mais, dão carinho. Eu gosto de carinho, toda a gente gosta. (...) É tudo mais fácil do que na outra escola. Os professores explicam muito bem e são muito amigos. (A1)

Estes alunos destacaram nos professores alguns atributos humanos, considerados essenciais e facilitadores da interação estabelecida. As qualidades mais apreciadas pelos alunos assumiram os seguintes adjetivos: divertido, brincalhão, amigo e bom explicador. Centremo-nos em alguns testemunhos:

(...) Gostamos muito dos professores e eles ensinam-nos bem. Respeitam o ritmo dos alunos, porque nós não aprendemos muito rápido. Por isso, têm de andar mais devagar. (...) Gosto dos professores, porque se

preocupam connosco quando estamos mal. (...) Preocupam-se com tudo, com a nossa alimentação, aprendizagem e ajudam-nos quando precisamos. (...) Os professores brigam às vezes mas por coisas certas, têm razão. Os professores gostam de mim e preocupam-se comigo. (A2)

O respeito pelo ritmo de cada aluno é particularmente reconhecido e valorizado pelo grupo que considera ser muito benéfico para a aquisição das aprendizagens. Estabelecem mesmo comparações com a turma regular anteriormente frequentada, assinalando grandes diferenças.

Para os alunos da turma, o PCA representa um ajustamento ao seu percurso escolar, uma adaptação aos seus estilos de aprendizagem e, por isso, uma mudança que passa pela supressão de experiências de insucesso. Pela possibilidade de conclusão e até alargamento da escolaridade obrigatória e posterior qualificação profissional, esta alternativa vai permitir uma abertura a novos horizontes, a construção de um projeto de vida.

### Considerações Finais

A análise das representações dos professores sobre o projeto de PCA e as imagens dos alunos sobre a escola, a turma e PCA, permitem realçar que para a maioria dos docentes, o PCA é uma estratégia, uma alternativa curricular para os alunos que não se integram no sistema regular. É também reconhecida como uma estratégia da escola, dirigida aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, de integração escolar e social. É igualmente considerado, uma medida positiva e uma resposta de sucesso para a conclusão da escolaridade obrigatória, que possibilita a continuidade de estudos num CEF. Esta proposta propicia a inclusão e a socialização e permite uma resposta mais adequada às necessidades dos alunos.

A implementação do projeto de PCA, segundo os docentes envolvidos, decorre da coexistência de dois fenómenos: o insucesso escolar e a heterogeneidade da população escolar. Assume-se como uma solução, que visa a redução do abandono e insucesso escolar.

Do discurso dos docentes e dos alunos emergem conceções de eficácia e sucesso do projeto de PCA, enquanto projeto potenciador do desenvolvimento dos alunos e da evolução das suas aprendizagens. Sobressaem, igualmente, convicções profundas acerca dos efeitos positivos do PCA na diminuição do insucesso e abandono escolar. Registam-se melhorias nos índices motivacionais e na autoestima dos alunos. O acompanhamento individualizado, a adequação do currículo e a simplificação dos conteúdos são estratégias potenciadoras da evolução registada e do progresso alcançado.

A relação pedagógica estabelecida inicialmente não foi fácil, pelos constrangimentos emergentes do comportamento disruptivo adotado por alguns alunos. Não obstante as dificuldades iniciais, registou-se uma boa evolução na relação pedagógica estabelecida. Para os docentes, a interação dos alunos com os pares é agora mais estável, apesar da ocorrência de alguns conflitos.

Do ponto de vista dos alunos, a relação que têm com os colegas é normal e destacam o facto de gostarem da generalidade dos colegas e de serem bons amigos, apesar das diferenças. Também com os docentes, há um bom relacionamento pessoal. Reconhecem inúmeras qualidades e atributos humanos que consideram essenciais num professor e que facilitam a interação, como o saber ouvir, a prontidão na resolução dos problemas, o carinho, a amizade e a ajuda disponibilizada.

Quanto ao futuro, as perspetivas dos professores são positivas, pelo menos em relação a alguns alunos, que deverão conseguir obter um CEF. Quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, persistem algumas dúvidas e incertezas. Acredita-se, no entanto, que estes jovens serão bons profissionais.

Os alunos manifestaram o desejo de concluir o 2.º ciclo e continuar a estudar, fazer um CEF, o que demonstra uma preocupação com a formação, componente fundamental da preparação para o futuro. Esta vontade expressa é curiosa e contraditória, aos sentimentos de desmotivação e falta de interesse pela escola, manifestados no início do projeto.

São muito positivas as imagens da escola e da turma verbalizadas pelos alunos. Trata-se de um lugar de aprendizagem e convívio, local agradável onde se sentem bem, têm amigos e gostam de estar. Sentem-se apoiados na superação das suas dificuldades. Para estes alunos, o PCA é um projeto muito importante, que possibilitou a evolução das aprendizagens, a melhoria dos comportamentos e a alteração da relação estabelecida com a escola. Representa, por isso, um ajustamento ao seu percurso escolar e consequentemente uma mudança: a cessação de experiências de insucesso. Pela possibilidade de conclusão da escolaridade obrigatória e qualificação profissional, esta alternativa representa a edificação de um projeto de vida.

As conclusões desta investigação apontam para o reconhecimento do PCA como uma medida positiva para o aluno na construção do seu projeto de vida pessoal, valorização, integração social e profissional plenas.

## Referências Bibliográficas

- Ainscow, Mel & César, Margarida. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- Bardin, Laurence. (1995). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert. & Biklen, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fino, Carlos. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Flick, Uwe. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. (J. E. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, João (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In João Formosinho, António Fernandes, Manuel Sarmento & Fernando Ferreira (Orgs.). *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho.
- Macedo, Glória. (1999). A Escola e os professores em contextos de exclusão escolar e social. *Educação e Matemática*, 55, 20-22.
- Pacheco, José Augusto (2008). Notas sobre a Diversificação/Diferenciação Curricular em Portugal. *InterMeio. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 14, n.º 28, 178-187. Retrieved 2/09/09 from [http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/28%20Artigo 12.pdf](http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/28%20Artigo%2012.pdf)
- Papert, Seymour. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, Maria do Céu. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, Maria do Céu. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, Vol. IX, n.º 1, 81-89.
- Seabra, Teresa (Coord.); Figueiredo, Ana; Castro, Leonor & Gomes, Mafalda. (2012). *Relatório de avaliação – estudo sobre o impacto das turmas com percursos curriculares alternativos no ensino básico e dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento escolar*. Lisboa: MEC-DGE.

- Sousa, Jesus. (2000). O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *PSI-Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2, (1), 107-120.
- Vasconcelos, Teresa. (2006). Etnografia: investigar a experiência vivida. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-104). Porto: Porto Editora.

## Referências Normativas

- Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de Julho
- Resolução n.º 29/91 do Conselho de Ministros
- Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril
- Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto
- Despacho conjunto n.º 453/2004, DR 175, Série II, de 27 de Julho
- Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro
- Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto
- Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro

## Notas

- <sup>i</sup> Segundo dados da Pordata, as taxas de abandono precoce da educação e formação (homens e mulheres, entre os 18 e 24 anos que deixaram de estudar sem completar o secundário), eram no início da década de 90 excessivamente elevadas, 50%.
- <sup>ii</sup> Regulamentado pelo Despacho n.º 119/ME/88, tinha como objetivo “reduzir a taxa de insucesso”.
- <sup>iii</sup> Regulamentado pela Resolução n.º 29/91 do Conselho de Ministros, visa “promover a igualdade de oportunidades no espaço nacional, criando as condições de acesso a uma escolarização para todos, e cuidando, em simultâneo, das condições de frequência e seus resultados...” (ME/Secretaria de Estado da Reforma Educativa, 1991).
- <sup>iv</sup> O Programa REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural - é uma iniciativa conjunta do Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.), do Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação (DGE) e da Fundação Aga Khan Portugal (AFK). A Educação Intercultural é um processo formativo, que visa desenvolver a capacidade de comunicação entre pessoas de diferentes culturas.
- <sup>v</sup> Criados pelo Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, consagra-se a possibilidade de associação de estabelecimentos de educação e de ensino com vista à constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária-TEIP, nos quais serão desenvolvidos projetos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação.
- <sup>vi</sup> O Despacho conjunto n.º 453/2004, DR 175, Série II, de 27 de julho de 2004, dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, regulamenta a criação de Cursos de



---

Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos.

- vii Regulamentado pelo Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, é uma medida socioeducativa e formativa de inclusão, de carácter temporário e excecional, a aplicar a jovens dos 15 aos 18 anos, que se encontram em risco e/ou perigo de exclusão escolar e social, depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar. Visa o cumprimento da escolaridade obrigatória e a promoção social conferindo uma habilitação escolar de 2.º e/ou 3.º ciclo.

## O Ensino da Língua Gestual Portuguesa como L2 no contexto bilingue das EREBAS

Luísa Freitas<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo visa a reflexão sobre a importância do ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como L2 no contexto Bilingue das Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). Considerando a implementação do modelo bilingue, decretada pela Lei 3/2008, procura-se refletir sobre a aprendizagem da LGP por parte dos ouvintes e, consequentemente, sobre o impacto pedagógico, linguístico e emocional que esta aprendizagem terá nos alunos surdos. Por último, serão apresentados contributos pedagógicos para o ensino da Língua Gestual Portuguesa como Segunda Língua, evidenciando a importância da adoção de uma diferente abordagem para o ensino da LGP como L2.

**Palavras-chave:** Língua Gestual Portuguesa, Segunda Língua, Ensino Bilingue

### Introdução

Cerca de 96% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (Mitchell e Karchmer, 2004) que não dominam a Língua Gestual Portuguesa (LGP), o que constitui um enquadramento familiar desfavorável ao acesso à informação geral e à aquisição de pré-requisitos escolares fundamentais (Marzano, 2004). Assim, caberá às Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) colmatar essas lacunas, construindo conhecimentos sólidos e proporcionando a autonomia na criança e jovens surdos.

O Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, documento orientador das políticas de Ensino Especial, integra, no artigo 23.º, as diretrizes para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, implementando o acesso ao currículo escolar através da LGP, o ensino de Língua Gestual como Língua Materna e o da Língua Portuguesa como L2 (na modalidade escrita) aos alunos surdos. Decreta ainda a formação em LGP como Segunda Língua (L2) à comunidade ouvinte.

Por ser um contexto pedagógico tão específico, a interação entre o docente ouvinte e o aluno surdo é um processo complexo e envolve, na maioria das vezes, muitas dificuldades na compreensão, na negociação e na partilha de conhecimento. Portanto, será mais eficaz se o docente e o aluno partilharem o mesmo código linguístico, pelo que a proficiência em LGP como L2, por

parte da comunidade escolar da criança surda, é essencial para o seu desenvolvimento pessoal e académico. Pretende-se, então, refletir sobre a implementação do modelo bilingue e sobre a importância do ensino da LGP como L2 na formação dos docentes atuantes no contexto das EREBAS.

### A Língua Gestual Portuguesa como Língua Natural e como Segunda Língua

A Língua Gestual é a língua natural da comunidade surda e não pode ser compreendida como um conjunto de gestos que acompanha a sintaxe da Língua Portuguesa. Obedece a universais linguísticos como a arbitrariedade, a recursividade<sup>i</sup> e a criatividade<sup>ii</sup> e tem estruturas e processos que o Português não possui (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994). É uma língua complexa, com uma gramática própria (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994; Baptista, 1999, 2004), possuindo estrutura sintática específica, auxiliada por expressões faciais e corporais particulares.

Não raras vezes, no entanto, as crianças surdas só contactam com a Língua Gestual quando ingressam no Jardim de Infância ou mesmo no primeiro ano da escolaridade básica e, portanto, aprendem-na tardiamente, o que terá consequências significativas no seu aproveitamento escolar.

Para evitar este atraso no contacto com a Língua Gestual, os familiares ouvintes de uma criança surda deverão aprender LGP como L2, pela necessidade de comunicação diária e pela urgência da introdução desta criança num ambiente bilingue, que será o início do processo de socialização.

### Modelo bilingue na Educação de Surdos

O Decreto-Lei n.º 3/2008 determinou a implementação do modelo bilingue nas EREBAS, onde os alunos do ensino básico e secundário poderão realizar o seu percurso escolar e aceder ao currículo na sua língua materna, “sem prejuízo da sua participação nas turmas de alunos ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar” (p. 160).

O corpo docente, nas EREBAS, deve ser constituído por “surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e de ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos e por docentes de LGP (art. 23.º, ponto 14, Decreto-Lei 3/2008, de 07 de janeiro). O professor de LGP é um “ator” fundamental, quer no ensino da LGP quer no desenvolvimento das capacidades cognitivas, lin-

<sup>1</sup> Doutorada pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

guísticas e sociais da criança surda, especialmente no primeiro ciclo do ensino básico, altura em que desenvolve, com o professor titular de turma, um trabalho cooperativo importantíssimo no acompanhamento académico e na motivação para a aprendizagem, transmitindo uma “percepção do mundo assente numa modalidade de apreensão visual” (Vaz, 2013, p. 221). O docente de LGP poderá ser ouvinte ou surdo mas Vaz (2013) considera que o docente surdo “simboliza o surdo adulto que teve sucesso na vida e no trabalho” (p. 221) e representa “uma nova abordagem face à surdez no plano escolar (...) que procura garantir a legitimidade da diferença” (p. 223). “O docente surdo com formação superior, será simultaneamente, (...) o falante nativo (...) e o interlocutor privilegiado de uma cultura e de uma comunidade (Coelho, 2010, pp. 68 e 69).

O bilinguismo, no campo da surdez, significa considerar o acesso à Língua Gestual como Língua Materna e à Língua Portuguesa como L2 (na modalidade escrita), o que constituirá a alternativa mais eficaz para otimizar o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e académico das crianças surdas (Leite, 2004). No entanto, deve separar-se o uso das duas línguas para evitar deformações por uso simultâneo. Sim-Sim (2005) evidencia que

o grande objetivo do ensino da linguagem escrita é tornar o aluno autónomo na procura e no uso da informação, ou seja, desenvolver-lhe as capacidades literárias que lhes permitam aceder à informação e à consequente integração dessa informação na sua vida escolar e social (p. 20).

A proficiência na sua língua materna possibilitará a aprendizagem de outras línguas, por contraste entre os sistemas linguísticos, pelo que o surdo poderá desenvolver habilidades linguísticas e metalinguísticas e aprender a respeitar as diversidades existentes na língua escrita e gestual (Goldfeld, 2002).

O bilinguismo deve compreender ainda a noção de biculturalismo, já que os Surdos participam em duas culturas – a surda e a ouvinte. Tem de se proporcionar à criança surda as mesmas possibilidades psicolinguísticas oferecidas à criança ouvinte, facilitando a assimilação de uma identidade bicultural (Skliar, 1997).

Contudo, os princípios que regem o que entendemos por bilinguismo na educação não podem ser confundidos, na sua essência, com a mera inclusão da LGP na sala de aula, ao lado da Língua Portuguesa, ou da mera e simples tradução do conteúdo pedagógico para LGP (Fernandes, 2003). Skliar (1996) identifica, mesmo entre os que defendem uma educação bilingue, profissionais que continuam a secundarizar a língua gestual, realizando cortes significativos no currículo dos alunos surdos, perpetuando as baixas expectativas

sobre eles. Ainda é frequente a ideia de que o importante é o domínio da linguagem oral para melhorar a integração na sociedade.

Os docentes devem consciencializar-se de que a Educação de Surdos deve ser individualizada, tendo em atenção as características específicas desta Comunidade. Duarte (2006) acredita que

a escola e a sociedade em geral necessitam de adaptar os seus recursos de forma a serem capazes de responder a uma ampla variedade de necessidades inerentes a cada criança, no sentido de lhes proporcionar um melhor desenvolvimento biopsicossocial levando-a a alcançar a completa independência na maturidade (p. 264).

A eficácia de um sistema educativo comprova-se pelo desenvolvimento biopsicossocial e pelo sucesso da maioria dos alunos e, no caso do sistema educativo dos alunos surdos, pelo desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social que estes apresentam ao concluírem o ensino básico e/ou secundário. No entanto, encontram-se evidências de fragilidades comprometedoras nos resultados escolares dos alunos surdos, sobretudo em relação à literacia da língua portuguesa. Lourenço (2005) afirma que os alunos surdos têm dificuldade na compreensão da forma passiva, do complemento indireto, das orações relativas, das conjunções, dos artigos e dos pronomes. Destaca ainda dificuldades relacionadas com o vocabulário, que é menos variado do que os alunos ouvintes, sendo constituído maioritariamente por substantivos e verbos. Já Barros (2013), num estudo que pretendia aferir o domínio da leitura e da escrita de alunos surdos do segundo e terceiro ciclos, realizado no CED Jacob Rodrigues Pereira, mostra que, apesar da prática bilingue adotada por este Instituto, os resultados não são satisfatórios: 15,6% dos alunos ficaram colocados no nível A1 (Iniciação); 56,3% ficaram colocados no nível A2 (Elementar), 18,8% no nível B1 (Limiar); 6,3% no nível B2 (Vantagem) e 3,1% no nível C1 (Autonomia)<sup>iii</sup> (Barros, 2013).

Um outro estudo (Carvalho, 2013), desenvolvido neste mesmo Instituto, focava o ensino de vocabulário escolar a Surdos. Concluiu-se que estes alunos não têm conhecimento da maioria dos gestos necessários para a aprendizagem efetiva das áreas de Estudo do Meio (que inclui áreas vocabulares de Ciências, Geografia e História)<sup>iv</sup> e História.

Apesar do Decreto-Lei 3/2008 representar um grande avanço para a comunidade surda portuguesa, não se fez acompanhar de instrumentos que permitissem a sua implementação (Gomes, 2013). Assim, a conjugação dos fracos resultados literários, quer a nível da Língua Portuguesa quer a nível da Língua Gestual Portuguesa, as baixas taxas de conclusão do ensino secundário pelos alunos surdos severos e profundos (Cavaca, 2007) e de ingresso no ensino superior (observe-se, como exemplo, a Universidade de Aveiro que, ao longo de 10 anos, apenas recebeu 13 estudantes surdos (Traqueia, 2015, p. 28)),

poderá levar-nos a admitir o insucesso do sistema educativo para surdos (Estanqueiro, 2006).

Porém, mais do que identificar e conhecer as dificuldades e os resultados menos positivos, importa igualmente encetar reflexões, discussões e práticas, no sentido de colmatar essas mesmas dificuldades.

#### A formação de LG como L2 na comunidade escolar ouvinte

Como já foi referido no ponto anterior, o Decreto-lei 3/2008 determina que a docência, nas EREBAS, seja “assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e de ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos (art. 23.º, ponto 14, Decreto-Lei 3/2008, de 07 de janeiro). Contudo, Gomes (2013) constata “que esta medida nunca teve possibilidade de se concretizar na maioria das escolas de referência” (p. 177) por virtude da natureza da formação oferecida aos profissionais que trabalham com alunos surdos, que “é essencialmente de carácter teórico” (p. 177). Esta opinião é consentânea com o que é defendido por Coelho (2010) sobre a formação dos que trabalham com alunos surdos. A autora afirma que “a formação contínua dos profissionais (...) não pode ser desenhada superficialmente nem na ausência de critérios assentes numa clara e objetiva filosofia educacional bilingue” (p. 68). Defende inclusivamente que

A escola, professores, educadores, intérpretes, auxiliares e outros profissionais ouvintes de uma escola bilingue de surdos precisam, antes de mais, de desenvolver competências no âmbito da Língua Gestual que lhes permitam estabelecer um bom desempenho comunicativo. A cultura e a comunidade surda precisam de penetrar verdadeiramente na escola, e todos os profissionais devem desencadear e fomentar um processo de identificação da criança com adultos bilingues e com crianças e adultos surdos. Professores e educadores (surdos e ouvintes), terapeutas e intérpretes precisam reconhecer um elevado estatuto linguístico a ambas as línguas, conhecê-las profundamente e identificar as diferentes funções que cada uma deve apresentar neste processo (p. 68).

Estanqueiro (2006) segue a mesma linha de raciocínio e afirma que a LGP, enquanto língua de instrução na sala de aula e veículo de transmissão dos conhecimentos nas várias áreas curriculares, deve ser um fator a tomar em conta na formação inicial e contínua dos docentes

de alunos Surdos, bem como nos critérios para a sua colocação. Ao docente deve ser exigido o ensino competente dos conteúdos curriculares através da LGP (p. 220).

Os docentes devem estar conscientes da filosofia bilingue que se pretende implementar, devendo também dominar estratégias e técnicas para que as suas práticas pedagógicas sejam algo mais do que um mero pseudo-bilinguismo (Skliar, 1999).

Carvalho (2013) identifica também a falta de formação específica num estudo realizado no CED Jacob Rodrigues Pereira. Apesar de não integrar a rede de escolas de referência, este instituto é considerado, pela comunidade surda, como um exemplo no ensino a surdos em Portugal, por integrar docentes e técnicos de acompanhamento (surdos e ouvintes) proficientes em LGP. Aqui, os alunos surdos beneficiam de aulas específicas em disciplinas mais teóricas, reintegrando a sua turma em aulas de carácter mais prático. Ao longo deste estudo, questionaram-se os docentes sobre quais as maiores dificuldades sentidas na lecionação a esta população. Apesar das características especiais deste Instituto, “os inquiridos revelaram sentir mais dificuldade no domínio geral da LGP e no desconhecimento de terminologia específica em LGP para as disciplinas curriculares” (p. 181).

Assim, a importância da formação em Língua Gestual como segunda língua deve ser considerada por todos os docentes ouvintes que lecionam alunos surdos e pelos agrupamentos escolares de referência, para que a Educação de surdos seja uma realidade social e cultural indiscutível, um dado concreto e inevitável. É imperativo investir na criação de materiais didáticos e outros em LGP de apoio à educação, na formação de professores e na criação de espaços onde os profissionais Surdos e ouvintes possam trocar experiências, debater ideias e práticas pedagógicas concretas para que o modelo bilingue garanta às crianças surdas uma verdadeira igualdade de oportunidades, assegurando-lhes possibilidades psicolinguísticas idênticas às dos ouvintes, numa realidade bicultural (Skliar, 1997).

No ensino superior, será necessário repensar a formação docente já que, excetuando as licenciaturas em Língua Gestual Portuguesa com variante em Leccionação de LGP, que asseguram a formação desta língua como L2 aos futuros docentes ouvintes de LGP, não se encontra qualquer outra licenciatura do ramo da formação educacional, das mais variadas áreas curriculares, que integre, no seu plano de estudos, uma Unidade Curricular dedicada quer ao ensino de surdos quer ao ensino da LGP, ao contrário do que acontece no Brasil, onde há a obrigatoriedade das licenciaturas (formação inicial de professores) incluírem um semestre de disciplinas que contemplem a educação inclusiva e o ensino da Língua Gestual (Decreto 5.626/2005, art. 9.º).

Só a reflexão e o debate informado entre teoria e prática poderá levar à alteração do paradigma de formação de LGP como L2, proporcionando aos

professores de surdos a competência linguística necessária para alcançar a plena autonomia nas suas práticas pedagógicas.

### Contributos pedagógicos para ensino de Língua Gestual como L2

No contexto português, o ensino de LGP como L2 fragiliza-se por não haver um programa específico e oficial que determine as unidades temáticas, a gramática pedagógica e os aspetos culturais a abordar nas formações, ficando o currículo a cargo dos docentes.

Perante esta realidade e reconhecida a urgência na formação de professores bilingues para otimizar o ensino de alunos surdos, Freitas (2017) desenvolveu, no âmbito de projeto de Doutoramento, um *Guia Prático para o Ensino da Língua Gestual Portuguesa como L2* que pretende afastar-se do modelo de formação implementado. Este Guia, tal como os projetos *Signing Naturally* (Smith, Lenz, & Mikos, 2008) e *Libras em Contexto* (Felipe, 2007), baseia-se na abordagem comunicativa, que enfatiza a comunicação interpessoal e que, focando os objetivos comunicativos das interações diárias, ajuda os alunos a desenvolver a competência comunicativa.

Dando primazia à gestualização e à compreensão gestual, apresenta um possível programa curricular (conteúdos temáticos, gramaticais<sup>v</sup>, socio-culturais), e elenca atividades e exercícios que ajudarão o professor a planificar unidades pedagógicas mais interativas, possibilitando o desenvolvimento das competências gramatical, sociolinguística e estratégica dos seus alunos.

Na impossibilidade de reproduzir integralmente o plano de formação proposto por Freitas (2017), destacam-se alguns dos principais objetivos, conteúdos e estratégias que devem constar numa formação de LGP como L2.

O principal objetivo da formação de Língua Gestual como L2 é desenvolver a competência comunicativa<sup>vi</sup>. Assim, deve-se fomentar a capacidade de utilizar a LGP num processo de negociação com o outro, com o fim de receber e emitir mensagens, entender e fazer-se entender gestualmente e desenvolver, no aluno, uma competência que lhe permita gestuar corretamente a nível gramatical, permitindo a interação com pessoas surdas ou ouvintes proficientes em LGP.

A gramática pedagógica a lecionar deve orientar-se para a aprendizagem do uso da língua e não para a sua análise, permitindo o desenvolvimento da fluência discursiva. Os conteúdos gramaticais devem focar, no geral, a fonologia, o aspeto verbal, a sintaxe e a expressão facial e corporal.

O conhecimento da fonologia permitirá a descrição e compreensão dos queremas que compõem os gestos, facilitando a sua compreensão, a sua descrição e o seu registo.

A sintaxe é, simultaneamente, um dos aspetos mais difíceis e mais importantes no ensino da LGP. Se a transposição didática deste aspeto gramatical não for eficaz, teremos ouvintes que dominarão uma certa quantidade de gestos, mas que não serão capazes de os ordenar respeitando a sintaxe da LGP e, por consequência, sentir-se-ão obrigados a apoiar-se na sintaxe da Língua Portuguesa, conduzindo-os ao uso do Português Gestual.

É imperativo o ensino e o treino sistemático da expressão facial e corporal uma vez que complementa o sentido da mensagem linguística transmitida primeiramente pelas mãos (Nespor & Sandler, 1999; Wilbur, 2000). Este aspeto não pode passar despercebido e é de extrema importância para que a totalidade da mensagem seja apreendida com sucesso, já que a expressão facial funciona também, no sistema gramatical, como componente fonológica, adverbial e adjetival do léxico gestual (Meir & Sandler, 2008).

Numa perspetiva da abordagem e ensino comunicativos, a gramática deve ser introduzida e trabalhada em contextos específicos, o que pressupõe promover situações comunicacionais, oferecendo momentos em que os alunos possam praticar e aplicar os conhecimentos já adquiridos. Assim, o professor deve refletir e definir os momentos em que pode lecionar regras implícita e explicitamente.

A datilologia, a soletração gestual de palavras das línguas orais, é uma realização linguística que deve ser exaustivamente trabalhada tanto na sua forma produtiva (expressiva) como recetiva (compreensão).

O ensino de vocabulário é um componente importante na formação de Língua Segunda, mas, por si só, não garante que o aluno se faça entender na língua alvo. Além do conhecimento lexical, é necessário entender também as outras partes do funcionamento da língua para poder incorporar as palavras no discurso. Por esta razão, a aula de LGP como L2 não pode ser exclusivamente dedicada ao ensino de listagens temáticas de gestos, sob pena de se tornar pouco interessante e cansativa para os formandos e de ser ineficaz no desenvolvimento da competência comunicativa.

No processo ensino/aprendizagem de LGP como L2, os aspetos linguísticos e os socioculturais são indissociáveis – língua e cultura são um todo, pelo que a cultura dos surdos deve ser um conteúdo obrigatório. A Comunidade Surda tem características específicas que devem ser conhecidas e respeitadas pelos alunos ouvintes. Neste sentido, a poesia gestual é um dos materiais mais ricos para explorar, uma vez que é apresentada na perspetiva do folclore, que pode ser entendido como um “espelho da cultura”. A análise linguística do uso criativo da língua ajudará na reflexão sobre a identidade do gestuante e contribuirá para a compreensão dos aspetos culturais da comunidade Surda e da própria Língua Gestual (Quadros, 2006).

As atividades desenvolvidas na aula de LGP têm que preparar os alunos para o uso dessa Língua em situações de vida real, e para estabelecer uma

comunicação funcional. Para isso, devem trabalhar-se enunciados gestuais recorrendo à abordagem comunicativa, método que permite a adoção regular de atividades de comunicação interpessoal real (Baker, 1993) dando importância às necessidades de comunicação do aluno.

A formação de LGP como L2 tem que permitir que os alunos alcancem competências linguísticas próximas dos nativos desta Língua. Para isso, o professor tem de promover atividades de treino de gestualização. Há que salientar que o aluno ouvinte, quando inicia a aprendizagem da Língua Gestual, não está só a aprender uma nova língua. Além de interiorizar conhecimentos linguísticos e culturais, está também a aprender a usar um aparelho articulatorio diferente, que exige coordenação motora. O processo de aperfeiçoamento do uso do corpo para comunicar é moroso e, por isso, o professor necessita de investir em estratégias e técnicas que façam os alunos gestualizar. Uma dessas estratégias é proporcionar a interação com os nativos de Língua Gestual, em contextos quotidianos, o que também contribuirá para o desenvolvimento da fluência gestual (Leite e Mcleary, 2002).

É importante que o professor crie condições de uso de língua em contextos específicos desafiantes. Por isso, sempre que possível os alunos devem sair da sala de aula, com o objetivo de transferir o que aprenderam para condições autênticas de comunicação. Dentro da sala de aula podem ainda recorrer a atividades em que um dos interlocutores tem informação que o outro não tem e precisa, jogos comunicativos, simulações, atividades em que os participantes podem atuar sendo “eles próprios” ou assumindo papéis sociais.

Outro aspeto a que os professores de LGP têm que dar atenção é a compreensão de enunciados gestuais. Para os compreender, o aluno tem de ativar uma série de conhecimentos e aplicá-los. Contudo pode ser ajudado se, inicialmente houver um ritmo lento e articulação clara dos gestos para permitir um tempo maior de processamento, se houver um emprego de vocabulário mais frequente, com menos gírias e menos expressões idiomáticas e se houver simplificação sintática e frases mais curtas.

## Conclusão

No seu estudo, Carvalho (2013) evidencia que os professores do CED Jacob Rodrigues Pereira, apesar de serem conhecedores de Língua Gestual, sentem ainda dificuldades no domínio geral da LGP e admitem fragilidades no conhecimento de terminologia específica em LGP para as disciplinas curriculares de Estudo do Meio e de História. Defende-se, neste artigo, que as formações de LGP como L2 devem proporcionar aos formandos uma grande diversidade de temas e contextos comunicativos, para que possam adquirir domínio lexical, desenvolver a negociação de sentidos, a gestualização e a compreensão gestual.

As disciplinas de Estudo do Meio e de História abrangem áreas vocabulares vastíssimas: a botânica, a alimentação, o corpo humano, segurança rodoviária, saúde, contextos políticos, sociais, religiosos, artísticos, etc. Assim, as formações de Língua Gestual Portuguesa como L2 devem conter estratégias que permitam a abordagem de todo este vocabulário, através de discussões, apresentações de trabalhos, simulações de aula, conto de histórias, resumos, etc. Neste contexto e tratando-se de uma formação avançada, não seria difícil, por exemplo, para abordar o vocabulário da disciplina de História, introduzir conteúdos sobre a cultura surda, fazendo a ponte com temas abordados nos currículos. Ao introduzir-se o tema “Abade de L’Épée e o seu papel na Educação de Surdos” poder-se-ia fazer uma caracterização da situação política e religiosa de França e da sua relação com a Europa no século XVIII.

Da mesma forma, poder-se-iam trazer para a formação de LGP como L2 os temas de Estudo do Meio e explorá-los através de realização e discussão de resultados de experiências, de análise de notícias, de textos, de realização de pequenas dramatizações, etc.

Nesta etapa formativa, em que encontramos professores que já são utilizadores independentes da Língua Gestual, deve também investir-se no treino da explicação do significado dos gestos. Tal como os alunos ouvintes questionam frequentemente os professores sobre o significado das palavras, no decorrer das aulas, também os alunos surdos questionam o significado de gestos. Confrontado com esta necessidade, o professor de História e de Estudo do Meio, ou de qualquer outra disciplina, tem de ter a capacidade de “desmontar” conceitos, tornando-os linguisticamente acessíveis aos seus alunos. É nesta perspetiva que se entende a “formação em LGP direcionada para todos os agentes educativos (professores ouvintes, técnicos, funcionários e famílias)” (Carvalho, 2011, p. 77). Com o domínio da LGP ao nível C1 e C2<sup>vii</sup> haveria um contato mais direto entre professor-aluno sem a necessidade da intervenção de um intérprete como intermediário, o que proporcionaria interações mais enriquecedoras, maior desenvolvimento cognitivo e linguístico, maior motivação para a aprendizagem e, consequentemente, um maior aproveitamento escolar.

## Bibliografia

- Amaral, Maria Augusta., Coutinho, Amândio., Delgado-Martins, Maria Raquel. (1994). Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Caminho.
- Baker, Colin. (1993). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd



- Baptista, Madalena. (1999). *Alguns Aspectos Lexicais e Morfo-sintáticos da Língua Gestual Portuguesa*. Tese de Mestrado em Psicolinguística, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Baptista, Madalena. (2004). *Compreensão Sintáctica do discurso oral em crianças Surdas Pré-linguísticas com Implantes Cocleares*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa.
- Barros, Pedro. (2013). *Projecto Literacia: retrato de uma experiência educacional com alunos surdos*. In Orquídea Coelho & Madalena Klein (Coord.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia*. Porto: Livpsic.
- Carvalho, Paulo. (2011). *Estudos Surdos I – obras de referência*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Carvalho, Paulo. (2013). *Ensino sistemático de vocabulário escolar a alunos surdos*. In Orquídea Coelho & Madalena Klein (Coord.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia*. Porto: Livpsic.
- Cavaca, Fátima. (2007). *Comunicação no Seminário Ensino da LGP como 1.ª e 2.ª Línguas*. Lisboa.
- Coelho, Orquídea. (2010). *Surdez, Educação e Cidadania. Duas Línguas para um caminho e para o mundo*. In Orquídea Coelho (Org.), *Um copo vazio está cheio de ar: assim é a surdez*. Porto: Livpsic.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasil.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro (DR nº 4, I Série – A).
- Duarte, Ivone. (2006). *Igualdade de oportunidades na criança surda*. In Maria Bispo, André Couto, Maria Clara e Luís Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra – Antologia de Textos sobre a Surdez*. Lisboa: Caminho.
- Estanqueiro, Paula. (2006). *Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito?*. In Maria Bispo, André Couto, Maria Clara e Luís Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra – Antologia de Textos sobre a Surdez*. Lisboa: Caminho.
- Felipe, Tanya, Monteiro, Myrna. (2007). *Libras em contexto – curso básico – livro do professor*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial.
- Fernandes, Elaine. (2003). *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed.

- Freitas, Luísa. (2017). *Elaboração e Avaliação de um Guia Prático para o Ensino de LGP como Segunda Língua*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Goldfeld, Marcia. (2002). *A criança Surda, Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora.
- Gomes, Maria. (2013). *As políticas para a educação de surdos em Portugal : das orientações internacionais à recontextualização nacional*. In Silvia Andreis-Witkoski & Marta Rejane Filietaz (Org.), *Educação de surdos em debate*. Curitiba: Editora UTFPR.
- Leite, Tarcísio., Mcleary, Leland. (2002). *Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte*. In R. Quadros (Org.) *Estudos Surdos IV*. Rio de Janeiro: Arara Azul.
- Leite, Tarcísio. (2004). *O Ensino de Segunda Língua com Foco no Professor – História oral de professores Surdos de Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lourenço, Luísa. (2005). *A aprendizagem da compreensão da leitura. A Criança Surda: contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marzano, R. (2004). *Building background knowledge for academic achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Meier, Irit., & Sandler, Wendy. (2008). *A language in space: The story of Israeli Sign Language*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell, Ross., & Karchmer, Michael. (2004). *Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in United States*. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.
- Nespor, Marina. & Sandler Wendy. (1999). *Prosodic phonology in Israel Sign Language*. *Language and Speech* 42(2-3). 143-176.
- Quadros, Ronice. (2006). *Estudos Surdos I*. Rio de Janeiro: Arara Azul.
- Sim-Sim, Inês. (2005). *A Criança Surda – Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skliar, Carlos. (1996). *Acerca de la Educación de los sordos em el contexto general de la educación: variables intervinientes en la planificación, gestión y seguimiento de la educación bilingue. El bilinguismo de los sordos*. Santafé de Bogotá: Insor.

- Skliar, Carlos. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC/ Editora de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Skliar, Carlos. (1997). *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*. Consultado em <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Una-mirada-sobre-los-nuevos-movimientos-pedagogicos.pdf>
- Skliar, Carlos. (1999). *Actualidade da Educação Bilingüe para Surdos. Processos e Projectos pedagógicos*, Volume 1. Porto Alegre: Editora Medição.
- Smith, Cheri, Lentz, Ella, Mikos, Ken. (2008). *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 1 – 6*. San Diego: DawnSign Press.
- Traqueia, Ana. (2015). Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais no Ensino Superior. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Vaz, Henrique. (2013). As escolas de referência para surdos: quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se cidadania. In Orquídea Coelho & Madalena Klein (Coord.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia*. Porto: Livpsic.
- Wilbur, Ronnie. (2000). Phonological and prosodic layering of non-manuals in American Sign Language. In K. Emmorey and H. Lane (eds.), *The signs of language revisited*, (pp. 215–247). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## Notas

- <sup>1</sup> Capacidade das línguas produzirem constantemente novos enunciados bem formados (obedecendo às regras que regem a língua), que nunca antes haviam sido produzidos, juntando a particularidade de serem entendidos pelos indivíduos que dominam essa língua.
- <sup>2</sup> A língua pode produzir um número ilimitado de enunciados, fazendo uso de um número limitado de regras que especificam as hipóteses de combinação desses componentes.
- <sup>3</sup> De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).
- <sup>4</sup> Estudo do meio é lecionado em regime de monodocência inserido no 1.º CEB e História está inserida num regime de pluridocência do 3.º CEB e Ensino Secundário.
- <sup>5</sup> As estruturas gramaticais introduzidas são determinadas por funções, isto é, os alunos aprendem a gramática em contexto comunicativo.
- <sup>6</sup> Domínio gramatical, vocabular e das regras socioculturais que regem o comportamento verbal e um conhecimento intuitivo do uso da língua em situações concretas.
- <sup>7</sup> C1 - É capaz de compreender uma vasta gama de enunciados longos e complexos, assim como detetar significações implícitas. É capaz de exprimir-se de forma espontânea e fluente sem, aparentemente, ter de procurar as palavras. É capaz de utilizar a língua de maneira eficaz e flexível na sua vida social, profissional ou académica. É capaz de exprimir-se sobre assuntos complexos, de forma clara e bem estruturada, e de mostrar domínio dos meios de organização, de articulação e de coesão do discurso.
- C2 - É capaz de compreender sem esforço praticamente tudo o que se gestualiza. É capaz de reconstituir factos e argumentos de fontes diversas, resumindo-as de forma coerente. É capaz de se exprimir de forma espontânea, fluente e precisa e de distinguir pequenas diferenças de sentido relacionadas com assuntos complexos.

## Projetos em educação em português e desenvolvimento de competências-chave para a sociedade do séc. XXI

Cristina Manuela Sá<sup>1</sup>

**Resumo:** O recente documento posto à discussão pelo Ministério da Educação, que procura traçar as grandes linhas do perfil a desenvolver nos alunos para os preparar para a sociedade do séc. XXI, anuncia uma grande revolução. Esta prende-se não só com o tipo de competências-chave que será necessário desenvolver nos alunos, como ainda com as características a assumir pelo processo educativo para permitir atingir essa finalidade. O ensino e aprendizagem da língua materna vão certamente ocupar um lugar de destaque nesse contexto, visto que permitem desenvolver competências essenciais (nomeadamente em comunicação oral e escrita) e que o podem fazer em articulação com outras áreas curriculares. Neste artigo, pretendemos retomar alguns aspetos da nossa reflexão sobre esta problemática, relacioná-los com o referido perfil e apresentar exemplos de concretização dos objetivos que este pressupõe, a partir de projetos por nós orientados, associados ao ensino do Português e implementados nos primeiros anos de escolaridade.

**Palavras-chave:** Ensino da língua materna; competências-chave; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### 1. Introdução

Neste texto (1), retomamos reflexões suscitadas pela leitura atenta e crítica de um documento de trabalho do Ministério da Educação (Gomes *et al.*, 2017) relativo ao perfil que os alunos portugueses deverão apresentar à saída da escolaridade obrigatória (que, atualmente, corresponde ao 12.º ano de escolaridade). O principal propósito deste documento é definir diretrizes que deverão reger um processo educativo orientado para o desenvolvimento de competências-chave nos alunos, que os capacitem para o exercício de uma cidadania ativa e crítica, adequada às mudanças constantes que caracterizam o séc. XXI.

Iremos também revisitar reflexões nossas sobre o contributo que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa (doravante LP) – aqui perspetivada como língua materna (doravante LM) – poderá dar para este esforço (cf. Sá, 2017a).

<sup>1</sup> Laboratório de Investigação em Educação em Português, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro

Por fim, iremos analisar projetos desenvolvidos sob a nossa orientação (no âmbito da prática pedagógica supervisionada articulada com o seminário de investigação educacional, que se desenvolve paralelamente a ela), em contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante 1.º CEB), para determinar de que forma os princípios apresentados neste perfil se refletem numa abordagem transversal do ensino/aprendizagem da LP, logo nos primeiros anos de escolaridade.

### 2. Perfil dos alunos do séc. XXI e ensino/aprendizagem da língua portuguesa

#### guesa

De acordo com a visão promovida nesse documento (Gomes *et al.*, 2017), o modelo de educação que irá assegurar que os alunos portugueses apresentem o perfil previsto à saída da escolaridade obrigatória deverá reger-se por determinadas linhas orientadoras associadas a princípios fundamentais nele apresentados: i) a promoção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável, implicando princípios como *Incluir como requisito de educação e Contribuir para o desenvolvimento sustentável* (cf. Gomes *et al.*, 2017, p. 8); ii) a defesa de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais, associada a princípios como a promoção de um *perfil de base* humanista, caracterizado pela vontade de *valorizar o saber* (cf. Gomes *et al.*, 2017, pp. 8-9); iii) a adoção de uma abordagem transversal do processo educativo, focada no desenvolvimento de competências-chave e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação, que pressupõe princípios como *Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens*, *Educar ensinando com coerência e flexibilidade* e *Garantir a estabilidade* (cf. Gomes *et al.*, 2017, p. 8).

Como demonstrámos num texto da nossa autoria já referido (Sá, 2017a), muitas dessas **competências transversais**, cujo desenvolvimento depende da conjugação dos esforços de todas as áreas curriculares, poderão ser promovidas pelo ensino/aprendizagem da LP, tendo em conta a forma como são apresentadas no documento em questão e alguns dos descritores operativos a elas associados:

- **Linguagens e textos**, correspondendo à “Utilização eficaz dos códigos para exprimir e representar conhecimento em diversas áreas do saber conduzindo a produtos linguísticos, [...] artísticos [...]” (Gomes *et al.*, 2017, p. 13), quando associada a descritores como *Dominar os códigos* que capacitam para a leitura e a escrita (da língua materna), *Usar linguagens verbais* para significar e comunicar, *construir conheci-*

mento, compartilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e expressar mundivivências e ainda Reconhecer e usar linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de compreensão e expressão em diversos contextos (cf. Gomes et al., 2017, p. 19);

- **Informação e comunicação**, descrita como “Seleção, análise, produção e divulgação de produtos, experiências e conhecimentos em diferentes formatos” (Gomes et al., 2017, p. 13), quando ligada a descritores como Pesquisar sobre temas do seu interesse, Recorrer à informação disponível em fontes físicas e digitais, Avaliar e validar a informação, cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade, Organizar a informação recolhida de acordo com um plano, para elaborar e apresentar um novo produto ou experiência, Desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autônoma e ainda Apresentar/explicar/expor conceitos/pesquisas/projetos concretizados em produtos discursivos/textuais/audiovisuais/multimídia perante diferentes públicos presencialmente/a distância (cf. Gomes et al., 2017, p. 20);

- **Raciocínio**, visto como “Processo lógico que permite aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento [que é necessário expressar e divulgar]” (Gomes et al., 2017, p. 14), quando é associado a descritores como Formular/analisar/responder a questões, Distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir, Estabelecer estratégias adequadas para responder às questões, Analisar criticamente as conclusões e Reformular as estratégias adotadas, o que pode implicar interação verbal oral/escrita/multimodal (cf. Gomes et al., 2017, p. 20);

- **Resolução de problemas**, perspectivada como “Capacidade de encontrar respostas para uma nova situação mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão e à eventual formulação de novas questões” (Gomes et al., 2017, p. 14) e associada a descritores como Generalizar conclusões de uma pesquisa, Testar e Usar modelos para diversas finalidades e ainda Avaliar produtos a partir de critérios, recorrendo eventualmente à interação verbal oral/escrita/multimodal (cf. Gomes et al., 2017, p. 20);

- **Pensamento crítico**, descrito como a capacidade de “Observar, identificar, analisar, dar sentido às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Gomes et al., 2017, p. 14), se associado a descritores como Observar/analisar/discutir ideias/processos/produtos a partir de evidências, Usar critérios para apreciar e Construir argumentos para ancorar posições, o que pode

implicar interação verbal oral/escrita/multimodal (cf. Gomes et al., 2017, p. 21);

- **Pensamento criativo**, apresentado como a capacidade de “Gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações de diferentes perspectivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários [a que a simbologia característica da linguagem verbal oral e escrita se presta facilmente]” (Gomes et al., 2017, p. 14), quando é associado a descritores como Concetualizar/testar cenários para aplicação de ideias pessoais e Apreciar a exequibilidade de ideias, que pode implicar interação verbal oral/escrita/multimodal (cf. Gomes et al., 2017, p. 21);

- **Relacionamento interpessoal**, descrito como “Interação em diversos contextos sociais e emocionais” (Gomes et al., 2017, p. 15), favorecida pelo recurso à linguagem verbal oral e escrita, podendo também ser promovido por formas de comunicação multimodal, e associado a descritores como Envolver-se em conversas formais e informais, Considerar diversas perspectivas, Criar consensos, Relacionar-se em grupos presencialmente/a distância, Desenvolver/manter relações positivas com família/escola/comunidade, Interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda e ainda Resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico (cf. Gomes et al., 2017, p. 21);

- **Sensibilidade estética e artística**, definida como “Fruição das diferentes realidades culturais e desenvolvimento da expressividade individual” (Gomes et al., 2017, p. 16), eventualmente mobilizando e/ou recorrendo à linguagem verbal oral e escrita e a formas de comunicação de índole multimodal, associada a descritores como Mobilizar processos de reflexão/comparação/argumentação em relação a produções artísticas/científicas/tecnológicas tendo em conta variáveis históricas/geográficas/políticas/sociais (cf. Gomes et al., 2017, p. 23);

- **Desenvolvimento pessoal e autonomia**, descrito como o “Processo conduzindo ao desenvolvimento da capacidade de integrar pensamento, emoção e comportamento” (Gomes et al., 2017, p. 15) e associado a descritores como Desenhar/implementar/avaliar estratégias para atingir metas e vencer desafios e Expressar as suas necessidades para procurar ajuda para alcançarem os seus objetivos (cf. Gomes et al., 2017, p. 22).

O projeto de educação que deverá conduzir ao desenvolvimento do perfil do aluno para o séc. XXI (Gomes *et al.*, 2017) requer práticas pedagógico-didáticas centradas:

- Em vivências democráticas, assentes na realização de projetos intra ou extraescolares, concretizados através de atividades promovidas “*de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela*” (cf. Gomes *et al.*, 2017, p. 18), i) promovendo a colaboração, que gera “a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio” (Gomes *et al.*, 2017, p. 18), ii) implicando a tomada de decisões, a escolha de opções, o confronto de pontos de vista, devidamente fundamentados e visando a resolução de problemas e iii) criando, em contexto escolar, “espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente” (Gomes *et al.*, 2017, p. 18);

- Na valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais, promovido através i) da abordagem dos conteúdos de todas as áreas curriculares “*associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio socio-cultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados*” (Gomes *et al.*, 2017, p. 18), ii) da promoção de um ensino baseado na “*observação, questionamento da realidade e integração de saberes*” (Gomes *et al.*, 2017, p. 18), feita de forma intencional, em contexto escolar e extraescolar, iii) do recurso a formas de trabalho, técnicas e recursos diversificados (cf. Gomes *et al.*, 2017, p. 18) e iv) da defesa de uma abordagem transversal do processo educativo, associada a um sistema de avaliação que valorize a livre iniciativa “*incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade*” (Gomes *et al.*, 2017, p. 18).

Estas diretrizes pedagógico-didáticas são compatíveis com a abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua materna (a LP, no caso de Portugal), que começou a ser divulgada entre o fim do século passado e o início do século corrente (cf. McCallion, 1998; Rey, 2006; Valadares, 2003), e que defendemos há muito tempo.

Consideramos que a transversalidade da LP se caracteriza:

- Pela atenção dada ao facto de que o domínio da língua materna contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à integração social e ao exercício de uma cidadania crítica e interventiva, que se prendem nomeadamente com a capacidade de comunicar com eficiência oralmente e por escrito (cf. Sá, 2009);

- Pela presença de duas vertentes complementares (cf. Sá, 2012), uma relativa ao ensino de Português (que põe a língua materna ao serviço das restantes áreas curriculares e da integração social, sem esquecer a sua especificidade como objeto de ensino e aprendizagem) e se centra no desenvolvimento de competências essenciais/transversais em comunicação oral e escrita, e outra relativa ao ensino em Português (que explora o facto de o ensino/aprendizagem das restantes áreas curriculares poder contribuir para um melhor domínio da língua materna, porque também ele desenvolve competências em comunicação oral e escrita) (cf. Sá, 2017b).

- Pela possibilidade de ser desenvolvida através

- Da abordagem de situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou no meio sociocultural e geográfico em que se insere, combinando o estudo da LP com diversas áreas do saber e recorrendo a variados materiais suscetíveis de serem explorados partindo de perspetivas de índole comunicativa, discursiva e linguística,
- Da experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados,
- Da promoção intencional de atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes, na sala de aula ou fora dela,
- Da utilização crítica de fontes de informação diversas, assim como das TIC,
- Da realização de atividades cooperativas, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares,
- Da promoção sistemática e intencional de atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores (dentro e fora da sala de aula).

Desta forma, contribui para o desenvolvimento pessoal do aluno e o incremento da sua autonomia.

### 3. Projetos de Educação em Português e desenvolvimento do perfil dos

#### alunos para o séc. XXI

De seguida, vamos apresentar e discutir os resultados da análise de projetos de intervenção que orientámos, levados a cabo em contextos de 1.º CEB (cf. Sá, 2013, 2014, 2017c), e tirar conclusões sobre a forma como iniciativas didáticas desta natureza podem contribuir para a construção de um perfil da natureza do apresentado no documento que serve de mote a este texto.

Restringimos a nossa análise a projetos desenvolvidos no 1.º CEB, dado a Educação Pré-Escolar (no âmbito da qual são implementados os outros projetos que orientamos num segundo ciclo de estudos de Bolonha profissionalizante) não fazer parte da escolaridade obrigatória em Portugal, pelo que não é abrangida pelo perfil.

No Quadro 1, apresentamos a caracterização dos oito projetos que revimos para análise, tendo em conta o facto de poderem ser essencialmente centrados no ensino/aprendizagem da LP (projetos tendencialmente monodisciplinares) ou, pelo contrário, promoverem a sua articulação com outras áreas curriculares (projetos interdisciplinares):

Quadro 1 – Caracterização dos projetos analisados

| Tipo             | Tema                                                                                                           | Código |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Monodisciplinar  | A narrativa integral                                                                                           | Proj1  |
|                  | Desenvolvimento da competência ortográfica e Acordo Ortográfico (AO)                                           | Proj4  |
|                  | Texto dramático – compreensão na leitura, leitura expressiva e produção escrita                                | Proj7  |
|                  | Pontuação                                                                                                      | Proj8  |
| Interdisciplinar | A carta – compreensão na leitura e produção escrita/Educação ambiental                                         | Proj2  |
|                  | Texto narrativo (lenda) e texto dramático – compreensão na leitura e produção escrita/Educação para os valores | Proj3  |
|                  | Texto narrativo (fábula) e texto dramático/Animais em vias de extinção e cadeias alimentares                   | Proj5  |
|                  | Texto poético/Os cinco sentidos                                                                                | Proj7  |

Para analisar estes projetos, recolhemos (nos documentos em Power-Point que as estudantes utilizaram para os apresentar aquando da defesa dos seus relatórios de estágio) informação relativa às atividades levadas a cabo no âmbito das respetivas intervenções didáticas (num total de 40 sessões) e submetemo-la a análise de conteúdo.

Nessa análise, usámos como categorias competências transversais definidas no perfil (Gomes *et al.*, 2017) e alguns dos descritores a elas associados, tendo em conta os que – de acordo com a nossa reflexão anterior (Sá, 2017a) – mais se adequariam a uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da LM. Codificámos essas categorias da forma apresentada no Quadro 2:

Quadro 2 – Categorias de análise à luz do perfil de competências para o séc. XXI

| Competências                          | Descritores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1<br><i>Linguagens e textos</i>      | D1 - Dominar os códigos que capacitam para a leitura e a escrita (da língua materna)<br>D2 - Usar linguagens verbais para significar e comunicar, construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundivivências<br>D3 - Reconhecer e usar linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de compreensão e expressão em diversos contextos                                                                                                                                                                            |
| C2<br><i>Informação e comunicação</i> | D4 - Pesquisar sobre temas do seu interesse<br>D5 - Recorrer à informação disponível em fontes físicas e digitais<br>D6 - Avaliar e validar a informação, cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade<br>D7 - Organizar a informação recolhida de acordo com um plano, para elaborar e apresentar um novo produto ou experiência<br>D8 - Desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma<br>D9 - Apresentar/explicar/expor conceitos/pesquisas/projetos concretizados em produtos discursivos/textuais/audiovisuais/multimédia perante diferentes públicos presencialmente/a distância |
| C3<br><i>Raciocínio</i>               | D10 - Formular/analisar/responder a questões<br>D11 - Distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir<br>D12 - Estabelecer estratégias adequadas para responder às questões<br>D13 - Analisar criticamente as conclusões<br>D14 - Reformular as estratégias adotadas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| C4<br><i>Resolução de problemas</i>   | D15 - Generalizar conclusões de uma pesquisa<br>D16 - Testar modelos<br>D17 - Usar modelos para diversas finalidades<br>D18 - Avaliar produtos a partir de critérios                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| C5<br><i>Pensamento crítico</i>       | D19 - Observar/analisar/discutir ideias/processos/produtos a partir de evidências<br>D20 - Usar critérios para apreciar<br>D21 - Construir argumentos para ancorar posições                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| C6<br><i>Pensamento criativo</i>      | D22 - Concetualizar/testar cenários para aplicação de ideias pessoais<br>D23 - Apreciar a exequibilidade de ideias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |



| Competências                                           | Descritores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C7</b><br><i>Relacionamento interpessoal</i>        | D24 - Envolver-se em conversas formais e informais<br>D25 - Considerar diversas perspectivas<br>D26 - Criar consensos<br>D27 - Relacionar-se em grupos [...] presencialmente/a distância<br>D28 - Desenvolver/Manter relações positivas com família/escola/comunidade<br>D29 - Interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda<br>D30 - Resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico |
| <b>C8</b><br><i>Sensibilidade estética e artística</i> | D31 - Mobilizar processos de reflexão/comparação/argumentação em relação a produções artísticas/científicas/tecnológicas tendo em conta variáveis históricas/geográficas/políticas/sociais                                                                                                                                                                                                                                                   |

A primeira constatação que fizemos, após termos concluído a análise dos oito projetos, é que – independentemente de serem tendencialmente monodisciplinares ou, pelo contrário, promoverem a interdisciplinaridade – todos apresentavam atividades que permitiam desenvolver todas (ou quase) as competências referidas no quadro acima, contemplando todos (ou quase) os descritores a elas associados.

Na impossibilidade de apresentar toda a análise (o que tornaria este texto excessivamente extenso), selecionámos um exemplo para cada competência/descritor num projeto monodisciplinar e num projeto interdisciplinar. Esses exemplos são apresentados no Quadro 3 (em que as siglas com a letra *s* – relativa a *sessão* – e um algarismo – correspondente à ordem que a sessão didática analisada em que as atividades em questão foram desenvolvidas ocupa na sequência total):

Quadro 3 – Exemplos de atividades para as competências/descritores

| Competências Descritores | Projetos monodisciplinares                                                                                                                                                                                                  | Projetos interdisciplinares                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C1</b><br>D1/D2/D3    | <b>Proj1/S1</b><br>Exploração de um PowerPoint relativo aos episódios do romance <i>Robinson Crusoe</i> até ao momento em que o protagonista naufraga.<br>Análise de um texto sobre o autor do romance (trabalho de grupo). | <b>Proj2/S7</b><br>Diálogo com os alunos: síntese das ideias discutidas na sessão anterior (consequências da falta de água no planeta).<br>Atividade de escrita: redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no |

| Competências Descritores         | Projetos monodisciplinares                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Projetos interdisciplinares                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | Ordenação de 19 parágrafos alusivos à obra (trabalho de grupo).<br>Produção de desenhos alusivos à obra.                                                                                                                                                                                                                                                                                      | texto explorado (com consulta do cartaz alusivo à estrutura da carta elaborado coletivamente e afixado na parede da sala de aula).                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>C2</b><br>D4/D5/D6/D7/D8/D9   | <b>Proj1/S5</b><br>Redação (em grupo) de um texto de síntese da pesquisa acerca de obras da mesma natureza feita pelos alunos em casa (individualmente).<br>Apresentação oral do texto produzido.                                                                                                                                                                                             | <b>Proj2/S8</b><br>Apresentação das cartas produzidas pelos alunos na sessão anterior relativas a soluções/medidas para que o mundo não sofra as consequências da falta de água:<br>- Leitura em voz alta feita pelos respetivos autores;<br>- Registo escrito das várias soluções apresentadas nas cartas.                                                                                                                |
| <b>C3</b><br>D10/D11/D12/D13/D14 | <b>Proj4/S17</b><br>Ditado de algumas palavras e expressões (pela professora) e registo escrito (pelos alunos).<br>Análise dos erros ortográficos cometidos e estudo das regras de ortografia infringidas.<br>Diálogo sobre os erros frequentes da turma e estratégias a adotar para evitar a sua ocorrência.<br>Preenchimento de uma tabela para identificação dos tipos de erros cometidos. | <b>Proj2/S10</b><br>Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola (em grupos de 4/5 elementos):<br>- Análise dos rascunhos produzidos pelos grupos;<br>- Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes;<br>- Elaboração dos cartazes.                                                                                                                                                             |
| <b>C4</b><br>D15/D16/D17/D18     | <b>Proj7/S32</b><br>Apresentação e discussão dos parâmetros para a avaliação da leitura expressiva.<br>Leitura expressiva do texto (em grupo).<br>Apreciação crítica das leituras realizadas.                                                                                                                                                                                                 | <b>Proj6/S29</b><br>Atividade sobre a visão: jogo com os olhos vendados.<br>Diálogo sobre a importância da visão.<br>Atividade sobre a interação visão-observação (implícando a elaboração de um desenho de um objeto indicado pela professora estagiária e a análise da sua conformidade com o aspeto real do objeto).<br>Exploração do caligrama <i>Pássaro em vertical</i> , de Líbério Neves:<br>- Leitura silenciosa; |

| Competências Descritores         | Projetos monodisciplinares                                                                                                                                                                                                                                                                     | Projetos interdisciplinares                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                | - Leitura em voz alta;<br>- Diálogo sobre o conceito de caligrama.<br>Produção escrita de um caligrama sobre a visão (trabalho individual)                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| C5<br>D19/D20/D21                | <u>Proj4/S18</u><br>Diálogo com os alunos sobre o sistema ortográfico português e o novo Acordo Ortográfico. Apresentação e discussão das principais alterações introduzidas pelo novo Acordo Ortográfico.<br>Jogo de identificação e correção de erros ortográficos intitulado "Acordando".   | <u>Proj5/S22</u><br>Realização do jogo <i>Quem come quem?</i><br>Apresentação oral das cadeias alimentares construídas a partir do jogo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| C6<br>D22/D23                    | -----                                                                                                                                                                                                                                                                                          | -----                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| C7<br>25/D26/D27/D28/<br>D29/D30 | <u>Proj7/S33</u><br>Produção escrita de um texto dramático (em grupo):<br>- Planificação;<br>- Redação;<br>- Revisão do texto (feita por outro grupo);<br>- Reescrita e melhoria dos textos dramáticos produzidos a partir da respetiva revisão.                                               | <u>Proj5/S25</u><br>Apresentação e discussão da lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos.<br>Análise – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo, recorrendo à lista de verificação dada, assinando as falhas e sugerindo correções.<br>Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo ao seu texto. Reescrita e melhoria do texto do respetivo grupo. |
| C8<br>D31                        | <u>Proj1/S1</u><br>Exploração de um PowerPoint relativo aos episódios do romance <i>Robinson Crusoe</i> até ao momento em que o protagonista naufraga.<br>Análise de um texto sobre o autor do romance (trabalho de grupo).<br>Ordenação de 19 parágrafos alusivos à obra (trabalho de grupo). | -----                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

| Competências Descritores | Projetos monodisciplinares            | Projetos interdisciplinares |
|--------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|
|                          | Produção de desenhos alusivos à obra. |                             |

No Quadro 4, apresentamos os resultados relativos à análise dos projetos monodisciplinares recorrendo a essas categorias:

Quadro 4 – Resultados da análise dos projetos monodisciplinares

| Projeto | Competência/Descritores           | Nº de ocorrências |
|---------|-----------------------------------|-------------------|
| Proj1   | C1<br>D1/D2/D3                    | 5/5/5             |
|         | C2<br>D4/D5/D6/D7/D8/D9           | 2/2/3/2/1/4       |
|         | C3<br>D10/D11/D12/D13/D14         | 5/1/4/4/1         |
|         | C4<br>D15/D16/D17/D18             | 0/0/0/0           |
|         | C5<br>D19/D20/D21                 | 4/4/4             |
|         | C6<br>D22/D23                     | 0/0               |
|         | C7<br>D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30 | 5/5/5/5/0/0/0     |
|         | C8<br>D31                         | 1                 |
| Proj4   | C1<br>D1/D2/D3                    | 5/5/5             |
|         | C2<br>D4/D5/D6/D7/D8/D9           | 2/5/2/5/4/5       |
|         | C3<br>D10/D11/D12/D13/D14         | 5/1/5/4/3         |
|         | C4<br>D15/D16/D17/D18             | 0/0/0/0           |
|         | C5<br>D19/D20/D21                 | 4/4/4             |
|         | C6<br>D22/D23                     | 0/0               |
|         | C7<br>D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30 | 4/4/4/4/0/0/0     |
|         | C8<br>D31                         | 0                 |
| Proj7   | C1<br>D1/D2/D3                    | 4/4/4             |
|         | C2<br>D4/D5/D6/D7/D8/D9           | 0/4/0/4/1/2       |

| Projeto | Competência/Descritores           | Nº de ocorrências |
|---------|-----------------------------------|-------------------|
|         | C3<br>D10/D11/D12/D13/D14         | 4/0/3/1/1         |
|         | C4<br>D15/D16/D17/D18             | 0/0/3/3           |
|         | C5<br>D19/D20/D21                 | 4/4/4             |
|         | C6<br>D22/D23                     | 0/0               |
|         | C7<br>D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30 | 4/4/4/2/0/0/3     |
|         | C8<br>D31                         | 0                 |
| Proj8   | C1<br>D1/D2/D3                    | 6/6/6             |
|         | C2<br>D4/D5/D6/D7/D8/D9           | 1/5/0/4/1/3       |
|         | C3<br>D10/D11/D12/D13/D14         | 5/1/3/6/3         |
|         | C4<br>D15/D16/D17/D18             | 0/0/2/2           |
|         | C5<br>D19/D20/D21                 | 6/6/6             |
|         | C6<br>D22/D23                     | 0/0               |
|         | C7<br>D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30 | 4/4/4/4/0/1       |
|         | C8<br>D31                         | 0                 |

A sua leitura revela de imediato que há competências que ocupam posições extremas:

- Quer porque registam o número de ocorrências máximo possível – ou quase – para todos os descritores,
- Como é o caso de C1 (Linguagens e textos), o que não é de surpreender, dado que todos os projetos incidem sobre o ensino/aprendizagem da LM, logo podem levar os alunos a dominar os códigos que capacitam para a leitura e a escrita nessa língua, usar linguagens verbais (para significar e comunicar, construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundivivências) e ainda a reconhecer e usar linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de compreensão e expressão em diversos contextos

- E também de C5 (Pensamento crítico), já que as atividades de comunicação oral e escrita podem conduzir à observação/análise/discussão de ideias/processos/produtos a partir de evidências, ao uso de critérios para apreciar e ainda à construção de argumentos para ancorar posições,

- Quer porque, pelo contrário, não foi registada nenhuma ocorrência para qualquer um dos descritores a elas associados ou contabilizámos poucas ocorrências ligadas apenas a alguns dos descritores,

- Como é o caso de C6 (Pensamento criativo), cuja natureza suscita sempre dúvidas, já que, no âmbito do ensino/aprendizagem da LM, é tendencialmente associado à produção de textos escritos de natureza literária,
- E de C8 (Sensibilidade estética e artística), provavelmente pouco contemplada por as estudantes estarem preocupadas com questões de índole pragmática, relacionadas com o ensino/aprendizagem da LM.

Para as restantes competências são registadas situações desequilibradas, porque apresentam descritores com muitas ocorrências e outros com muito poucas:

- Para C2 (Informação e comunicação), registam-se poucas ocorrências para os descritores Pesquisar sobre temas do seu interesse, Avaliar e validar a informação, cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade e Desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma;

- Para C3 (Raciocínio), o mesmo acontece relativamente aos descritores Distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir, Analisar criticamente as conclusões e Reformular as estratégias adotadas;

- Para C7 (Relacionamento interpessoal), temos poucas ocorrências para os descritores Desenvolver/Manter relações positivas com família/escola/comunidade, Interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda e Resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico.

A categoria C4 (*Resolução de problemas*) apresenta ainda uma situação diferente, porque não regista qualquer ocorrência em todos os descritores para dois dos projetos (Proj1 e Proj4) e, nos outros dois (Proj7 e Proj8), isso aconteceu para os descritores *Generalizar conclusões de uma pesquisa* e *Testar modelos*.

No Quadro 5, apresentamos os resultados relativos à análise dos projetos interdisciplinares recorrendo às categorias acima apresentadas:

Quadro 5 – Resultados da análise dos projetos interdisciplinares

| Projeto | Competência/Descritores           | Nº de ocorrências |
|---------|-----------------------------------|-------------------|
| Proj2   | C1<br>D1/D2/D3                    | 5/5/5             |
|         | C2<br>D4/D5/D6/D7/D8/D9           | 2/4/1/5/5/4       |
|         | C3<br>D10/D11/D12/D13/D14         | 5/1/5/5/2         |
|         | C4<br>D15/D16/D17/D18             | 0/0/1/1           |
|         | C5<br>D19/D20/D21                 | 4/5/4             |
|         | C6<br>D22/D23                     | 0/0               |
|         | C7<br>D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30 | 4/4/4/4/0/0/0/0   |
|         | C8<br>D31                         | 0                 |
| Proj3   | C1<br>D1/D2/D3                    | 5/5/5             |
|         | C2<br>D4/D5/D6/D7/D8/D9           | 0/5/0/5/2/5       |
|         | C3<br>D10/D11/D12/D13/D14         | 5/0/1/1/1         |
|         | C4<br>D15/D16/D17/D18             | 0/0/3/3           |
|         | C5<br>D19/D20/D21                 | 5/4/4             |
|         | C6<br>D22/D23                     | 0/0               |
|         | C7<br>D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30 | 4/4/3/3/0/0/1     |
|         | C8<br>D31                         | 0                 |
| Proj5   | C1<br>D1/D2/D3                    | 5/5/5             |
|         | C2<br>D4/D5/D6/D7/D8/D9           | 0/5/0/5/1/4       |
|         | C3<br>D10/D11/D12/D13/D14         | 5/1/4/4/3         |
|         | C4<br>D15/D16/D17/D18             | 0/0/2/2           |
|         | C5<br>D19/D20/D21                 | 5/5/5             |

| Projeto | Competência/Descritores           | Nº de ocorrências |
|---------|-----------------------------------|-------------------|
|         | C6<br>D22/D23                     | 0/0               |
|         | C7<br>D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30 | 5/5/5/0/0/3       |
|         | C8<br>D31                         | 0                 |
| Proj6   | C1<br>D1/D2/D3                    | 5/5/5             |
|         | C2<br>D4/D5/D6/D7/D8/D9           | 3/5/2/5/4/5       |
|         | C3<br>D10/D11/D12/D13/D14         | 5/0/5/5/5         |
|         | C4<br>D15/D16/D17/D18             | 0/0/2/2           |
|         | C5<br>D19/D20/D21                 | 5/5/5             |
|         | C6<br>D22/D23                     | 0/0               |
|         | C7<br>D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30 | 5/5/5/5/0/0       |
|         | C8<br>D31                         | 0                 |

A sua leitura revela que as competências que ocupam posições extremas são as que já foram referenciadas aquando da análise dos projetos tendencialmente monodisciplinares.

As competências para as quais identificámos situações desequilibradas são também as mesmas, mas a natureza dos desequilíbrios é diferente nalguns casos:

- Para C2 (Informação e comunicação), foram encontradas muito poucas ocorrências para os descritores Pesquisar sobre temas do seu interesse e Avaliar e validar a informação, cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade; mas registámos mais ocorrências para o descritor Desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma;

- Para C3 (Raciocínio), os problemas relacionam-se sobretudo com o descritor Distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir;

- Para C4 (Resolução de problemas), isso aconteceu com os descritores Generalizar conclusões de uma pesquisa e Testar modelos, como nos projetos tendencialmente monodisciplinares;

- Para C8 (Relacionamento interpessoal), registámos poucas ou nenhuma ocorrência para os descritores Desenvolver/Manter relações positivas com família/escola/comunidade, Interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda e ainda Resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico.

A análise feita permite-nos concluir que os projetos tendencialmente monodisciplinares (ou seja, preferencialmente focados no ensino/aprendizagem da LM) poderiam desenvolver nas crianças competências-chave relacionadas com:

- Linguagens (com particular destaque para a linguagem verbal oral e escrita) e tipos/géneros textuais (mas com pouca abrangência, uma vez que foram principalmente trabalhados textos narrativos – romance/novela, lenda, fábula, banda desenhada (2) – dramáticos, poéticos), embora tivessem sido contemplados alguns textos informativos (carta) e argumentativos (slogan).

- Pensamento crítico, já que permitiram observar/analisar/discutir ideias/processos/produtos a partir de evidências, usar critérios para apreciar (processos e produtos) e ainda construir argumentos para ancorar posições (embora nem sempre em simultâneo);

- Alguns aspetos associados à informação e comunicação, nomeadamente recorrer a informação disponível em fontes físicas e digitais, organizar a informação recolhida de acordo com um plano para elaborar e apresentar um novo produto ou experiência e ainda apresentar/explicar/expor conceitos/pesquisas/projetos concretizados em produtos discursivos/textuais/audiovisuais/multimédia perante diferentes públicos presencialmente/a distância;

- Algumas facetas do raciocínio, tais como formular/analisar/responder a questões e estabelecer estratégias adequadas para responder às questões;

- Aspetos do relacionamento interpessoal, como envolver-se em conversas formais e informais, considerar diversas perspetivas, criar consensos e relacionar-se em grupos presencialmente/a distância.

Da análise dos projetos interdisciplinares tirámos conclusões semelhantes a estas.

Significa isto que, em ambos os casos, não foram desenvolvidas algumas competências-chave previstas no documento em que nos temos estado a apoiar (Gomes *et al.*, 2017):

- O pensamento criativo, cuja natureza parece ser difícil de apreender, na aceção que lhe é dada no perfil (Gomes *et al.*, 2017);

- A sensibilidade estética e artística, o que é surpreendente sobretudo no que toca aos projetos preferencialmente focados no ensino/aprendizagem da LM; parece-nos ser necessário discutir a sua natureza com estes futuros profissionais da Educação, para que estes se apercebam das potencialidades que apresentam em termos de compreensão de nós próprios e do mundo que nos rodeia e ainda de expressão/partilha das nossas ideias sobre estes universos.

Também não foram desenvolvidos alguns aspetos importantes de outras competências-chave:

- No que se refere à informação e comunicação, não se atentou em facetas essenciais como pesquisar sobre temas do seu interesse, avaliar e validar a informação (cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade) e desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma;

- No que diz respeito ao raciocínio, não se insistiu em levar os alunos a distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir;

- No que concerne à resolução de problemas, foram ignorados aspetos como generalizar conclusões de uma pesquisa e testar modelos;

- Ao abordar o relacionamento interpessoal, não se pôs os alunos em situações que os levassem a desenvolver/manter relações positivas com família/escola/comunidade e a interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda; também raramente lhes foi dada a oportunidade de resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico.

No fundo, o que se constata é que, apesar dos esforços feitos, a metodologia de ensino/aprendizagem adotada não foi muito eficaz em termos de desenvolvimento da autonomia dos alunos. De facto, para a conquistarem, necessitam de que lhes seja dado mais espaço para desenhar/implementar/avaliar estratégias para atingir metas e vencer desafios e expressar as suas necessidades para procurar ajuda para alcançarem os seus objetivos, como é referido nos descritores associados à competência-chave *Desenvolvimento pessoal e autonomia* (cf Gomes *et al.*, 2017).

(1) Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

(2) Pode não ser de índole narrativa, mas é um género textual geralmente usado para contar histórias.

### Referências bibliográficas

- Gomes, Carlos Sousa, Brocardo, Joana Leitão, Pedroso, José Vítor, et al. (2017). *Perfil dos alunos para o séc. XXI*. Lisboa: Ministério da Educação.
- McCallion, Paul (1998). *Literacy across the curriculum: achieving excellence in schools*. London: The Stationery Office.
- Rey, Bernard (1996). *Les compétences transversales en question*. (pp. 171-208). Paris: ESF.
- Sá, Cristina Manuela (2009). Teaching Portuguese for the development of transversal competences. In Maria de Lourdes Dionísio, José António Brandão Carvalho, & Rui Vieira de Castro (Eds.), *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy*. Braga: Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIED – Universidade do Minho.
- Sá, Cristina Manuela (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.
- Sá, Cristina Manuela (org.) (2013). *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, Cristina Manuela (org.) (2014). *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>
- Sá, Cristina Manuela (2017a). *Parecer sobre o Perfil dos alunos para o séc. XXI*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, Cristina Manuela (2017b). Desenvolver competências em língua materna a ensinar ciências, *Comunicações*, 24(1), 11-21.

Sá, Cristina Manuela (org.) (2017c). *Transversalidade VI: Projetos educativos nos primeiros anos*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 3. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/16813>

Valadares, Lídia (2003). *A transversalidade da Língua Portuguesa*. Coleção “Cadernos do CRIAP”, nº 35. Porto: Edições ASA.



## Esboço de um programa para o estudo antropológico, patológico e demográfico do povo português

Adolfo Coelho<sup>1</sup>

Ocupa-se a Secção de Ciências Étnicas de reunir os documentos necessários para um estudo do povo português, nas suas condições actuais, comparadas tanto quanto possível com as passadas e com as dos outros povos da Europa, a fim de determinar até que ponto é real o grau de decadência de que nos acusam e nos acusamos muitas vezes, as causas dessa decadência e os remédios que devem ser-lhes opostos.

A estreita relação que o progresso dos conhecimentos tem pouco a pouco estabelecido entre as ciências naturais e as ciências psicológicas (no sentido lato desta palavra, que torna a nossa expressão equivalente da de *Geisteswissenschaften*, empregada pelos alemães, e no qual ela compreende também as ciências sociais), essa estreita relação, sem de modo algum eliminar a distinção lógica dos dois domínios, exige que cada fenómeno psíquico-social, assim como os psíquico-individuais, seja estudado nas suas correlações com os fenómenos somáticos do meio humano em que se produz, assim como estes na sua dependência de todas as condições do meio exterior ao homem. A Secção de Ciências Étnicas não poderia eximir-se a traçar um plano para o seu trabalho em que fossem atendidas essas exigências do espírito hodierno, embora se esteja bem longe de poder dar-lhe satisfação definitiva, e consequentemente esboçou um quadro de investigação que pode condensar-se no seguinte esquema:

|                         |                                              |                       |                                   |  |                                                                              |
|-------------------------|----------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|--|------------------------------------------------------------------------------|
| I. Condições somáticas  | { a. normais<br>b. patológicas               |                       |                                   |  |                                                                              |
| II. Condições psíquicas | { a. noológicas<br>b. éticas<br>c. estéticas | Actividade<br>prática | { Indústria<br>Economia<br>social |  |                                                                              |
|                         |                                              |                       |                                   |  | nas suas relações com a raça, o meio geográfico, o meio social e a história. |

Esse esquema é criticável sob diversos aspectos, mas principalmente porque nas condições psíquicas não faz distinção entre o estado normal e o estado patológico. Imperou sobre nós uma consideração de ordem prática: as doenças mentais são do domínio quase exclusivo da medicina; pertence pois

aos médicos estudá-las conjuntamente com as perturbações respectivas somáticas. A distinção entre normal e patológico é, em verdade, no que respeita aos graus de passagem, difícil de traçar e mais difícil no domínio psíquico que no somático. Onde termina a saúde e onde começa a doença? É na plenitude da primeira que se inicia a segunda. No campo da psicologia normal achámos já os fenómenos que, exagerando-se num ou noutro sentido, vêm a constituir-se em perturbações típicas e fixas. Subentendemos todavia que as psicoses, quer tenham significação meramente individual, que significação colectiva, serão consideradas com as outras doenças. Observaremos ainda que a designação de condições normais tem para nós um valor tão puramente relativo que, como abaixo se verá, o povo português considerado colectivamente, nas suas manifestações sociais, se nos afigura revelar os sintomas de um estado mórbido persistente, de uma doença étnica.

O nosso plano não pode ser realizado, dentro dos limites actuais dos métodos científicos, sem o concurso de numerosas forças, e por isso a Secção de Ciências Étnicas recorre ao auxílio valioso de outras secções da nossa sociedade e em especial das Secções de Antropologia, Geografia Médica e Estatística.

### I - Estudo antropológico do povo português

Pedimos à Secção de Antropologia os dados mais indispensáveis para a apreciação das condições somáticas normais do povo português, que permitam julgar de um lado dos característicos da sua constituição, do grau de seu vigor físico, e possam contribuir de outro lado para a determinação dos elementos etnográficos de que se formou, do grau de mistura, cruzamento e assimilação desses elementos.

O quadro na página seguinte engloba os dados que se nos afiguram mais urgentemente necessários para um estudo inicial do nosso povo no ponto de vista antropológico.

Esse quadro apresenta indicação de menor número de dados do que se acham em vários questionários e instruções antropológicos e em especial antropométricos que têm sido publicados no estrangeiro, menos e mais ao mesmo tempo do que algumas cédulas antropométricas feitas para investigações de carácter menos geral; mas a restrição e ao mesmo tempo generalidade desse quadro justificam-se, cremos, pelo complexo das questões que nos ocupam e pela necessidade de chegar tão de pronto quanto possível a resultados suficientemente seguros, os quais são difíceis de obter na extensão necessária sempre que se começa por questionários ambiciosamente complicados. Basta lembrar, para que pareça que somos talvez ainda ambiciosos, os resultados notáveis para a etnografia a que chegaram Broca na França com os dados obtidos acerca da estatura pelos registos do recenseamento, Virchow,

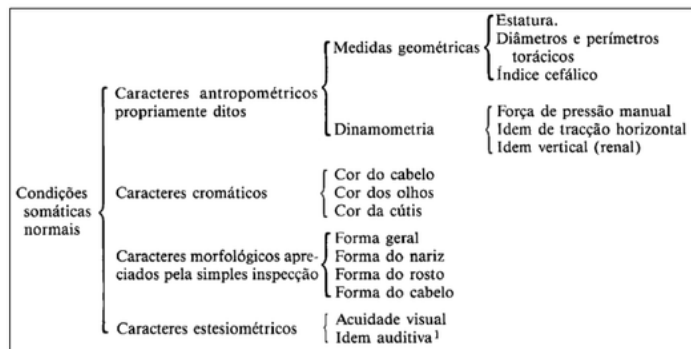
<sup>1</sup> Coelho, Adolfo (1993 [1890]). Esboço de um programa para o estudo antropológico, patológico e demográfico do povo português In *Obra Etnográfica. Festas, costumes e outros materiais para uma etnologia de Portugal* (pp. 681 – 701). Lisboa: Publicações Dom Quixote. Texto transcrito sem notas de rodapé.

Holder e outros na Alemanha, Vanderkindere na Bélgica, Kopernicki e Meyer na Galícia, Beddoe na Inglaterra pela distribuição dos caracteres cromáticos, assim como o inquérito realizado em França relativamente a esses caracteres por Topinard.

Deixamos à competência da secção antropológica desenvolver, completar e converter em verdadeiro questionário para as investigações o nosso quadro.

Devemos lembrar que os estudos antropológicos foram já iniciados em Portugal: continuá-los é honrar a memória dos seus distintos iniciadores, tão cedo arrebatados aos seus amigos e à ciência.

O estudo antropológico do povo português deve naturalmente estender-se a todas as províncias e considerar estas nas suas relações de semelhança e de diferença. As variedades dialécticas, as diferenças de carácter e outras circunstâncias testemunham por diferenciações étnicas secundárias provinciais, a que correspondem talvez diferenças somáticas, revelando-se principalmente no predomínio de tal ou qual tipo.



Apesar da notável permanência dos tipos étnicos, manifestada através das justaposições, misturas e assimilações, produzem-se degenerações embaraçosas para a etnogenia, devidas a causas diversas, entre as quais tomam todavia um lugar importante as de ordem social. Assim, demonstrou-se a acção depressiva da miséria sobre a estatura e outros caracteres somáticos. Uma mudança no regime alimentar para pior basta para produzir num curto espaço de tempo o abaixamento do nível da estatura geral. Temos, entre outros, dois exemplos frisantes desse fenómeno. O primeiro foi observado na Suíça, pelo Dr. Butscher. Na terceira divisão no cantão de Berna foram ainda considerados aptos para o serviço militar em 1876 51,8 por cento dos recrutas.

Esse número desceu a 49 por cento em 1877, a 42,9 por cento em 1878, a 34, 8 por cento em 1879. Os recrutas pertenciam quase inteiramente à população rural, cuja alimentação, em virtude da exportação crescente da manteiga e do queijo, se reduz a café com algumas colheres de leite, de batatas e alguma aguardente, como bebida. O segundo exemplo é ministrado pelo Württemberg e respeita especialmente ao distrito de Wangen, em que os nos últimos anos se evidenciou na inspecção dos recrutas uma diminuição crescente da aptidão para o serviço militar; ora as isenções resultam predominantemente da aplicação da rubrica b da lei alemã de recrutamento, a qual se refere à isenção temporária por doença, fraqueza, inferioridade de estatura. A média dos excluídos do serviço militar em todo o Württemberg, em virtude dessa rubrica, nos anos de 1876-78 fora de 12,7 por cento; mas já então Wangen não pertencia aos distritos mais favorecidos: nos três anos a média dos excluídos fora lá de 15,7 por cento e em 1878 49,8; ora a causa crescente dessas isenções era o desenvolvimento insuficiente e tardio do corpo, de sua estatura e forças, mal que se atribuiu a uma mudança no regime de vida da população, principalmente da parte masculina. Desde alguns anos estabeleceu-se em muitas comunas de Wangen fábricas de queijo, às quais os lavradores vendem grande parte do leite dos seus gados. Para as crianças, adolescentes e mancebos e principalmente para os pobres fica apenas o leite absolutamente indispensável e em lugar desse alimento importante faz-se uso do café ruim e os rapazes que ainda mal deixaram a escola começam a beber cerveja, a que pela sua má qualidade se junta aguardente. Além disso cresce no distrito a população fabril.

Afigura-se-nos que investigação rigorosa sobre a alimentação do povo português, estudada nas suas relações com as condições somáticas e em especial com a estatura, trará importantes revelações.

Para esclarecer essa questão, tão interessante para o antropólogo, para o médico, para o etnólogo, como para o estadista e o patriota, a Secção de Ciências Étnicas vai empreender um inquérito especial sobre a alimentação presente do nosso povo e investigações sobre a sua alimentação no passado, o que não obsta a quaisquer estudos que da parte de outras secções e em especial da de geografia médica sejam feitas no mesmo sentido.

À solicitude da secção antropológica deveremos o ser elucidados sobre muitas outras questões importantes do seu domínio, entre as quais nos referiremos ainda à seguinte.

Como é sabido, não primam os alunos das nossas escolas pela aplicação ao estudo. Os perigos do *surmenage*, *Ueberbürdung*, *Overwork* ou, como podemos dizer em português, excesso de trabalho mental, não os correm eles. Pomos, está claro, de parte as excepções raras, promovidas pela pressa de chegar ao termo da carreira escolar e a fadiga e outros inconvenientes aliás sérios resultantes do trabalho de memorização de coisas muitas vezes ininteligíveis

para os alunos, a qual domina no nosso ensino, por falta de métodos de observação directa, trabalho a que se exime em parte, por vários processos, o maior número dos estudantes. Mas se o excesso do trabalho mental é um perigo, a estagnação intelectual não o é menor, e os resultados desta aparecem bem claramente no nosso meio social.

Como qualquer outro órgão, o cérebro carece de exercício e exercício complexo, correspondendo à complexidade da sua estrutura e destinos especiais de suas partes. Se é verdadeiro o velho prolóquio – *orator fil, poeta nascitur*, se a facilidade oratória é sobretudo resultado do exercício, o desenvolvimento considerável do centro psicomotor da linguagem (terceira circunvolução frontal esquerda nos dextros) que a autópsia revelou nalguns oradores, como Gambetta (trabalhos de Rüdinger, Manouvrier, Hervé), contribui para provar, entre outros factos, que realmente o exercício de uma função particular desenvolve de preferência a região do cérebro destinada a essa função; e daí parte-se para a suposição de que o exercício psíquico complexo trata consigo o desenvolvimento complexo do cérebro. Broca escreveu na sua memória sobre a *Influence de l'éducation sur le volume et la forme de la tête*: «Je crois avoir démontré que d'une part la culture de l'esprit et le travail augmentent le volume du cerveau, et que, d'autre part, cet accroissement porte principalement sur les lobes frontaux, qui sont le siège des facultés les plus élevées de l'intelligence.»

Têm-se feito diversos trabalhos tendentes a determinar por medições cefalométricas no vivo a influência da educação sobre o desenvolvimento craniano e respectivamente encefálico. Tomam entre esses trabalhos um lugar proeminente os de Francis Galton e inspiram o desejo de ver feitas entre nós investigações semelhantes, ainda que o resultado seja, como é de prever, desconsolador no que respeita à maioria da mocidade que frequenta as nossas escolas.

Mas não só dá a falta de exercício psíquico em resultado a falta de desenvolvimento cerebral – produz até, segundo alguns investigadores, verdadeira degeneração: as circunvoluções cerebrais obliteram-se, acumulam-se líquidos no cérebro, enfim numerosas perturbações infligem ao mais nobre órgão do homem o castigo da sua inactividade. E a degeneração ou a falta de desenvolvimento cerebral não resulta somente da falta de exercício intelectual, mas ainda da falta de exercício moral e estético.

O que os pedagogistas chamam desenvolvimento harmónico das faculdades não é mais do que o exercício complexo e bem equilibrado físico e psíquico necessário ao desenvolvimento regular, à saúde do cérebro. Educação, portanto, é higiene.

A antropologia, como a medicina, podem pois contribuir de modo poderoso com argumentos materiais, que são os mais indiscutíveis e mais geralmente inteligíveis, para a demonstração da necessidade urgente da reforma profunda da nossa educação nacional.

Com a consideração desses factos achamo-nos nos limites da antropologia e da patologia.

## II - Estudo patológico do povo português

«Se não existissem a medicina humana e a ciência veterinária, o antropologista como o naturalista seriam obrigados a conhecer as doenças e os casos teratológicos particularmente interessantes para o assunto de que se ocupam e teriam de estabelecer paralelos com as doenças das espécies vizinhas e que procurar as diferenças intrínsecas que apresentam as raças. Mas aquelas ciências existem e consagram-se especialmente a essas questões. O antropólogo só pode ser aliviado da parte que elas podem ministrar-lhe e demora-se apenas nos pontos particulares que lhe importam mais. Tais são, por exemplo, a higiene do crânio e do cérebro durante a infância, nas suas relações com a boa conformação de um e doutro; as perturbações produzidas no seu livre desenvolvimento pela sinostose prematura das suturas destinadas a ficarem abertas mais tempo, pela compressão exterior imposta por certos usos ridículos, pela hidrocefalia, o raquitismo, a sífilis. Do mesmo modo em razão do princípio de que o cérebro e tudo que se lhe liga pertence ao domínio próprio da antropologia, a alienação e as suas diversas formas, do idiotismo até à mania e a epilepsia, assim como a criminalidade mórbida, salvo sob o aspecto clínico reservado aos médicos, devem ser estudados com cuidado pelo antropologista, que acha nesses fenómenos dados preciosos para a história dos desvios intelectuais vizinhos do que ele considera como o estado normal médio de um grupo da população. Além das três ciências que precedem, a que importa ligar a higiene geral, em cujo domínio entra o estudo dos meios ou mesologia e da sua influência, a climatologia e a antropologia. Cada uma só vê o seu fim, curar num caso, conhecer pura e simplesmente no outro.»

É muitas vezes difícil traçar limites entre ciências e sobretudo entre ciências que se ocupam do mesmo objecto, embora em diversos pontos de vista. A patologia de um povo não interessa só ao médico, que busca os meios de cura, ao antropólogo que aspira apenas a conhecer as raças humanas com todos os seus caracteres, estudando o homem zoológicamente; interessa também ao etnólogo, para o qual a noção de raça é secundária, e a do povo, de unidade social, primária, e ao qual portanto importa conhecer se essa patologia depende de condições particulares histórico-sociais; interessa enfim à ciência social prática, de que a etnologia é uma das principais bases teóricas, e interessa a essa ciência com o fim de curar, como à medicina, com o fim de evitar os males, como à higiene: segue-se por isso que o etnólogo e o estadista

tenham de ser patologistas, que essas ciências sociais envolvam necessariamente conhecimentos especiais de patologia? E o antropólogo não se achará numa posição similar? Quando se trata de pôr em prática os meios de acudir aos indivíduos acometidos de tal ou qual epidemia, ou das medidas preventivas desta, o estadista ouve a opinião dos conselhos de saúde, constituídos por homens tidos na conta de competentes e ordena de acordo os alvitre por eles indicados. A necessidade da divisão do trabalho tem essas e semelhantes consequências.

Para nós a antropologia é essencialmente o estudo das raças no ponto de vista dos seus caracteres normais, que se completa pelo conhecimento de suas tendências ou imunidades relativas a tais ou quais doenças, conhecimento que o antropólogo, se não é médico, tem de aceitar da medicina.

Eis porque separamos o estudo da nossa patologia étnica do estudo antropológico.

Pode afirmar-se que o estudo patológico de um povo tem mais importância no ponto de vista étnico, social, que no ponto de vista antropológico: as condições sociais têm aqui um papel muito mais considerável do que as condições de raça. Colaborando com o etnólogo, ministrando a este documentos para completar o seu edifício, o médico tem de considerar a patologia necessariamente nesse ponto de vista social: ante os seus olhos os indivíduos com as suas histórias particulares vão perder-se então na colectividade-povo, e as suas conclusões adquirem tanto maior firmeza quanto maior for a base numérica sobre quem se fundem.

A importante literatura estrangeira da patologia história e geográfica e da higiene, da qual uma parte está ao nosso alcance, e a colaboração especial dos ilustrados membros da nossa secção que são médicos, permitir-nos-iam traçar um plano desenvolvido das investigações a fazer no domínio das condições patológicas do povo português; mas a esse plano faltaria por certo o carácter de competência, que só pode imprimir-lhe a Secção de Geografia Médica: limitando-nos pois a dar algumas indicações gerais no seguinte quadro, que exprime o que desejamos conhecer no que respeita àquelas condições, entregando à solicitude dessa secção a organização dos questionários para os estudos a fazer.

|                                                                                                                                                                      |                       |                                                       |  |                       |  |         |                 |        |            |             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------|--|-----------------------|--|---------|-----------------|--------|------------|-------------|
| A. Doenças que determinam o abaixamento da cifra média da vida                                                                                                       | nas suas relações com | a. a hereditariedade                                  |  |                       |  |         |                 |        |            |             |
| B. Estados mórbidos e de desenvolvimento imperfecto que, permitindo vida mais ou menos longa, tornam todavia os indivíduos menos aptos ou inaptos para a luta social |                       | b. o meio telúrico, o meio atmosférico                |  |                       |  |         |                 |        |            |             |
|                                                                                                                                                                      |                       | a posição e acidentes geográficos                     |  |                       |  |         |                 |        |            |             |
|                                                                                                                                                                      |                       | as estações do ano                                    |  |                       |  |         |                 |        |            |             |
|                                                                                                                                                                      |                       | c. os hábitos e condições naturo-sociais              |  | a habitação           |  | a idade | a vida costeira |        |            |             |
|                                                                                                                                                                      |                       |                                                       |  | o vestuário           |  |         |                 | o sexo | e marítima |             |
|                                                                                                                                                                      |                       |                                                       |  | a alimentação         |  |         |                 |        |            | a profissão |
|                                                                                                                                                                      |                       |                                                       |  | o exercício e repouso |  |         |                 |        |            |             |
|                                                                                                                                                                      |                       | d. outros quaisquer agentes determinados ou incertos. |  |                       |  |         | a vida urbana   |        |            |             |
|                                                                                                                                                                      |                       |                                                       |  |                       |  |         |                 |        |            |             |
|                                                                                                                                                                      |                       |                                                       |  |                       |  |         |                 |        |            |             |
|                                                                                                                                                                      |                       |                                                       |  |                       |  |         |                 |        |            |             |
|                                                                                                                                                                      |                       |                                                       |  |                       |  |         |                 |        |            |             |
|                                                                                                                                                                      |                       |                                                       |  |                       |  |         |                 |        |            |             |
|                                                                                                                                                                      |                       |                                                       |  |                       |  |         |                 |        |            |             |
|                                                                                                                                                                      |                       |                                                       |  |                       |  |         |                 |        |            |             |

Permitimo-nos algumas observações sobre pontos que mais de perto interessam ao nosso estudo.

Falta-nos uma estatística que mostre a extensão actual da lepra em Portugal e parece reinar ainda incerteza sobre o modo de propagação dessa doença, que por ter sido considerada mais de uma vez de origem étnica, por ser causa depressiva e mortífera para algumas regiões do país, pela possibilidade de mais considerável extensão que algumas investigações modernas fazem recear com razão ou sem ela (M. Mackenzie e outros), atrai a atenção do etnólogo e do estadista, tanto como a do médico. O estudo do assunto, sob todos os aspectos, seria pois do mais alto interesse.

A investigação das causas da mortalidade infantil (inclusive a mortalidade) pode ministrar dados importantes para a apreciação das condições somáticas, económicas e morais do povo português.

Todas aquelas doenças que, pela sua frequência, mais flagrantemente revelam a falta de higiene pública e privada, resultante de vícios de administração e de educação e da miséria, chamam o olhar atento de todos os que se desvelam pela prosperidade nacional, a fim de se determinarem a extensão e causas do mal e exigir-se a aplicação urgente do remédio, nos limites do possível. As condições especiais da vida urbana carecem sobretudo de um exame completo que leve a dados rigorosos.

O capítulo das doenças do sistema nervoso, tanto das que são classificadas como francamente orgânicas, como das denominadas funcionais, tem necessariamente, a nosso ver, que avultar num estudo médico empreendido no ponto de vista étnico.

Durante muito tempo as expressões de povos degenerados, povos enervados, foram empregadas pela literatura e a história para caracterizar os povos decaídos de suas passadas virtudes; mas não se dava a essas expressões mais que o valor de simples figuras, porque não se conhecia ou não se apreciava em toda a sua extensão a interdependência íntima dos fenómenos físicos

e dos fenómenos psíquicos. Podem em verdade coligir-se nos escritores antigos e modernos numerosas provas de que a atenção dos observadores de diversos tempos não escapou o facto de que a degradação social, a degradação psíquica, vai *pari passu* com a degradação física. Demócrito de Abdera enunciara o famoso princípio, que falsamente se supôs criado pela escola salernitana, mas que Juvenal divulgara para sempre num verso das suas sátiras:

*Orandum est ut sit mens sana in corpore sano.*

Mas apesar disso é mister chegar ao nosso tempo para ver iniciar-se a verdadeira compreensão das correlações profundas entre as doenças psíquicas, as doenças sociais e as doenças somáticas, sobretudo das que ferem o sistema nervoso.

Em 1880 o médico norte-americano George Beard publicou uma monografia traduzida no ano seguinte para alemão por Neisses com o título *Die Nervenschwäche (Neurasthenie)* em que, sob o nome, ao que parece, então novo de neurastenia (à letra: falta de força dos nervos) designou um estado mórbido de múltiplos sintomas, que ele supôs especialmente frequente nos Estados Unidos da América do Norte e resultante sobretudo das condições sociais ali existentes. A crítica europeia em breve viu que não se tratava de maneira alguma de uma doença nova e ainda menos de uma doença peculiar da civilização ianque, mas sim de um estado mórbido muitas vezes descrito, de modo mais ou menos completo, embora nem sempre bem separado de outras afecções nervosas; e tão conhecido era ele que a sua sinonímia era rica: fraqueza irritável, excitabilidade nervosa, diátese nervosa, caquexia nervosa, marasmo nervoso, estado nervoso, neuropatia, neuropatia ou neurose vaga, proteiforme, neurose simplesmente, neurosamia, neuropatia cérebro-cardíaca, dispepsia nervosa, neuropatia visceral, irritação espinal, irritação cerebral, pressão cefálica, enfim para não alargar mais a lista, nervosismo ou simplesmente *nervoso*, que é a denominação mais popular. Bouchut escreveu um livro em francês sobre esse mal (*Du Nervosisme aigue et chronique*, 2.<sup>a</sup> ed., 1877), Krishaber e Brochin, extensos artigos no *Dictionnaire encyclopédique* de Dechambre; coligira-se a bibliografia dos autores anteriores sobre a matéria, que antes e depois da publicação do livro de Beard foi tratada na Alemanha por diversos médicos, entre os quais figuram notabilidades como v. Ziemssen (*Klinische Vorträge*, 7, *Die Neurasthenie und ihre Behandlung*, 1877) e Kraft Ebening, *Ueber Nervosiläl*, 3.<sup>a</sup> ed., 1884).

«As particularidades de raça e de povo, diz v. Ziemssen, representam grande papel na etiologia da neurastenia. A raça semítica é especialmente predisposta em alto grau para essa afecção. Há um traço neurótico em toda essa família étnica apesar da sua capacidade de produção e tenacidade de profissão. O judeu vence com admirável energia e consequência os embaraços e dificuldades que encontra na sua carreira progressiva; mas uma causa de

depressão moral, uma doença na família pode paralisá-lo por completo. A impressão que um acontecimento triste, por exemplo, a morte de um membro da família, principalmente do pai ou da mãe, faz sobre o seu ânimo impressionável é muito profunda e só muito lentamente se esvanece. Também o mau êxito de uma empresa financeira, uma perda de bens, ainda que moderada, pode trazer-lhe de um golpe o quadro completo da neurastenia. A esta não se liga necessariamente incapacidade para o trabalho: a neurastenia apresenta aqui um tipo predominantemente psíquico, manifestando-se na disposição depressiva do ânimo.

O quadro é diferente nos povos eslavos e orientais. Nos russos, principalmente na alta sociedade, apresenta-se a neurastenia como característica geral. Em nenhuma nação se acham tantos cérebros gastos antes do tempo, tantos jovens envelhecidos; não é simples embotamento (*'Blasirtheit'*), que tenha a sua origem no gozo muito precoce e intenso dos prazeres da vida; mas um esgotamento primário do sistema nervoso, que produz cedo incapacidade mental, total ou parcial. A elevada produtividade e frescura intelectual que concedem à idade avançada um corpo são e uma vida laboriosa são na Rússia mais raras que em qualquer outra parte.»

Rodilf Arndt, professor de psiquiatria na Universidade de Greifswald, traçou no seu livro *Die Neurasthenie (Nervenschwäche), ihr Wesen, Bedeutung und Behandlung* (Wien und Leipzig, 1885), um quadro larguíssimo da sintomatologia e etiologia dessa afecção, espraçando-se em considerações por vezes exageradas e em extremo pessimistas, além de teses batidas pelos especialistas sobre a correlação da neurastenia e as doenças propriamente orgânicas do sistema nervoso. Todavia, as observações históricas e etnológicas que ele apresenta no capítulo II merecem atenção. Segundo Arndt há povos neurasténicos e nesse número menciona, no seu período de decadência, as tribos semíticas da Mesopotâmia, os antigos Egípcios, os Persas, os Romanos, os Muçulmanos da Europa Oriental. Fala-nos também da neurastenia americana, russa, alemã e não esquece a Itália e a Espanha, conquanto relativamente a estes últimos países se limite à observação, inúmeras vezes repetida, da pronta excitabilidade dos povos do meio, a qual os arrasta facilmente a acções rápidas, precipitadas, revelando o carácter impulsivo ou explosivo, com todas as suas consequências. Sem dúvida essa excitabilidade não é privilégio exclusivo dos povos meridionais; mas não pode deixar de ser considerada como afeição sua, embora mais ou menos exageradas, mais ou menos atenuada segundo os tempos e os lugares.

Independentemente do que possa haver de étnico no nervosismo de todos esses povos na nossa época, há que considerar as causas que residem na fase mesma da civilização que atravessamos, e em que se têm notado numerosos agentes de excitabilidade e depressão nervosas. O nosso século mereceu o epíteto de século nervoso.

Conquanto o mal, portanto, seja geral, onde ele encontrar predisposições de raça, de povo, condições sociais e de meio geográfico favoráveis ao seu desenvolvimento, deve necessariamente crescer em intensidade e extensão.

Dá-se esse caso no nosso país?

Tal é um dos problemas que desejamos ver elucidado pela Secção de Geografia Médica.

Estudando desapaixonadamente a nossa vida social revelam-se-nos nela os seguintes sintomas, entre outros, pouco lisonjeiros:

Falta de iniciativa; espírito quase constante de hesitação, que não exclui alguns raros impulsos enérgicos no começo, mas seguidos em breve de abandono da empresa começada (excitabilidade esgotável). – Incapacidade progressiva para o trabalho e sobretudo para o trabalho intelectual persistente, a que se liga muitas vezes a consciência de inaptidão («an instinctive consciousness of inadequacy before us», Beard). – Pusilanidade na vida pública manifestando-se principalmente na incapacidade de ter opinião independente; ou ao contrário, afirmação exagerada de ideias revolucionárias, de que se está longe de conhecer os fundamentos. – Grande pressa em chegar às posições mais altas a que se pode aspirar; como que se receia (para empregar a frase vulgar) que o mundo fuja. – Predomínio dos sentimentos egoístas sobre os colectivistas, falta de espírito de generalidade. – Espírito excessivo de imitação (tipificação é a neurose de imitação, *latah* dos malaia). – Insânia moral frequente, manifestando-se em formas múltiplas. – Pessimismo, hipochondria e fatalismo social; o primeiro levando a nação a considerar-se como irremediavelmente perdida; o segundo fazendo-a considerar a sua sorte como dependente de condições fora de sua vontade. – Alternando com esse pessimismo e a desconfiança de todos e de tudo a que ele leva, confiança momentânea, que faz aceitar como salvador o primeiro charlatão ou a primeira nulidade que se impõe por quaisquer circunstâncias externas; sonhos absurdos de grandeza, que tornam mais dolorosa a triste realidade quando ela se impõe com a brutalidade dos factos.

- Como resultado da falta geral de iniciativa, de individualidade, retrocesso aos instintos gregários das sociedades animais, revelado na sujeição servil aos chefes que se impõem por um pouco de audácia e na convicção que se ouve exprimir tantas vezes de que só um despotismo pode salvar a nação.

Não revelam essas deploráveis condições psíquicas do nosso povo um verdadeiro estado mórbido, que se há-de manifestar igualmente em sintomas somáticos? Não atingiu entre nós a neurose do século um alto grau?

Na etiologia do mal tem talvez lugar importante todas as causas depressivas que durante três séculos actuaram sobre nós e talvez ainda não seja estranho a ela o elemento semítico da nossa etnogenia, elemento cujo carácter neurótico foi, como vimos, já assinalado; mas a causa determinante principal afigura-se-nos estar na falta de educação capaz de imprimir a todos os

órgãos da vida o exercício que exige o seu desenvolvimento normal, equilibrado. Como não haverá falta ou vício no domínio dos sentimentos e ideias que respeitam à colectividade, se a educação não desenvolveu os órgãos cerebrais destinados a essas altas funções, deixando-os ao contrário entregues à atrofia crescente de geração em geração?

Causas e efeitos fisiológicos, causas e efeitos psíquicos acham-se aqui tão intimamente ligados que a distinção se torna em verdade muito difícil.

Não é, compreende-se, num ponto de vista pessimista que desejamos ver estudados os males que afligem o povo português e de que todos padecemos em menor ou maior grau; mas sim na convicção de que é possível o remédio.

### III - Estudo demográfico do povo português

As investigações antropológicas conduzem a resultados que se exprimem numericamente e por isso se falou já de uma estatística somatológica (G. Mayr); todavia não deve de modo algum considerar-se a antropologia como um ramo da estatística, tal como esta deve ser compreendida na qualidade de ciência independente ou antes de método particular de investigação dos fenómenos da vida social. A antropologia é, como já indicamos, uma ciência natural que se preocupa acima de tudo das noções histórico-naturais de espécie e raça e tenta achar as raças nos povos. Os fenómenos sociais não podem interessá-la senão no que eles ministram para a determinação das raças humanas.

A patologia, desde o momentos em que transcende os limites do indivíduo para estudar as condições mórbidas generalizadas de uma sociedade, tem necessariamente que se encostar a dados numéricos: existe por isso a estatística médica ou patológica. Neste domínio, por isso mesmo que, como dissemos, os fenómenos patológicos dependem mais de condições étnicas, sociais, que de condições de raça, os médicos encontram-se como o estatístico, como o demógrafo: a um e outro interessa o conhecimento da cifra total da mortalidade, a repartição dela por idade e sexos, etc.; mas se o estatístico classifica também os casos de morte segundo as causas mórbidas que os produziram, só pode fazê-lo com o auxílio do médico, em face dos boletins de óbito. Todavia as repartições centrais de estatística podem sem inconveniente recolher os dados para a estatística médica, tornando assim desnecessária uma repartição especial para esta. O papel do médico está aqui realmente em dois pontos extremos: primeiro na classificação da causa de morte no boletim de óbito, acto a que deve atender sempre a toda a sua responsabilidade e sinceridade profissional; segundo no estudo das causas da frequência ou da raridade, maior ou menos, de tal ou tal doença em frente da estatística já constituída pelas repartições centrais.



Etnologia e demografia são, como já dissemos, as ciências gerais sociais. A primeira, para poder caminhar com segurança no seu caminho próprio, tem de se apoiar na segunda. Suponhamos, por exemplo, que o etnólogo quer apreciar o grau de instrução de um povo, a sua tendência para a criminalidade, o seu espírito beneficente, como poderá fazê-lo com rigor, se não se se basear sobre dados estatísticos? Os dados sobre o movimento da população, da emigração podem servir, quando bem, interpretados, para auxiliar a apreciação da vitalidade e energia expansiva de um povo.

A demografia, como as ciências étnicas, acha-se em via de formação. Os seus métodos, as delimitações do seu domínio estão ainda em parte hesitantes; por isso se explica como o que entendemos por estatística moral, estatística intelectual e estética seja separado geralmente da demografia propriamente dita, que se define particularmente o estudo da população, já num momento dado (estática da população), já comparativamente em diversas épocas (dinâmica da população). Mas na ideia de muitos dos cultores dessa ciência ou antes método especial de investigação científica, a demografia é mais alguma coisa.

«A demografia, diz J. Bertillon, é o estudo da vida colectiva. O seu fim é estudar como as sociedades se desenvolvem, se renovam e acabam por se desagregar e morrer. Busca como os homens de cada povo são constituídos física e moralmente, que profissões os fazem viver; estuda como e porque se casam, em que proporções têm filhos, como os educam, etc. Mostra enfim em que circunstâncias, em que idade e por que causas eles morrem.»

Assim definida, a demografia confundir-se-ia em parte com a etnologia: mas o método de investigação numérica da primeira separa as duas ciências, além de outras características que as distinguem. Todavia é evidente que, admitida aquela definição, o estudo dos fenómenos sociais que são do domínio da estatística moral, da estatística intelectual e estética entram por inteiro no quadro da demografia. Eis porque esta parte do nosso esboço que se refere a essas diversas estatísticas, assim como à da população, tem simplesmente por título: *Estudo Demográfico do Povo Português*.

Os elementos para esse estudo ministrados pelas publicações oficiais são já numerosos, conquanto estejam ainda longe de satisfazer as exigências científicas, sempre crescentes. A Sociedade de Geografia pode fazer sentir à administração pública as principais lacunas existentes. O que incumbe especialmente à sua Secção de Estatística é o estudo crítico, histórico, comparativo de todos esses elementos, a sua concatenação num corpo de doutrina unitário.

O nosso esboço de programa indica os pontos mais importantes a considerar.

#### A. Movimento da população

- a) Comparação entre os censos e dados estimativos de diversas épocas.
- b) Aumento anual da população (*ratio* aritmética *ratio* geométrica – fórmula de Bodio).
- c) Distribuição da população; população específica por províncias, distritos e concelhos.
- d) População sedentária e população flutuante.
- e) Natalidade
  - 1) nascimentos legítimos e ilegítimos;
  - 2) por sexo;
  - 3) por estado civil dos pais;
  - 4) por profissão dos pais;
  - 5) por províncias, distritos, concelhos;
  - 6) por meses;
  - 7) nos domicílios, nos hospitais;
  - 8) gémeos;
  - 9) expostos e abandonados;
  - 10) correlação da natalidade com os preços dos géneros e outros factos económico-sociais.
- f) Nupcialidade
  - 1) civil ou religiosa, e esta pelas confissões (sendo possível obter dados relativos aos casamentos não católicos);
  - 2) por idades, separadamente para cada sexo;
  - 3) por estado civil, separadamente para cada sexo;
  - 4) por idades, relativamente a cada par;
  - 5) por estado civil, relativamente a cada par;
  - 6) por meses, dias da semana;
  - 7) por províncias, distritos e concelhos;
  - 8) proporção de núbios e casados;
  - 9) celibatários;
  - 10) esposos que vivem separados;

- 11) correlação da nupcialidade com os preços dos géneros e outros factos económico-sociais.

g) Mortalidade

- 1) mortalidade por sexos;
- 2) mortalidade por sexos;
- 3) mortalidade por idade;
- 4) mortalidade por estado civil;
- 5) mortalidade por profissão;
- 6) mortalidade por meses;
- 7) mortalidade por províncias, distritos e concelhos;
- 8) mortalidade por nos domicílios, nos hospitais, nas prisões;
- 9) correlação da mortalidade com o preço dos géneros e outros factos económico-sociais;

1. mortalidade segundo as causas.

h) Estatística profissional.

i) Emigração.

j) Estrangeiros residentes.

k) Estatística dos cegos, surdos-mudos, surdos, estropiados, mutilados, idiotas e alienados.

**B. Estatística moral**

a) Estatística criminal.

- 1) Determinação numérica de todos os crimes, quer os réus tenham sido processados, presos, julgados e condenados, quer não;
- 2) Determinação da relação entre os crimes cometidos e os réus processados, com indicação dos crimes praticados de sociedade por mais de um réu e dos réus acusados cumulativamente de mais do que um crime;
- 3) Classificação dos crimes segundo o código penal, e dentro das três grandes divisões: crimes contra pessoas (incluindo as au-

toridades); crimes contra a propriedade; crimes contra a segurança do estado, a ordem, a tranquilidade pública, não incluídos nas outras divisões;

- 4) Classificação dos crimes em relação ao n.º 3 e ao mesmo tempo à sua causa principal determinante (ódio e paixão, cobiça e utilidade própria);
- 5) Distinção dos condenados e absolvidos com indicação da duração do processo até ao julgamento;
- 6) Classificação das penas aplicadas, segundo o seu grau, qualidade e duração;
- 7) Enumeração dos reincidentes e sua distribuição segundo a natureza dos crimes e número de reincidências, distinguindo as idades e sexos.

Para que a estatística criminal possa assentar-se sobre bases sólidas é necessário que se generalize o uso de folhas individuais contendo para cada indivíduo as seguintes indicações:

- 1) Proveniência (nacionalidade, naturalidade);
- 2) Nascimento (legítimo, ilegítimo, filho de pais incógnitos, per-filhado ou legitimado);
- 3) Posição, profissão dos pais; orfandade total ou parcial;
- 4) Idade e sexo;
- 5) Estado civil (solteiro, casado, viúvo, divorciado); se tem filhos;
- 6) Particularidades somáticas (dados de antropologia e patologia);
- 7) Profissão, condições de fortuna;
- 8) Domicílio (casa de que é proprietários, casa alugada, hospedaria, casa de malta, domicílio incerto; no campo, na cidade);
- 9) Estado de instrução (analfabeto, sabendo ler e escrever, ou só uma das duas coisas, com instrução secundária, superior, especial, etc.);
- 10) Religião;
- 11) Data, lugar, circunstâncias essenciais do crime;
- 12) Antecedentes (se já foi processado, julgado, condenado, se está sob a vigilância da polícia; se é reincidente, número das reincidências).

Relativamente ao último ponto deve ter-se especial cuidado em registar as seguintes particularidades:

- aa) Se é vagabundo notório ou mendigo.
- bb) Se é ladrão de hábito.
- cc) Se é ébrio de hábito.
- dd) Se é prostituído ou prostituta (segundo o sexo) ou se se ocupa de prostituição (sodomita, rufião, patrão ou patroa).
- ee) Se é criminoso isolado ou faz parte de associação criminal.
- ff) Dados que permitam a característica psíquica.

Não entraremos aqui no exame dos métodos que permitem uma rigorosa apreciação da criminalidade de um povo sobre a base desses dados, o que nos levaria longe dos limites que por hoje temos que nos impor. Nas obras citadas abaixo encontrar-se-á o essencial sobre esse assunto.

b) Estatística da prostituição.

Devem ter-se em consideração principalmente as seguintes particularidades nos dados individuais para essa estatística:

- 1) Idade na nota da matrícula;
- 2) Idade na data da estatística;
- 3) Nacionalidade, naturalidade;
- 4) Nascimento (legítimo, ilegítimo, perfilhada ou não, legítima);
- 5) Posição e profissão dos pais;
- 6) Estado civil (solteira, casada, viúva, divorciada);
- 7) Se é mãe;
- 8) Profissão anterior; se continua a exercê-la;
- 9) Natureza do domicílio (casa alugada, casa de patrão ou patroa, domicílio incerto);
- 10) Particularidades somáticas; em especial se foi já tratada de sífilis;
- 11) Causas da prostituição;
- 12) Criminalidade e vícios das prostitutas, como embriaguez, tráfego;
- 13) Tatuagem;
- 14) Dados para a característica psíquica.

Deve-se ainda ter em vista:

- 1) O número de bordéis;
- 2) O número máximo, mínimo e médio de prostitutas nos bordéis;
- 3) O sexo dos donos dos bordéis.
- c) Estatística dos divórcios, com determinação da idade dos divorciados, causas, se têm filhos, etc.
- d) Estatística dos suicídios, tendo em vista:
  - 1) O sexo;
  - 2) A idade;
  - 3) O estado civil;
  - 4) A profissão;
  - 5) O mês;
  - 6) As causas;
  - 7) O modo da perpetração.
- e) Estatística da mendicância tendo em vista:
  - 1) O sexo;
  - 2) A idade;
  - 3) O nascimento;
  - 4) A naturalidade;
  - 5) O estado civil;
  - 6) As particularidades somáticas (havendo mutilações, as causas destas);
  - 7) O domicílio.
- f) Estatísticas da previdência.
- g) Estatística da beneficência.

**C. Estatística intelectual.**

Por enquanto os dados a colher neste domínio têm que se restringir quase unicamente ao seguinte:

a) Estatística de instrução:

- |                                      |   |                                                                                                   |
|--------------------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) primária                          | } | Número de escolas, de alunos,<br>de professores; frequência;<br>resultados finais; despesas, etc. |
| 2) secundária                        |   |                                                                                                   |
| 3) superior                          |   |                                                                                                   |
| 4) especial e profissional           |   |                                                                                                   |
| 5) Museus, bibliotecas,<br>arquivos. | { | Empregados, colecções, visitantes,<br>leitores; despesas.                                         |

b) Estatística do movimento da imprensa:

- |                |   |                                                     |
|----------------|---|-----------------------------------------------------|
| 1) Livros.     | { | Classificados por géneros literários e científicos. |
| 2) Periódicos. |   |                                                     |

**D. Estatística estética.**

Para este ramo de estatística, que se acha apenas iniciado, podem considerar-se, além dos dados ministrados pela rubrica C, os seguintes:

- 1) Visitantes dos museus e exposição de belas-artes;
- 2) Frequências comparada dos diversos espectáculos: teatros, circos, etc.).

## Abstracts – Résumés

**As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas**  
Marta Araújo

**Resumo:** Neste artigo, argumento que foi constituído no contexto português das últimas décadas o que passo a designar por indústria da interculturalidade, que veicula um conjunto de concepções, diagnósticos e medidas relativas à diversidade que ajudam a legitimar certas intervenções políticas e perpetuam as desigualdades étnico-raciais na educação. Proponho analisar quatro narrativas do complexo discursivo “Portugal Intercultural” que considero fulcrais para compreender os debates contemporâneos sobre (multi)cultura na educação: 1) a narrativa que despolitiza o colonialismo para atestar uma vocação histórica para a interculturalidade; 2) a construção de Portugal como um país homogêneo subitamente tornado heterogêneo; 3) a sobre-ênfase do papel da imigração, projectando o país como europeu; 4) a relação causal entre mudanças demográficas e respostas políticas e institucionais, com vista à visibilização da diferença. Nesta análise, proponho que o sucesso da indústria da interculturalidade assenta no obscurecimento dos legados coloniais relativamente às construções sociopolíticas contemporâneas de raça, ilustrando os debates analisados no âmbito da educação.

**Palavras-chave:** racismo e anti-racismo, a indústria da interculturalidade, educação e poder, education and power

**Narratives by the industry of interculturality (1991-2016): challenges for education and anti-racist struggles**  
Marta Araújo

**Abstract:** In this article, I argue that in the Portuguese context of the last decades we witnessed the emergence of the industry of interculturality, which conveys a set of conceptions, diagnoses and measures related to diversity that help to legitimize certain political interventions and perpetuate ethnic-racial inequalities in education. I propose to analyse four narratives of the discursive complex “Intercultural Portugal”, which I consider central to understanding the contemporary debates about (multi)culture in education: 1) the narrative that depoliticises colonialism to attest a *historical vocation* for interculturality; 2) the construction of Portugal as a *homogeneous* country suddenly turned heterogeneous; 3) an overemphasis on the role of immigration, projecting the country as *European*; 4) the causal relationship between

## Abstracts – Résumés

demographic change and political and institutional responses, in view to make the *difference* visible. In this analysis, I propose that the success of the intercultural industry is based on the obscuring of the colonial legacies regarding the contemporary socio-political constructions of race, illustrating the debates analysed in the context of education.

**Keywords:** racism and anti-racism, the industry of interculturality, education and power

**Les récits de l'industrie interculturelle (1991-2016): défis à l'éducation et lutttes antiracistes**  
Marta Araújo

**Résumé:** Dans cet article, je soutiens que a été créé dans le contexte portugais des dernières décennies que l'étape d'appeler l'industrie de l'interculturalité, qui transmet un ensemble de concepts, le diagnostic et les mesures relatives à la diversité qui contribuent à légitimer certaines interventions politiques et perpétuent les inégalités ethniques raciale dans l'éducation. Je propose des histoires de l'analyse du discours de quatre clés «Portugal interculturel» complexe à comprendre qui tiennent compte des débats contemporains sur l'éducation de la culture (multi): 1) le récit que les dépolitiser coloniales pour certifier un appel historique à l'interculturalité; 2) la construction du Portugal en tant que pays homogène soudainement devenue hétérogène; 3) insistance excessive sur le rôle de l'immigration, projetant le pays comme européen; 4) la relation causale entre les changements démographiques et les réponses politiques et institutionnelles, afin de rendre la différence visible. Dans cette analyse, je propose que le succès de l'inter-industrie repose sur l'obscurcissement de l'héritage colonial par rapport aux constructions socio-politiques contemporaines de la race, ce qui illustre les débats analysés dans l'éducation.

**Mots-clés:** racisme et antiracisme, industrie interculturelle, éducation et pouvoir

**“Adios... che l'avventura cominci! :)”: a construção da imagem de si enquanto motor da relação intercultural**  
Maria Helena Araújo e Sá  
Ângela Espinha

**Resumo:** O “diálogo intercultural” tem vindo a ser um conceito progressivamente integrado nos discursos educativos, sendo a Didática de Línguas uma das áreas que ele mais tem inspirado. Efetivamente, abordar as línguas implica, metonimicamente, abordar as culturas, e trabalhar, em contexto pedagógico, o diálogo entre línguas, é sempre trabalhar o diálogo entre sujeitos de universos culturais diversos e plurais. Neste texto, propomo-nos debruçar sobre estas questões no âmbito de uma das atuais correntes em Didática de Línguas, a intercompreensão (IC), a qual se foca na educação

para a diversidade linguística e cultural e para o desenvolvimento da competência intercultural. Assim, neste estudo, apresentaremos uma proposta didática orientada para o desenvolvimento da IC entre alunos do ensino secundário de diferentes países de línguas românicas (LR), com recurso a uma plataforma de comunicação a distância, analisando a forma como os sujeitos manifestam a sua disponibilidade e vontade de entrarem em relação através do modo como “se comunicam” uns aos outros, do ponto de vista linguístico-cultural, nos espaços “perfis” e “fóruns de discussão” da plataforma.

**Palavras-chave:** intercompreensão, diálogo intercultural, competência de comunicação intercultural

**“Adios... che l'avventura cominci! :)”: the construction of the self-image as the motor of the intercultural relationship**

Maria Helena Araújo e Sá  
Ângela Espinha

**Abstract:** “Intercultural dialogue” has become a concept progressively integrated into educational discourses. Language Education is one of the areas that the concept has most inspired. In this context, to think of languages implies, metonymically, to think of cultures, and, in a pedagogical context, to work on the dialogue between languages is to work on the dialogue between subjects with diverse and plural cultural universes. In this text, we propose to look at these issues following one of the current trends in language education, intercomprehension (IC). The focus of research on IC has been on the relationship between this approach and education for linguistic and cultural diversity and the development of intercultural competence. Thus, in this study, we will present a didactic proposal oriented to the development of IC among secondary school students from different Romance Languages countries, using a platform of distance communication. We will analyze how the students express their availability and willingness to develop a relationship through the way they “communicate themselves” to one another, from a linguistic and cultural point of view, in the profiles and discussion forums of the platform.

**Keywords:** intercomprehension, intercultural dialogue, intercultural communicative competence

**“Adios... che l'avventura cominci! :)”: la construction de l'image de soi comme moteur de la relation interculturelle**

Maria Helena Araújo e Sá  
Ângela Espinha

**Résumé:** Le «dialogue interculturel» est devenu un concept progressivement intégré dans les discours éducatifs, notamment en Didactique des Langues. Dans ce domaine, parler des langues implique, métonymiquement, parler des cultures, et travailler, en contexte pédagogique, le dialogue entre les langues, c'est travailler le dialogue entre des sujets appartenant à des univers culturels divers et pluriels. Dans ce texte, nous nous proposons d'examiner ces questions en suivant l'un des courants actuels en Didactique des Langues, l'intercompréhension (IC), sachant que la recherche en IC s'est focalisée sur la relation entre cette approche et l'éducation pour la diversité linguistique et culturelle et le développement de la compétence interculturelle. Ainsi, nous présenterons une proposition didactique orientée vers le développement de l'IC chez les élèves du secondaire de plusieurs pays de langues romanes (LR), par le recours à une plateforme de communication à distance, analysant comment les sujets manifestent leur volonté et disponibilité pour la relation interculturelle par les moyens linguistico-culturels qu'ils utilisent pour “se communiquer” les uns aux autres, dans les espaces “profils” et “forums de discussion” de la plateforme.

**Mots-clés:** intercompréhension, dialogue interculturel, compétence communicative interculturelle

**A cooperação entre o espaço escolar e o espaço museológico: Os desafios de uma parceria educativa ao encontro do acesso à cultura**

Susana P. Gomes

**Resumo:** O espaço escolar e o espaço museológico são espaços privilegiados de informação e comunicação. No cenário social e institucional, a função educadora foi primordialmente atribuída à escola. A escola e o museu apresentam culturas organizacionais e práticas distintas, mas une-as a missão de prestar um serviço de qualidade e democrático à sociedade. A prática comum de operacionalização da parceria entre a escola e o espaço museológico é através da realização de visitas de estudo. No entanto, se para o processo de aprendizagem as visitas de estudo são uma estratégia pedagógica, na relação entre escola e museu assumem-se como um instrumento educativo. A partir de uma abordagem descritiva, propõe-se uma pesquisa de carácter interdisciplinar e ancorada em procedimentos documentais e bibliográficos, sobre os níveis da parceria educativa. Assim, do nível institucional e seus normativos e documentos orientadores, à parceria de projeto até à sua operacionalização, destacam-se as variáveis comuns, numa lógica comparada, identificando os potenciais desafios à articulação cooperativa entre o espaço escolar e o espaço museológico.

**Palavras-chave:** espaço escolar, espaço museológico e parceria educativa

**The pedagogical challenges in access to culture**

Susana Gomes



**Abstract:** The school and the museum are privileged spaces of information and communication. In the social and institutional scenario, the educator function was primarily assigned to the school. The school and the museum present distinct organizational cultures and practices, but it unites the mission of providing a quality and democratic service to society. The common practice of operationalizing the partnership between the school and the museum space is through study visits. However, if for the learning process the study visits are a pedagogical strategy, in the relation between school and museum they are assumed as an educational instrument. From a descriptive approach, it's propose an interdisciplinary search anchored in documentary and bibliographic procedures, on the levels of the educational partnership. Thus, from the institutional level and its normative and guiding documents, to the project partnership until its operationalization, the common variables stand out in a comparative logic, identifying the potential challenges to the cooperative articulation between the school space and the museum space.

**Keywords:** school space, museum space and educational partnership

#### Les défis pédagogiques de l'accès à la culture

Susana Gomes

**Résumé:** L'école et le musée sont des espaces privilégiés d'information et de communication. Dans le scénario social et institutionnel, la fonction d'éducateur était principalement assignée à l'école. L'école et le musée présentent des cultures et des pratiques organisationnelles distinctes, mais ils associent la mission de fournir un service de qualité et démocratique à la société. La pratique courante de l'opérationnalisation du partenariat entre l'école et l'espace muséographique passe par des visites d'étude. Cependant, si pour le processus d'apprentissage les visites d'étude sont une stratégie pédagogique, dans la relation entre l'école et le musée, elles sont considérées comme un instrument éducatif. D'une approche descriptive, il propose une recherche de caractère interdisciplinaire et ancrée dans des procédures documentaires et bibliographiques, sur les niveaux du partenariat éducatif. Ainsi, du niveau institutionnel et de ses documents normatifs et directeurs, au partenariat du projet jusqu'à son opérationnalisation, les variables communes ressortent dans une logique comparative, identifiant les défis potentiels à l'articulation coopérative entre l'espace scolaire et l'espace muséal.

**Mots-clés:** espace scolaire, espace muséologique et partenariat éducatif

#### O Percorso Curricular Alternativo, um espaço de vivência social e cultural

Gorete Pereira

**Resumo:** Este estudo pretendeu descrever, compreender e interpretar as vivências e cultura emergente de uma turma de 5.º Ano de Escolaridade de Percorso Curricular

Alternativo (PCA) em que se procurou esclarecer, à luz do conceito de Inovação de que forma o PCA se constitui um desafio à Inovação Pedagógica.

A presente investigação insere-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa, de cariz etnográfico. Foram utilizadas para a recolha de dados: a observação participante e a entrevista, que constituíram os principais recursos da investigação empírica.

As conclusões apontam para o reconhecimento do PCA como uma medida positiva para o aluno na construção do seu projeto de vida pessoal, valorização, integração social e profissional. A utilização da tecnologia permitiu instituir novos contextos de aprendizagem ao nível micro, da sala de aula e romper com princípios e crenças da escola tradicional, prefigurando um desafio à Inovação Pedagógica, ou seja, à mudança e transformação da escola.

**Palavras-chave:** Percorso Curricular Alternativo, Inovação Pedagógica, Cultura

#### The Alternative Curricular Track, a space of social and cultural experience

Gorete Pereira

**Abstract:** The purpose of this study was to describe, understand and interpret the emerging culture of a class in the 5th year of school with a proposed Alternative Curriculum Track (ACT) which sought, in light of the concept of innovation that forms the ACT, to clarify whether it is a challenge to Pedagogical Innovation. This research uses a qualitative methodological approach from an ethnographic. Data was gathered using various forms, with particular focus on participant observation and interviews, which were the main resources for the empirical research. The conclusions of this research lead to the recognition of the ACT as a positive measure for students in the construction of the project for their personal life, valorisation, and full social and professional integration. . The use of technology made it possible to institute new learning contexts at the micro level of the classroom and break with the principles, beliefs and structuring attitudes of the traditional school, presaging a challenge to Pedagogical Innovation, i.e., the change and transformation of the school.

**Keywords:** alternative curriculum track, pedagogical innovation, culture

#### Le Parcours Curriculaire alternatif un espace d'expérience sociale et culturelle

Gorete Pereira

**Résumé:** L'objectif de cette étude a été de décrire, comprendre et interpréter la culture émergente d'une classe de 5<sup>ème</sup> année de scolarité à laquelle a été proposé un Parcours Curriculaire Alternatif (PCA) où l'on a cherché à clarifier, à la lumière du concept d'innovation, de quelle manière le PCA représente un défi à l'Innovation Pédagogique. La

présente recherche s'insère dans une approche méthodologique de nature qualitative, d'ordre ethnographique. Divers modes de recueil de données ont été utilisés, en particulier l'observation participante et l'interview qui ont constitué les principales ressources de la recherche empirique. Les conclusions de cette recherche s'orientent vers la reconnaissance du PCA comme mesure positive pour l'élève dans la construction de son projet de vie personnelle et pour sa pleine valorisation et intégration sociale et professionnelle. L'utilisation de la technologie a permis d'instituer de nouveaux contextes d'apprentissage au niveau micro, de la salle de classe, et de rompre avec des principes, croyances et attitudes structurantes de l'école traditionnelle, ce qui préfigure un défi à l'Innovation Pédagogique, c'est-à-dire au changement et à la transformation de l'école.

**Mots-clés:** parcours curriculaire alternatif, innovation pédagogique, culture

#### O Ensino da Língua Gestual Portuguesa como L2 no contexto bilingue das EREBAS

Luísa Freitas

**Resumo:** O presente artigo visa a reflexão sobre a importância do ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como L2 no contexto Bilingue das Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). Considerando a implementação do modelo bilingue, decretada pela Lei 3/2008, procura-se refletir sobre a aprendizagem da LGP por parte dos ouvintes e, consequentemente, sobre o impacto pedagógico, linguístico e emocional que esta aprendizagem terá nos alunos surdos. Por último, serão apresentados contributos pedagógicos para o ensino da Língua Gestual Portuguesa como Segunda Língua, evidenciando a importância da adoção de uma diferente abordagem para o ensino da LGP como L2.

**Palavras-chave:** Língua Gestual Portuguesa, Segunda Língua, Ensino Bilingue

#### The Teaching of the Portuguese Sign Language as L2 in the bilingual context of the EREBAS

Luísa Freitas

**Abstract:** This article aims at reflecting on the importance of teaching the Portuguese Sign Language (LGP) as L2 in the Bilingual context of the Reference Schools for Bilingual Education of Deaf Students (EREBAS). Considering the implementation of the bilingual model, enacted by Law 3/2008, it is sought to reflect on the learning of LGP by the hearing community and, consequently, on the pedagogical, linguistic and emotional impacts that this learning will have on deaf students. Finally, pedagogical contributions will be presented for the teaching of the Portuguese Sign Language as Second Language, evidencing the importance of adopting a different approach to teaching LGP as L2.

**Keywords:** Portuguese sign language, second language, bilingual education

#### L'enseignement de la langue des signes portugaise en L2 dans le contexte bilingue de l'EREBAS

Luísa Freitas

**Résumé:** L'article suivant a pour but de faire réfléchir sur l'importance de l'enseignement de la langue des signes (LGP) comme seconde langue (L2) dans le cadre du bilinguisme des Ecoles Spécialisées dans l'enseignement bilingue pour les élèves sourds (EREBAS). En considérant la mise en oeuvre du modèle bilingue, décrétée par la loi 3/2008, on doit réfléchir sur l'apprentissage de la langue des signes portugaise (LGP) par les entendants et par conséquent sur l'impact pédagogique, linguistique et émotionnel que cet apprentissage aura sur les élèves sourds. Enfin, seront présentées les actions pédagogiques mises en place pour l'enseignement de la langue des signes portugaise (LGP) comme seconde langue, privilégiant l'adoption d'une orientation différente pour l'enseignement de la LGP comme L2.

**Mots-clés:** langue de signes portugaise, langue seconde, éducation bilingue

#### Projetos em educação em português e desenvolvimento de competências-chave para a sociedade do séc. XXI

Cristina Manuela Sá

**Resumo:** O recente documento posto à discussão pelo Ministério da Educação, que procura traçar as grandes linhas do perfil a desenvolver nos alunos para os preparar para a sociedade do séc. XXI, anuncia uma grande revolução. Esta prende-se não só com o tipo de competências-chave que será necessário desenvolver nos alunos, como ainda com as características a assumir pelo processo educativo para permitir atingir essa finalidade. O ensino e aprendizagem da língua materna vão certamente ocupar um lugar de destaque nesse contexto, visto que permitem desenvolver competências essenciais (nomeadamente em comunicação oral e escrita) e que o podem fazer em articulação com outras áreas curriculares. Neste artigo, pretendemos retomar alguns aspetos da nossa reflexão sobre esta problemática, relacioná-los com o referido perfil e apresentar exemplos de concretização dos objetivos que este pressupõe, a partir de projetos por nós orientados, associados ao ensino do Português e implementados nos primeiros anos de escolaridade.

**Palavras-chave:** Ensino da língua materna; competências-chave; 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Projects on teaching the mother tongue to develop key-competencies for the society of the 21st century**

Cristina Manuela Sá

**Abstract:** A recent document proposed for discussion by the Ministry of Education in Portugal, that tries to define the main guidelines for the preparation of the students for the 21<sup>st</sup> century society, announces a great revolution. This challenge concerns not only the key-competencies the students must develop, but also the characteristics that Education must adopt to attain that goal. Teaching and learning the mother tongue will certainly play a main role in this context, since they contribute to the development of some key-competencies (namely connected with proficient oral and written communication) and they can do it in articulation with other fields of knowledge. In this paper, we revisit our reflection on this issue, we relate these ideas with the profile above mentioned and present examples of activities that may contribute to the fulfillment of those objectives, present in projects we directed, related with teaching the mother tongue in primary schools.

**Keywords:** teaching the mother tongue, key-competencies; primary school

**Projets en enseignement de la langue maternelle pour le développement de compétences-clés pour la société du 21<sup>ème</sup> siècle**

Cristina Manuela Sá

**Résumé:** Un document récent du Ministère de l'Éducation portugais mis en discussion et destiné à définir les principales lignes de la préparation des élèves pour la société du 21<sup>ème</sup> siècle présente un défi qui concerne non seulement les compétences-clés à développer chez les élèves, mais aussi les caractéristiques dont l'Éducation doit se revêtir pour atteindre cet objectif. L'enseignement et l'apprentissage de la langue maternelle vont certainement jouer un rôle primordial dans ce contexte, parce qu'ils contribuent au développement de quelques compétences-clés (notamment liées à la communication orale et écrite efficace) et peuvent le faire en articulation avec d'autres domaines de connaissance. Dans ce texte, nous allons évoquer notre pensée sur ce thème, établir le rapport entre nos idées et le profil mentionné ci-dessus et présenter des exemples d'activités qui peuvent aider à atteindre ces buts, issues de projets dirigés par nous, liés à l'enseignement de la langue maternelle à l'école élémentaire.

**Mots-clés:** enseignement de la langue maternelle, compétences-clés, école élémentaire

2018 07

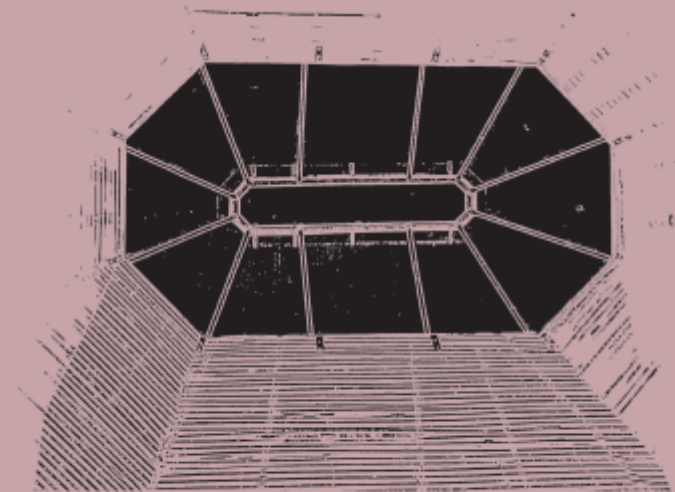
INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO



ISSN 1645-7587

# INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO

07 2018 | 2ª SÉRIE



EDUCAÇÃO  
ENTRE CULTURAS

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação