



UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**DA PEDAGOGIA DO INTERCÂMBIO À RELAÇÃO INTERCULTURAL
- REPRESENTAÇÕES**



ISABEL MARIA MATOS RAMOS CASTILHO

LISBOA, 1996

**DA PEDAGOGIA DO INTERCÂMBIO À
RELAÇÃO INTERCULTURAL -
REPRESENTAÇÕES**

Dissertação de mestrado em
Linguística Aplicada à Didáctica das
Línguas apresentada à Faculdade de
Ciências Sociais e Humanas da
Universidade Nova de Lisboa

Isabel Maria Matos Ramos Castilho
Lisboa, 1996

À minha família, sobretudo ao Valter.

Aos meus amigos.

Aos jovens e aos adultos com quem trabalhamos e muito especialmente à Professora Doutora Maria Emília Ricardo Marques, que encontrem neste estudo a expressão do nosso reconhecimento.

[...] Depois toda a viagem é redonda.

A gente sai e está entrando no outro lado de nós mesmos.

O homem é extraviado viajante. E a nossa viagem é a
toda humanidade [...] (Anexo 1)

Mia Couto, in Público de 12.06.94

Índice

<u>INTRODUÇÃO</u>	6
-------------------	---

Parte I

<u>INTRODUÇÃO</u>	15
-------------------	----

CAP. I ORIGENS DA IDEIA DE INTERCÂMBIO

1. Introdução	17
2. Breve História do Intercâmbio Internacional	19

CAP. II LEI E LEGITIMAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Introdução	25
2. Início e Características da Prática de Intercâmbio, em Portugal	27
3. A Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986	30
4. O Lugar do Intercâmbio nos Programas de Língua Portuguesa do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.	34

CAP. III A OPÇÃO PEDAGÓGICA

1. Introdução	38
2. A Escolha de um Percorso Educativo	40
2.1. - O Intercâmbio, Porquê ?	40
2.2. - O Intercâmbio, Para Quê ?	44
2.3. - O Intercâmbio, Como ?	46

Parte II

<u>INTRODUÇÃO</u>	55
-------------------	----

CAP. I A EXPERIÊNCIA

"NÓS... OS OUTROS... O MESMO MUNDO !"

1. Introdução	62
2. Caracterização da Comunidade Escolar	65
2.1. Qualidade do Sucesso	65
2.2. Origem Sócio-Cultural dos Pais e Encarregados de Educação	68
3. Preparação do Projecto	70
4. Planificação do Projecto	74

4.1. Objectivos Gerais	74
4.1.1. Objectivos Específicos	75
4.2. Estratégias de Actuação - A Preparação Intelectual e Psicológica para o Encontro	77
4.3. A Preparação Financeira do Encontro	82

CAP. II ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS PRODUTOS

1. Introdução	89
2. As Cartas de Apresentação	92
2.1. Pólo	94
2.2. O Contexto	96
2.3. Tratamento Estatístico dos Dados	97
2.4. Das Cartas	103
3. As Redacções de 1994	107
4. O Jogo de Palavras	119
5. As Redacções de 1995	121

Parte III

<u>INTRODUÇÃO</u>	134
-------------------	-----

CAP. I REPRESENTAÇÕES

1. Introdução	135
2. A Sequência de "Nós... Os Outros... O Mesmo Mundo!"	141
2.1. A Situação Inicial	141
2.2. A Situação Intermédia 1	143
2.3. Durante o Encontro em Portugal	149
2.4. A Situação Intermédia 2	155
2.5. A Situação Intermédia 3	158
2.6. A Situação Final	162

<u>CONCLUSÕES</u>	169
-------------------	-----

<u>APÊNDICES</u>	180
------------------	-----

<u>BIBLIOGRAFIA</u>	220
---------------------	-----

<u>ANEXOS: DOCUMENTA VARIA</u>	
--------------------------------	--

INTRODUÇÃO

Optar por uma pedagogia intercultural, estrategicamente assente no intercâmbio, implica um posicionamento ideológico assumido, uma defesa de valores que se crêem dever constituir a construção de uma consciência comunitária.

Num mundo em permanente mudança, o educador inquieta-se e interroga-se acerca da relativização, da aceitação do diverso, do enriquecimento identitário, da fronteira ténue entre o EU e o OUTRO.

A enculturação sub-multicultural, o confronto com a diversidade implicam dinâmicas sociais que oscilam entre a abertura e o fechamento ao Outro.

O intercâmbio, enquanto macro-estratégia de uma pedagogia intercultural, permite a delimitação de representações mútuas estereotipadas e respectiva desconstrução num sentido igualitário.

A descoberta objectiva e o (re)conhecimento do Outro conduzem o Sujeito, pela prova da diferença e da semelhança, a desprender-se das representações socioculturalmente construídas, espécie de alteridade interna à sua identidade que lhe é tão familiar que ele a confunde consigo próprio, e a atingir a intercompreensão, pela descoberta de SI e do OUTRO, seres múltiplos e, simultaneamente, unos.

Quando nos propusemos fazer este trabalho éramos detentores de um conhecimento feito de prática pedagógica, com todos os defeitos e virtudes inerentes à ingenuidade de quem vive o seu dia-a-dia de professor em busca dos melhores percursos conducentes ao sucesso educativo dos alunos. Não alheios, no entanto, ao trabalho de investigação que tem sido desenvolvido no âmbito da pedagogia do intercâmbio, sobretudo nas últimas décadas, sempre estivemos atentos aos nossos comportamentos, o que permitirá, segundo pensamos, atingir o objectivo que nos propusemos: fazer um esforço de teorização sobre e a partir de uma prática singular - o Projecto de Intercâmbio entre a Escola C+S António Sérgio, no Cacém, e a Escola Secundária da Matola, em Maputo.

Após a apresentação de um breve historial do Intercâmbio e da clarificação do quadro teórico que nos norteia, procederemos à descrição do projecto já referido desde a sua génese até ao momento da redacção deste trabalho. Daremos conta das finalidades que prosseguimos, dos princípios que nos nortearam, dos objectivos que nos propusemos atingir, das estratégias postas em prática, dos recursos utilizados.

Será a partir das experiências vividas que, numa perspectiva de análise interactiva, faremos um esforço de teorização no sentido de respondermos a uma pergunta que se nos põe: Que viabilidade e que utilidade tem um projecto

de intercâmbio entre uma escola portuguesa e uma escola de Maputo, no contexto da Reforma Educativa do Sistema de Ensino em Portugal?

Este estudo surge inscrito num plano de formação que nos propusemos seguir após a iniciação prática que nos possibilitou acordar para a necessidade de aprender a teorizar a partir de um projecto singular para tentarmos compreender melhor os fenómenos que subjazem à implementação de uma pedagogia intercultural alicerçada na pedagogia de trabalho de projecto transdisciplinar, numa escola de Ensino Básico, situada na localidade suburbana do Cacém (Concelho de Sintra, Distrito de Lisboa)¹ com alunos de 7º, 8º e 9º Ano de Escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, cujo aproveitamento e comportamento são considerados de Bom nível no contexto da escola.

O intercâmbio recobre a correspondência escolar, a troca de material autêntico, de manuais, livros e materiais pedagógico-didácticos construídos pelos alunos, a utilização de recursos técnicos que vão da simples folha de papel / cartolina e marcadores à fotografia, cassette audio e vídeo, passando pela manipulação de materiais como madeira, pedra, metais.

¹ A caracterização da Comunidade Escolar surge na 2ª parte do trabalho, inserida no Cap. I, A Experiência, ponto 2.

No decurso deste projecto de investigação-acção, determinámos alguns factores que, aparentemente facilitadores, condicionam o bom desenvolvimento do intercâmbio e do encontro:

A Distância - Numa época em que o turismo convida a conhecer lugares longínquos, o intercâmbio a longa distância apresenta-se atractivo pela dimensão do exótico que lhe é inerente. Por outro lado, os custos que implica, tendo em conta que os intervenientes têm, no caso que analisaremos, recursos médio-baixos que não podem contemplar gastos suplementares com materiais e viagens, obrigam a que seja necessária a colaboração de entidades patrocinadoras que o viabilizem financeiramente.

O Número - A turma de alunos, na Escola Secundária da Matola, em Maputo, conta com 56 jovens. Na Escola C+S António Sérgio, as turmas têm 30 . Assim, foi necessário juntar duas turmas de alunos portugueses para estabelecer o circuito de correspondência / trocas, sabendo-se, à partida, que não seria possível reunir no encontro os cerca de 120 alunos envolvidos e os respectivos professores, por razões financeiras.

O Psicológico - O facto de Portugal ter sido potência colonizadora de Moçambique, só permitindo a sua auto-determinação depois de 25 de Abril de 1974, após longo período de guerra, provocou representações pessoais e sociais recíprocas negativas. Vinte anos após o processo de descolonização, manifestam-se sentimentos contraditórios nos envolvidos : “temos que os ajudar, porque os explorámos, mas eles também não fazem nada”, “fomos explorados e agora precisamos que nos dêem quase tudo”. De algum modo a

angústia de um vai-vem entre racionalidade e solidariedade que obriga a uma aprendizagem conducente à relativização de pontos de vista, à descoberta do Outro e à construção da identidade, num plano de solidariedade e cooperação.

O Rácico - Se se constitui como atracção pelo diferente, também e por razões de ordem histórico-social, se torna obstáculo sempre que os indivíduos interiorizaram princípios de racismo e xenofobia que lhes foram transmitidos socialmente. (Uma das alunas portuguesas disse à professora de Língua Portuguesa que os pais eram racistas pelo que tudo o que fizesse teria de ser em segredo e não poderia receber o seu correspondente em casa. Afirmou não concordar com o posicionamento dos pais e que, embora tivesse de esconder, continuaria a trabalhar no projecto.).

As Estruturas Institucionais - Sem um organismo governamental que coordene e apoie de facto o intercâmbio, Portugal vive da iniciativa de alguns professores, em algumas escolas, que tentam, com dificuldade, estabelecer circuitos de correspondência / trocas internacionais. São os professores que têm de fazer os contactos interescolares e proceder à dinamização dos projectos pedagógica, logística e financeiramente.

A Formação de Professores - Inexistente, a formação intercultural e para a educação intercultural, limita em quantidade e qualidade a realização de trabalhos nesta área, o que pressupõe nos poucos que a implementam, uma formação autodidáctica.

A Avaliação de Experiências - Ausência quase total de avaliações sistemáticas e científicas dos intercâmbios, cujos resultados e experiências são

conhecidos espontaneamente, e entusiasticamente, através de alunos e professores. Sentimos como necessária uma análise aprofundada que permita responder a algumas questões : em que medida o intercâmbio contribui para uma melhor compreensão de Si, do Outro, frutificando num diálogo aberto e pluralista? Para o respeito das outras culturas? Para a aprendizagem eficaz das línguas nacionais? Para a modificação das atitudes e comportamentos? Inicia a novas aptidões e novas dimensões de cooperação e solidariedade?

Temos como determinante que “les échanges ne fonctionnent pas suivant un mécanisme mystérieux. Il est fondamental que tous les acteurs et actrices, élèves, enseignants, parents et autorités y participent avec idéalisme et curiosité.”²

Sabemos que pecaremos, talvez, por alguma subjectividade, pelo facto de não haver um distanciamento temporal entre a prática pedagógica e a reflexão conducente à teorização - ambos os processos decorrem em simultâneo - mas faremos um esforço no sentido de procedermos a uma análise objectiva do corpus que nos propomos trabalhar e que é constituído por trinta e cinco textos-carta de apresentação redigidos por alunos portugueses, trinta e cinco textos-carta de apresentação redigidos por alunos moçambicanos, dez textos-carta redigidos por professores portugueses, dez textos-carta redigidos por professores moçambicanos. A estes escritos juntaremos quarenta e quatro

² Peter A. Ehrhard (1994), “Les échanges éducatifs dans un pays plurilingue” , Le Français dans le Monde, N° spécial, février-mars , p. 34.

redacções produzidas pelos alunos antes do momento do encontro em Portugal, em 1994 e quarenta e quatro redacções produzidas após o mesmo, o registo escrito de um "jogo de palavras" realizado entre os alunos moçambicanos e os alunos portugueses, no último dia de convívio, registos escritos das "impressões" e "constatações" obtidos junto dos alunos portugueses durante e depois do convívio e ainda trinta redacções produzidas pelos alunos portugueses antes e após o encontro em Moçambique, em Julho de 1995.

Os resultados da análise, a interpretação dos dados obtidos e a problematização das questões por eles levantadas constituirão a segunda e terceira partes deste trabalho.

NOTAS

2 - ERHARD, Peter A. (1994) “Les échanges éducatifs dans un pays plurilingue”, Le Français dans le Monde, numéro spécial, février-mars.

PARTE I
O INTERCÂMBIO

INTRODUÇÃO

A constituição de sistemas de educação nacionais e a intensificação das relações pedagógicas internacionais que se manifestam a partir do final do século XIX conduziram à revalorização do intercâmbio internacional enquanto estratégia e processo educacional vocacionado para a intercultura.

Reconhecido como essencial para motivar e criar sentidos para o ensino/aprendizagem das línguas modernas, e para estabelecer relações de solidariedade entre os povos, o intercâmbio internacional surge à luz de uma pedagogia de projecto que visa educar para a cidadania consciente e participativa, no sentido de propiciar situações passíveis de conduzir ao enriquecimento identitário e de obviar aos movimentos de oscilação entre a abertura e o fechamento ao Outro, que a enculturação sub-multicultural e o confronto com a diversidade implicam, num mundo em permanente mudança.

A opção por uma pedagogia intercultural estrategicamente assente no intercâmbio educativo implica uma avaliação dos factores endógenos e exógenos à escola que podem constituir-se como restritores ou não de uma pedagogia intercultural:

- a) Factores de carácter institucional
- b) Factores políticos, culturais e económicos
- c) Factores pessoais.

Embora o processo ensino/aprendizagem possa ser conduzido com alguma margem de liberdade - gestão programática - torna-se necessário que a

lei o legitime, sobretudo quando se torna imprescindível a interacção de todos os intervenientes - directos e indirectos - no processo.

Enveredar por uma pedagogia intercultural implica um posicionamento claro dos agentes educativos relativamente aos conceitos de ENSINO e de APRENDIZAGEM e uma actuação em conformidade.

Temos como pressuposto que o intercâmbio, no caso que trataremos, em língua materna entre alunos de uma escola portuguesa e de uma escola moçambicana, enquanto macro-estratégia de uma pedagogia intercultural, operacionável no contexto de uma pedagogia de trabalho de projecto transdisciplinar, permitirá conduzir ao enriquecimento identitário e ao (re)conhecimento de O Outro, pela particularidade de que se reveste: permite comunicar com interlocutores que partilham uma língua e uma cultura veicular que os identifica e os une e, simultaneamente, permite percepcionar uma cultura nacional / regional diferente, mesmo conflituosa, que os distingue.

CAPÍTULO I

ORIGENS DA IDEIA

1. INTRODUÇÃO

" La constitution et le développement des systèmes d'éducation nationaux et l'intensification des relations pédagogiques internationales sont les deux faces d'un seul et même processus "¹ que se manifesta a partir do final do século XIX no plano do intercâmbio internacional. São criadas associações internacionais de pedagogos e organizados congressos com o objectivo de debater uma nova pedagogia - "a pedagogia do estrangeiro ".

É neste contexto que emerge o intercâmbio internacional sob a forma de correspondência interescolar, de estadias individuais ou colectivas no estrangeiro, de campos e colónias de férias bi- ou internacionais. O processo desenvolve-se a partir dos seguintes mecanismos:

a) valorização do conhecimento das línguas vivas como instrumento que permite intensificar as relações internacionais, pedagógicas ou outras;

b) valorização do papel da Escola, e dos professores, como instituição que trabalha para educar cidadãos do mundo, embora com raízes múltiplas e fundas em determinada região/ país;

c) reconhecimento de que a implementação de trocas de livros e manuais escolares e/ou da correspondência interescolar é útil ao ensino das línguas

¹ M. Krüger-Potraz (1994) "À l'origine de l'idée d'échanges: La situation post-belliciste", Le Français dans le Monde, numéro spécial, février-mars, p. 10

vivas, como ao conhecimento do outro, na sua realidade antropológica e civilizacional;

d) revisão de programas e manuais escolares para incluir documentos autênticos, que veiculem sobretudo informação objectiva sobre as outras sociedades e culturas, visando destruir clichés e estereótipos.

2. BREVE HISTÓRIA DO INTERCÂMBIO INTERNACIONAL

A história do intercâmbio internacional remonta à última década do século XIX. Em 1896, Paul Miellet, professor em Draguignan, W. Stead, inglês, e Hartmann, filósofo alemão, criam o primeiro circuito de correspondência interescolar internacional, coordenado a partir da revista Review of Reviews, redigida por W. Stead. Em 1899, Hartmann funda, como organização partenária, a "Deutsch Centralstelle für internationalen Briefwechsel" em Leipzig. Estima-se que, entre 1894 e 1914, tenham participado, neste circuito de correspondência, mais de quarenta mil estudantes.

A troca de livros e manuais escolares e a correspondência interescolar são rapidamente reconhecidas como úteis ao ensino das línguas vivas e ao conhecimento do Outro, na sua realidade antropológica e civilizacional. Em 1897, Sir John Gorst, inspector-geral do ensino público na Grã-Bretanha, reconhece-as oficialmente, e, em 1909, os participantes no congresso internacional de línguas, em Paris, também o fazem.

Em 1903, é criada, em Paris, a "Société d'échanges Internationale des Enfants et des Jeunes Gens pour l'Étude des Langues Étrangères", e, em 1910, surge um comité análogo em Berlim. O objectivo comum é "encourager le plus possible l'enseignement des langues modernes"².

A Primeira Guerra Mundial põe fim à maior parte dos contactos internacionais embora, mesmo em plena guerra, alguns tenham lugar. Em 1915

² idem. p. 11

realiza-se o congresso anual da "National Education Association", uma associação americana que, desde o século XIX, se encontrava envolvida no desenvolvimento de contactos pedagógicos internacionais. Entre os pedagogos dos trinta países presentes neste congresso, figuram representantes das potências beligerantes. É neste congresso que se dá o rejuvenescimento das relações internacionais no domínio educativo pela valorização do papel da escola e dos professores como instituição que trabalha para educar cidadãos do mundo, embora com raízes múltiplas e fundas em determinada região/ país: "de toutes les institutions qui travaillent à l'unification de l'humanité et à l'amélioration du bien-être social, l'école est la première et en conséquence l'importance de l'attitude que prendront ceux qui dirigent l'éducation publique et ceux qui enseignent dans les écoles ne peut guère être exagérée. Ce que notre civilisation sera d'ici un quart de siècle dépendra en grande partie de l'attitude qu'adopteront à l'égard des relations internationales ceux qui dans tous les pays et parmi tous les peuples ont la responsabilité de l'éducation publique"³.

Esta responsabilização assumida leva a que, em 1919, o trabalho iniciado por Mieillet, Stead e Hartmann seja retomado por Lapradelle, professor de direito e advogado no tribunal de La Haye, que, em poucos anos, consegue restabelecer um circuito escolar na Grã-Bretanha, na Alemanha, França, Estados-Unidos, Checoslováquia, Polónia, Suíça, Itália e Áustria assim como noutros países onde, pouco a pouco, são criados centros idênticos ao de Paris.

³ F. F. , Andrews, "Le maître, agent de bonne volonté internationale ", in P. Bovet (1927) "La paix par l'école. Travaux de la conférence internationale tenue à Prague de 16 au 20 Avril , Genève, Bureau International d'Éducation , Prague, Société Pédagogique Comenius, p. 135

Apesar das diferenças políticas, sociais e culturais existentes entre todos os que se envolvem nestes projectos, é consensual o reconhecimento do importante papel da escola para a reconciliação e entendimento dos povos, e do tipo de instrumentos a adoptar com o objectivo de favorecer os contactos internacionais: correspondência individual ou colectiva, em língua estrangeira, materna ou traduzida em Esperanto, campos e colónias de férias internacionais ou bi-nacionais, intercâmbios em grupos ou individuais.

Ao ensino reforçado das línguas vivas acrescenta-se a revisão de manuais e programas escolares, que, se pretende, veiculem uma informação objectiva sobre as diferentes nações e culturas, visando destruir clichés e estereótipos. O objectivo é claro: "L'enfant doit apprendre que la civilisation a été et demeure l'oeuvre commune de tous les peuples, y compris de ceux que l'histoire a le plus durement opposés"⁴.

Neste contexto são assumidos cinco tipos de correspondências interescolares e de intercâmbios: a correspondência em língua estrangeira, a correspondência em língua materna, a correspondência em Esperanto, a correspondência de "front de classe", o intercâmbio internacional para manter contacto com o país de origem.

Estes cinco tipos de intercâmbio constituem-se como reacções à situação criada pela Primeira Guerra mundial. Na tentativa de estabelecer relações pacíficas entre os povos, caracterizam-se por uma visão homogeneizante dos

⁴ Bureau International d'Éducation: Rapport sur les Organisations de correspondances internationales, Genève, "Résolutions", 1927, 148 in M. Krüger-Potratz (1994) "À l'Origine de l'Idée d'Échanges: La situation Post-Belliciste", *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, février-mars, p. 14.

conjuntos, por uma sobrevalorização dos sujeitos colectivos em detrimento do sujeito individual.

Após a Segunda Guerra mundial dá-se uma evolução em termos de concepção de educação intercultural: a UNESCO, apoiando-se na tese de que "as guerras começam nas cabeças dos homens e, para as evitar, é preciso alterar os espíritos", empreende um trabalho de consciencialização internacional com vista à reformulação dos manuais escolares - o manual é valorizado pela sua função socializadora. Uma vez esquecidos os conflitos Este-Oeste, os estereótipos criados pelo novo antagonismo - anticomunismo por um lado, anti-imperialismo por outro - adquirem um lugar de relevo no estudo dos manuais escolares. O objectivo é determinar os modos como os países desenvolvidos representam, nos manuais dos seus países, os países menos desenvolvidos e vice-versa. Paralelamente, surgem dois outros campos de observação para a investigação: como são tratadas as minorias nas sociedades de nível comparável e como são representadas nos manuais escolares? Quais são os estereótipos veiculados pelos manuais no que consagra os conteúdos civilizacionais e qual a sua contribuição para a aprendizagem intercultural e o contacto com outra cultura?

O intercâmbio surge à luz de uma pedagogia de projecto cujo objectivo retoma a componente de circulação dos homens e das ideias característicos do século XIX e o sentimento de pertença colectivo que delas derivava, mas que se alarga, devido à massificação da educação escolar, à democratização da escola, ao desenvolvimento tecnológico.

Falar de cidadania é, agora, falar de educação para a cidadania e de um sentimento de pertença.

A internacionalização e as relações de dependência que caracterizam as sociedades da segunda metade deste século implicam que o trabalho sobre os intercâmbios se constitua como tentativa de resposta à complexidade e à reorganização do saber que daí derivam.

NOTAS

1 - KRUGER - PORTRAZ, M (1994) "À l'origine de l'idée d'échanges: La Situation Post-Belliciste", Le Français dans le Monde, numéro spécial février-mars, p. 10.

2 - KRUGER - PORTRAZ, M (1994) "À l'origine de l'idée d'échanges: La Situation Post-Belliciste", Le Français dans le Monde, numéro spécial février-mars, p. 11.

3 - ANDREWS F. F. "Le maître, agent de bonne volonté internationale", in Bovet, P. (1927) "La Paix pour l'école", travaux de la Conférence Internationale tenue à Prague, du 16 au 20 avril, Genève, B.I.E., Prague, p. 135.

4 - KRUGER - PORTRAZ, M (1994) "À l'origine de l'idée d'échanges: La Situation Post-Belliciste", Le Français dans le Monde, numéro spécial février- mars, p. 14.

CAPÍTULO II

LEI E LEGITIMAÇÃO PEDAGÓGICA

1. INTRODUÇÃO

Quando pensamos implementar determinada pedagogia, torna-se necessário determinar, relativamente à mesma, quais os factores que intervêm na definição de estratégias, na elaboração de materiais e na mobilização da sociedade / comunidade e das instituições .

Uma pedagogia intercultural, estrategicamente assente no intercâmbio educativo, constitui-se como um conjunto de práticas interactivas que implicam todos os intervenientes directos e indirectos no processo educativo. A sua implementação tem de pressupor uma avaliação dos factores que consideramos como restritores de uma pedagogia intercultural:

a) factores de carácter institucional (caracterização da instituição educativa - Estado/ Ministérios, Escola, Famílias);

b) factores políticos, culturais e económicos (estabilidade / instabilidade política, social e económica; interesses e necessidades dos grupos sociais; representação do grupo e dos outros grupos - passado histórico ; relações de força entre grupos dentro e fora do país);

c) factores pessoais (representações do estrangeiro, sentimentos de racismo e/ou xenofobia, motivados por acontecimentos de ordem pessoal, social e/ou institucional) .

Da maior ou menor abertura que as instâncias governamentais de um país concederem à programação do ensino depende, em parte, a condução da educação. Segundo L. Althusser, o aparelho escolar constitui-se como uma das múltiplas formas de antagonismo político (em qualquer país, a educação é conduzida, independentemente da maior ou menor liberdade concedida à programação do ensino) mas, na realidade, o aparelho escolar, “aparelho ideológico do estado”¹ serve os interesses da classe no poder.

Embora o processo ensino /aprendizagem possa ser conduzido com alguma margem de liberdade - gestão programática - o que o torna inovador perante a lei, é necessário que a própria lei o legitime , sobretudo quando se torna imprescindível a interacção de todos os intervenientes - directos e indirectos - no processo.

¹ Louis Althusser (1974) Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, Lisboa, Ed. Presença, in António C. Reis (1977) Introdução à Política, Porto, Porto Editora, p.72.

2. INÍCIO E CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA DO INTERCÂMBIO EM PORTUGAL

Em Portugal a prática do intercâmbio escolar remonta à primeira metade deste século. No Diário do Governo de 24-03-1939, quinze anos depois de Freinet “ayant introduit le texte libre dans sa classe, sentit le besoin d’élargir le champ de ses expériences en échangeant les travaux de ses élèves avec des travaux réalisés dans d’autres classes”² são publicadas em despacho as instruções referentes ao intercâmbio escolar. A legislação em causa vigorava já desde 1937 e justificava a sua importância: “tanto no ensino da nossa língua como no das outras pode prestar excelentes serviços a correspondência inter-escolar, visto que, pondo os alunos em contacto com a vida vai despertar neles o interesse, sem o qual não há iniciativa da sua parte nem pode haver boa aprendizagem”³, para além de “instruir” acerca da formalização do “A) Processo”, “B) Registo” e “C) Outras instruções” (Anexo 2, p. 3)

Em 1961, na 8ª edição de Elementos Práticos de Legislação Escolar (Anexo 3, p. 4) é publicado um boletim de registo da correspondência escolar, de acordo com a legislação em vigor, que deveria acompanhar sempre uma primeira carta.

No quadro conceptual para que aponta esta legislação, o intercâmbio pode definir-se, essencialmente, como uma “troca de correspondência escolar” com vista a motivar os alunos para a aprendizagem - “vai despertar neles o

² Paul Foulquié (1971) Dictionnaire de la langue Pédagogique, Paris, PUF, pp136-137

³ Circ. do Lº 3-0, Nº, de 18-03-1937

interesse, sem o qual não há iniciativa da sua parte nem pode haver boa aprendizagem”.

A Portaria Nº 23601, de 9 de Setembro de 1968 (Anexo 4, p. 6) - aprovação e aplicação dos programas do ciclo preparatório do ensino secundário, instituído pelo Decreto - Lei nº 47480, de 2 de Janeiro de 1967 - define, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, o intercâmbio como “Actividade Escrita - Tarefa maior ”⁴ :

“II Tarefas maiores.

Todos os exercícios indicados têm por fim *exercitar* o aluno a escrever o que deseje exprimir, ou o que lhe for exigido pela vida social ou corresponda aos seus interesses ou à capacidade a estimular. Surgem, portanto, logo que o professor julgue oportuno, *as grandes tarefas escritas* em que o aluno dá livre azo à sua iniciativa e ao seu gosto.

Apontam-se algumas, a título exemplificativo, já ensaiadas com êxito. Portanto, nem *todos* os alunos realizarão *todas* durante os dois anos do ciclo; o professor saberá doseá-las e distribuí-las como convier e dentro da realidade da capacidade dos alunos da turma e do tempo disponível. A execução das tarefas que se apontam não ocupará os alunos durante os tempos lectivos, devendo ter estreita ligação com as actividades circum-escolares. 1. Reportagens e entrevistas; relatórios. (...) 2. Intercâmbio escolar. Correspondência com outras escolas a respeito dos costumes e actividades regionais , dos usos , lendas e tradições; das paisagens e monumentos; das indústrias e do comércio, etc. *Este*

⁴Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (1968) Portaria Nº 23601, de 9 de Setembro, Porto, Porto Editora, pp. 16-17.

intercâmbio deve ser sobretudo orientado entre escolas dos vários territórios que constituem a nação Portuguesa, para criar uma consciência de unidade nacional que importa vivificar nestas idades. Convém ainda que o intercâmbio nasça de uma necessidade de aquisição de elementos informativos para elaboração de trabalhos. 3. Jornais de turma. (...) 4. O Anuário. (...) 5. Antologias e separatas . (...) 6. Monografias. (...) 7. A imprensa escolar e regional. (...) 8. Ficção.”

Nos Programas para o Ensino Preparatório para os anos lectivos de 1974/75 e 1975/76 não surge qualquer nota sobre o intercâmbio escolar. (Anexos 5, p. 10 e 6, p.11)

3. A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO DE 1986

A Lei de Bases do Sistema Educativo decretada pela Assembleia da República Portuguesa em 14 de Outubro de 1986 vem abrir novos horizontes para a prática do intercâmbio pelos princípios que a norteiam : “ o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade ”⁵; “ o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”; “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”⁶ ; “ O sistema educativo organiza-se de forma a : a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da

⁵ Lei de Bases do Sistema Educativo, Cap. I, Art. 1º, 2.

⁶ idem, Cap. I, Art. 2º, 4 e 5.

crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo. (...) d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas".⁷

O modelo curricular da Reforma preconiza, e situamo-nos ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico, três grandes objectivos gerais que visam: 1. "Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dimensão individual e social; " 2. "Proporcionar a aquisição de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes"; 3. "Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática"⁸

O modelo de organização curricular prevê uma estrutura de pendore interdisciplinar e transdisciplinar, para além do disciplinar, que se concretizam nas componentes de formação presentes na estrutura curricular, na "Área - Escola" e "Complemento Curricular" e "Língua Materna", respectivamente. Prevê ainda como sendo de carácter obrigatório e não disciplinar, no 3º Ciclo do Ensino Básico, e inserida na Área - Escola, a "Educação Cívica" - "um

⁷ idem, Cap. I, Art.3º, alíneas a) e d).

⁸ "Objectivos da Educação Escolar", Organização Curricular e Programas - Ensino Básico, vol I, DGEBS, M.E. (1991) Lisboa, INCM.

programa novo” - “para uma participação activa e crítica na vida social - para uma formação pluralista, aberta e solidária”.⁹

O Estado, através do Ministério da Educação, ao assumir que à “complexidade das relações humanas”, à “crescente interdependência” e à “necessidade de solidariedade entre todos os povos do mundo”, está intimamente ligado o aparelho escolar, e ao preconizar uma formação que visa “uma participação activa e crítica na vida social - para uma formação pluralista, aberta e solidária”, legitima a implementação de uma pedagogia intercultural no sentido de “cultiver une identité plurielle” e “éduquer la perception interculturelle”,¹⁰ ainda que os programas curriculares apresentem, do nosso ponto de vista, uma perspectiva redutora das potencialidades/ virtualidades do intercâmbio, à semelhança dos seus antecedentes.

Em consequência do interesse crescente por parte dos estabelecimentos de ensino nacionais e estrangeiros, e no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo, é aprovado em 1991, o “Regulamento dos programas de geminação e intercâmbio escolar entre estabelecimentos de ensino básico e secundário portugueses e seus correspondentes estrangeiros, bem como de visitas de estudo ao estrangeiro”.¹¹

Este despacho, à semelhança do seu antecessor de 1939, regulamenta a organização processual burocrática do intercâmbio, delegando na comunidade

⁹ Adaptação de um desdobrável publicado pelo Instituto de Inovação Educacional, Reforma Curricular - Guia (1992) Lisboa, Texto Ed., 1ª Ed.

¹⁰ Henri Besse (1993) “Cultiver une identité plurielle”, Le Français dans le Monde, n° 254, Janvier, p. 42.

¹¹ M.E. (1991), Despacho n° 28/ME/91.

escolar a responsabilidade da mesma e submetendo-a ao parecer da Secretaria de Estado da Reforma Educativa (Anexo 7, p. 12).

4. O LUGAR DO INTERCÂMBIO NOS PROGRAMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Os programas de Língua Portuguesa para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico referem “projectos de correspondência” interescolar como motivação para a escrita de “cartas e outros textos”¹²:

“ Conteúdos	Processos de Operacionalização
Escrita:	
-Escrita expressiva e Lúdica	escrever cartas e outros textos motivados por projectos de correspondência interescolar. ”

Nos Materiais de Apoio aos Novos Programas (Anexo 8, p. 16), em “Escrita Expressiva e Lúdica”, surge definida a Correspondência Interscolar como processo de operacionalização do domínio ESCREVER, que pode servir os seguintes objectivos dos Programas de Língua Portuguesa (2º e 3º ciclos):

“- Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita.

- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção”¹³.

¹² Ministério da Educação(1991) Programa de Língua Portuguesa, vol. II, 3º Ciclo do Ensino Básico, DGEBS, p.43.

¹³ Ministério da Educação (1993) Materiais de Apoio aos Novos Programas de Língua Portuguesa - 2º e 3º Ciclos, “Comunicação Oral. Leitura Recriativa, Escrita Expressiva e Lúdica”, DGEBS, Abril, pp. 85-86.

Neste documento, para além de se definir o conceito, esclarece-se o seu sentido pedagógico - “Um projecto de correspondência é, habitualmente, muito significativo porque promove trocas autênticas e confere sentidos sociais e afectivos não só ao acto de escrever como a outras actividades desenvolvidas nas aulas” -, e apresentam-se sugestões de carácter processual no que respeita a “Escolha dos Correspondentes”, a “Correspondência e prática pedagógica”, a “Colaboração pluridisciplinar e diversidade das trocas”, salvaguardando que “só vale a pena mobilizar os alunos para esta actividade, se houver negociação prévia das regras de funcionamento e a garantia do seu cumprimento por todos os alunos e professores envolvidos. O papel dos professores, ao fazerem respeitar integralmente os compromissos livremente assumidos, é fundamental no sucesso de uma correspondência”.

A correspondência interescolar é, no quadro da reforma educativa, vista essencialmente como “proposta de percurso pedagógico conducente à escrita expressiva e lúdica (que deve) constituir um dos pilares do ensino-aprendizagem da Língua Materna no Ensino Básico”¹⁴.

¹⁴ - idem, p. 81

NOTAS

1 - REIS, António do Carmo (1977) Introdução à Política, Porto, Porto Editora, p.72.

2 - FOULQUIÉ, Paul (1971) Dictionnaire de la Langue Pédagogique, Paris, P.U.F, pp. 136-137.

3 - M.E. (1937) Circ. do Lº 3- 0, Nº , de 18-03-1937.

4 - Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (1968) Portaria nº 23601, de 9 de Setembro, Porto, Porto Editora, pp. 16-17.

5 - Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), Cap. I, art. 1º, 2.

6 - Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), Cap. I, art. 2º, 4 e 5.

7 - Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), Cap. I, art. 3º, al. a) e d).

8 - M.E. (1991) Organização Curricular e Programas - Ensino Básico, Vol. I, DGEBS, Lisboa, INCM, ME.

9 - Reforma Curricular - Guia (1992), 1ª ed., Lisboa, Texto Editora

10 - BESSE, Henri (1993) “Cultiver une Identité Plurielle”, Le Français Dans Le Monde , nº 254, janvier, p. 42.

11 - M.E. (1991), Despacho Nº 28/ME/91.

12 - Ministério da Educação (1991) Programa de Língua Portuguesa, Vol. II, 3º Ciclo, DGEBS, p.43.

13 - Ministério da Educação (1993) “ Comunicação Oral, Leitura Recreativa, Escrita Expressiva e Lúdica ”, Materiais de Apoio aos Novos Programas, 2º e 3º ciclos, DGEBS, Abril, pp. 85-86.

14 - Ministério da Educação (1993) “ Comunicação Oral, Leitura Recreativa, Escrita Expressiva e Lúdica ”, Materiais de Apoio aos Novos Programas, 2º e 3º ciclos, DGEBS, Abril, p. 81.

CAPÍTULO III

A OPÇÃO PEDAGÓGICA

1. INTRODUÇÃO

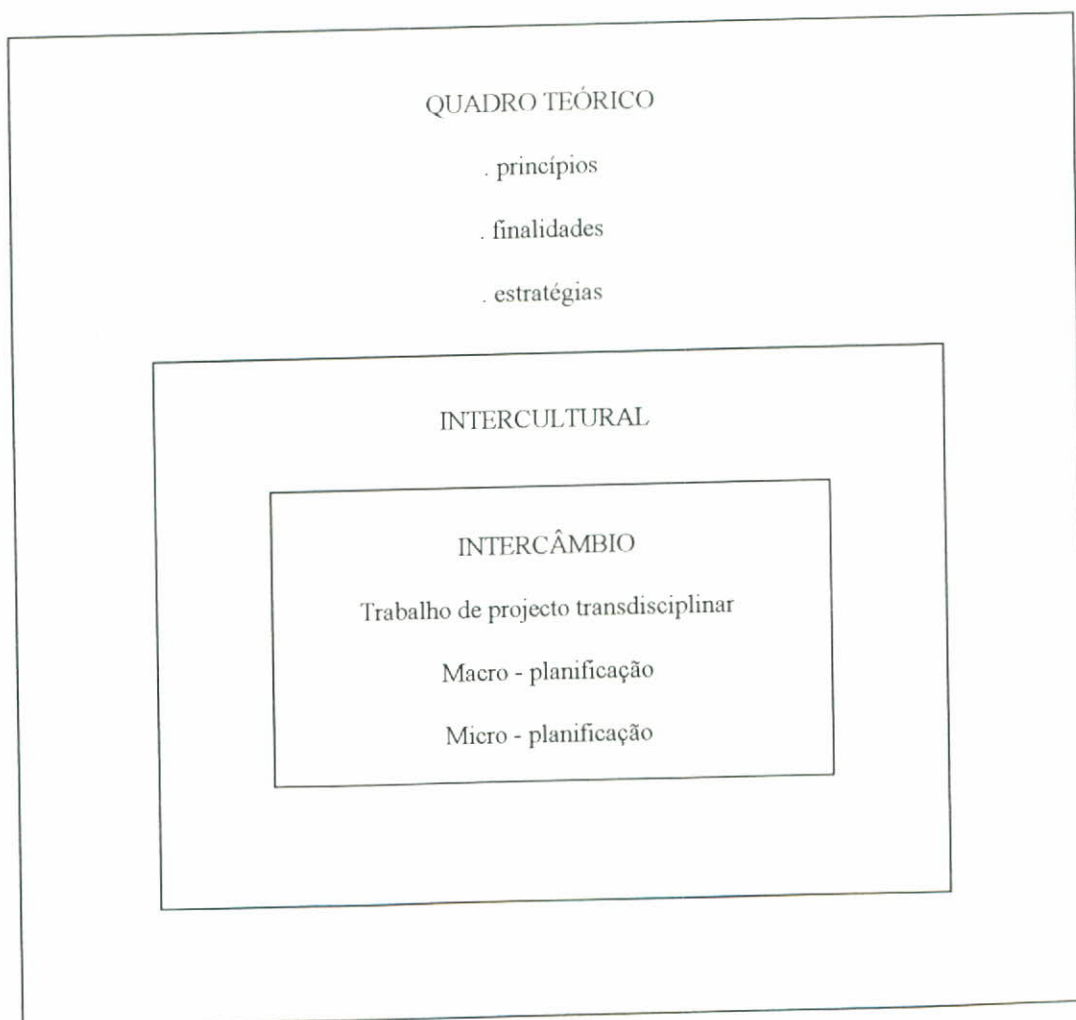
Optar por uma pedagogia intercultural implica um posicionamento claro dos agentes educativos relativamente aos conceitos de ENSINO e APRENDIZAGEM . Se não verificamos grandes divergências sobre “o que ensinar”, visto que os programas curriculares determinam os conteúdos a desenvolver para todas as disciplinas, o mesmo não se passa relativamente ao “como ensinar”. É nesta zona do processual que o professor goza da liberdade de poder optar por práticas que o seu conhecimento e a experiência pedagógica lhe confirmam como melhores produtoras de aprendizagem.

Ter como centro do processo ensino / aprendizagem o aluno, nas suas dimensões pessoal, intelectual e social, investir numa pedagogia activa com vista à formação de cidadãos do mundo, ser capaz de suscitar uma relação empática entre o aluno e o conhecimento a adquirir , são características desejáveis do professor que pretende enveredar pela prática do intercâmbio.

Tradicionalmente, o intercâmbio é caracterizado pela troca de correspondência, de livros e de manuais escolares e funciona como estratégia de motivação para a aprendizagem.

Do nosso ponto de vista, o intercâmbio constitui-se como macro-estratégia de uma pedagogia intercultural, operacionalizável no contexto de uma pedagogia de trabalho de projecto transdisciplinar.

Assim, ao optar pela sua realização é necessário que possamos responder às seguintes questões: - O intercâmbio, porquê? Para quê? Como? As respostas conduzir-nos-ão à definição de um quadro teórico, à planificação (macro ou transdisciplinar e micro ou disciplinar) , condições exigíveis à execução de um trabalho de projecto cujo fluir demonstra até que ponto o previsto é muitas vezes o princípio do imprevisível.



2. A ESCOLHA DE UM PERCURSO EDUCATIVO

2.1. O INTERCÂMBIO, PORQUÊ ?

O intercâmbio em Língua materna, na sua vertente transdisciplinar, pode considerar-se como macro-estratégia para cultivar “l’identité plurielle”¹ latente em cada um de nós, particularmente quando se tem a oportunidade de comunicar com interlocutores que partilham connosco o que designamos por uma “cultura veicular”².

A definição do conceito de CULTURA torna-se essencial para determinarmos o que entendemos por cultura veicular. Assim, entendemos cultura como o “conjunto dos conhecimentos de alguém”.³ Esta definição recobre os conceitos de “culture cultivée” e de “culture ordinaire” que Henri Besse distingue como sendo a primeira “relative aux oeuvres de l’esprit - plus particulièrement à celles produites par la littérature et les beaux-arts- (...) l’apanage de couches relativement réduites de nos sociétés” e a segunda, “la culture ordinaire, est en principe partagée par tous les membres d’une société donnée (...) peut s’acquérir sans être enseignée ou “cultivée”, elle se transmet et évolue de génération en génération (à la façon des langues 1) au sein de la société qui se reconnaît ou est reconnue par elle .” A cultura erudita mantém

¹ Henri Besse, idem, p.44

² Por analogia com língua veicular, no contexto lusófono, a cultura veicular recobre a cultura transmitida a autóctones, quer pela presença dos portugueses na comunidade estrangeira, quer por difusão escrita e audio-visual.

³ José P. Machado. Grande Dicionário de Língua Portuguesa. Lisboa, Amigos do Livro, vol III, p.588.

quase sempre laços estreitos, pelo menos, com uma cultura popular,⁴ aquela em que a primeira se elabora.

H. Besse e P. Charaudeau referem que uma cultura pode ser concebida como um conjunto de sub-culturas mais ou menos distintas mas unificadas pela exclusão comum de certas práticas e representações que ignoram ou que só admitem noutra cultura que não a sua.

Tal como, hoje em dia, a maioria dos indivíduos se socializa em mais do que uma variedade linguística (dialectos, sociolectos, tecnolectos, ideolectos) também, devido à mobilidade social e geográfica, a maioria de nós se socializa em diversas sub-culturas, desenvolvendo o que Besse designa por “une identité plurielle”, que nos permite agir, mais ou menos conscientemente, de acordo com as circunstâncias.

A noção de cultura é dificilmente dissociada da noção de língua que pode ser considerada seja como um produto da cultura do senso comum na qual ela é usada, seja como uma parte dessa cultura ou como condição da mesma.

A língua constitui-se como produto porque uma parte do seu léxico reflecte as realidades próprias da sociedade em que é usada. Uma língua é parte da cultura na qual se insere, porque se constitui como uma das suas principais instituições sociais: a que a distingue de forma mais evidente, das outras culturas, mas também por ser através dela que se codificam todas as outras

⁴ P. Charaudeau (1990) “L’Interculturel entre Mythe et Réalité”, *Le Français dans le Monde*, n° 230, Jan., p.51, define cultura como conjunto de subculturas: “cultivée” e “culture populaire (...) la culture du «sens commun» (...) résultat du «cycle socio-culturel»: la circulation des messages entre les élites et les classes populaires en passant par le réseau intermédiaire de l’école et des médias de masse qui fait que finissent par se sédimer des valeurs symboliques collectives dont chaque acteur social est à la fois la source et le point d’aboutissement”.

componentes da cultura, que têm um papel essencial nas atitudes e avaliações sociais relativamente ao que se faz e ao que não se faz numa cultura dada. Besse afirma que existem “rapports étroits entre une langue et la culture dans laquelle elle est pratiquée [ce qui] n'exclut pas moins leur relative indépendance”.

A modernidade constrange cada vez mais os indivíduos a interagir com interlocutores de meios diversificados o que faz com que a comunicação no interior de uma mesma língua / cultura seja, de facto, “inter-subculturelle”.⁵

A comunicação inter-subcultural não se dá sem múltiplas e deficientes compreensões próximas das interações com interlocutores detentores de uma outra língua / cultura. Donde o desenvolvimento do que Besse designa por “une identité à composante culturelle variable”, identidade feita da multiplicação de laços intermitentes com grupos de pertença cada vez em maior número, e que é muitas vezes mal vivida porque põe em causa uma certa permanência e estabilidade à qual se reconhece tradicionalmente a identidade. Esta identidade com uma componente cultural variável põe em jogo a comunicação intercultural, entendendo-se por isto a comunicação que se estabelece entre sujeitos oriundos ou que se identificam com culturas que eles percebem como diferentes, mesmo conflituosas, independentemente da língua de que são utentes.

No contexto da lusofonia, concebemos que também a cultura se desdobra em culturas. Os países lusófonos, para além de ligados pela língua,

⁵ Henri Besse. *ibidem*.p.43.

estão também ligados por uma cultura veicular, misto de sub-culturas oriundas da cultura-mãe que, por imposição das relações socio-político-económicas, sofreu uma padronização que, de alguma forma, se aproxima da internacionalização. Cada país detém ainda a sua cultura nacional / regional que, por sua vez, se desdobra em sub-culturas.

O intercâmbio no contexto da lusofonia é produtivo na medida em que permite aos sujeitos dos diferentes países a percepção de uma língua / cultura veicular que os identifica e os une e a percepção de uma cultura nacional / regional diferente, conflituosa mesmo, que os distingue. A procura da identidade constitui-se como processo de enriquecimento da componente cultural variável, na descoberta objectiva e no reconhecimento do Outro que levam à relativização de pontos de vista, à destruição de clichés e estereótipos e à reconstrução das representações individuais do EU sobre o EU e do EU sobre o TU.

2.2. O INTERCÂMBIO, PARA QUÊ ?

Essencialmente para desconstruir a representação estereotipada de que há culturas inferiores e culturas superiores, para construir uma identidade própria e chegar à intercompreensão.

O processo dá-se segundo um mecanismo que, de acordo com P. Charaudeau,⁶ se reproduz sempre da mesma forma:

“1. D’abord percevoir la différence.

2. Quand la différence est perçue, s’enclenche alors un double processus de rejet et d’attirance (o conflito socio-cognitivo) :

. de rejet parce que la différence représente une menace possible : est-ce que l’autre serait supérieur à moi? Serait-il plus parfait?

. l’attirance, parce que cette différence représente une énigme à résoudre: (...) comment peut-on être différent de moi? Quel est ce mystère?

Ainsi, ce double mouvement (rejet / attirance) produit chez tout sujet qui rencontre l’autre une fascination.”

Mas é pelo facto de esta fascinação repousar numa contradição que ela se constitui simultaneamente como descoberta do Outro e descoberta de Si. Melhor dizendo, é o conflito que se torna interessante no encontro entre sujeitos de culturas diferentes porque é factor de dinâmica social e porque despoleta os discursos de representação sobre o Outro e sobre Si. A necessidade de

⁶ Patrick Charaudeau, *idem*, pp. 50-51.

verbalizar as representações mentais é provocada pela descoberta do Outro e pela percepção da sua diferença e, na maioria das vezes, este discurso de representação endurece e torna-se preconceito, cliché, acabando em estereótipo.

A dinâmica de trabalho interactiva - o conflito sociocognitivo - obvia a este endurecimento do discurso de representação. A sua dupla natureza - sociocognitiva pelo facto de se dar o conflito entre respostas sociais diferentes, e cognitiva pelo facto de ocorrer a tomada de consciência por cada sujeito de uma resposta diferente da sua - é susceptível de produzir um duplo desequilíbrio : inter-individual e intra-individual, levando à “*intériorisation de coordinations sociales*”⁷

O intercâmbio conduzido na perspectiva do conflito sociocognitivo deverá conseguir que os sujeitos envolvidos ultrapassem a fase do estereótipo chegando à intercompreensão, o que não é fácil, porque estamos em presença de um paradoxo: reconhecer o Outro implica pormo-nos em causa, mas o primeiro movimento desse reconhecimento consiste em fabricar um estereótipo que nos impede de nos olharmos a nós próprios. Segundo Charaudeau , “*Ce n’est que quand on est suffisamment fort pour accepter la remise en cause que le stéréotype éclate et fait place à de l’intercompréhension. C’est à l’épreuve de la différence que l’on découvre sa propre identité*”⁸.

⁷ Mugny et Doise (1983) p. 96 cit. por Michel Gilly “Introduction : Interactions entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs “, *Interagir et connaître* (1988), Del Val, p. 23.

⁸ Patrick Charaudeau, *ibidem*, p.51

2.3. O INTERCÂMBIO, COMO ?

Partimos da explicitação de Victor Segalen para enquadrar a nossa actuação: “Que ceux-là goûteront pleinement l’admirable sensation, qui sentiront ce qu’ils sont et ce qu’ils ne sont pas.”⁹

Segalen concebe o exotismo como uma reacção viva e curiosa que tem lugar no momento do choque de uma individualidade forte contra uma objectividade da qual aquela experimenta e apreende a distância - as sensações de exotismo e de individualismo são complementares e pressupõem a perdurabilidade do prazer de sentir a diversidade. É esta “esthétique du divers”, segundo a expressão de Segalen, que temos tentado seguir no intercâmbio que vimos a manter, desde há três anos, com duas turmas da Escola Secundária da Matola, em Maputo, pondo em prática o que H. Besse designa por “exercices de conceptualisation interculturelle”¹⁰ e que M. Byran também preconiza para o desenvolvimento de uma “cultural awareness”.¹¹

Para haver uma certa eficácia intercultural, estas práticas devem inscrever-se, para o aluno, no que J. Berque caracteriza como um “jeu alterné ou cumulé d’identification et de distanciation”.¹² “On ne peut pas saisir l’autre qu’à partir de soi même”¹³ e a distanciação deve motivar o indivíduo, num

⁹ Victor Segalen (1978) “Essai sur l’exotisme”, *Une Esthétique du Divers*, Montpellier, Ed. Fata Morgana, pp 24-25.

¹⁰ Henri Besse, *ibidem*, p. 47.

¹¹ cit. por H. Besse, *ibidem*, p. 47.

¹² cit. por H. Besse, *ibidem*, p. 47.

¹³ cit. por H. Besse, *ibidem*, p.47.

primeiro momento, distanciação relativamente a uma cultura que é diferente , embora contendo, neste caso, uma componente que se poderá constituir como sub-cultura da cultura materna - a cultura veicular - para que ele reaja, como diz Segalen, de forma viva e curiosa. E como a “étrangeté” não é evidente, é largamente implícita e dependente de interpretações e avaliações que não são perceptíveis de imediato, os alunos devem ser confrontados com dados relativos à cultura estrangeira que sejam susceptíveis de lhes pôr problemas, de lhes opor a sua objectividade interiorizada e tentar provocar um certo choque que ateste sensitivamente a distância da cultura estrangeira. Uma das possibilidades é facultar-lhes documentos autênticos cujo conteúdo (linguístico, icónico, sonoro) seja compreensível, mas cuja significação lhes escapa porque ligados a um implícito sociocultural que eles não conhecem. Este choque só é precioso educativamente, se os alunos tiverem a possibilidade de o explicitarem a si próprios (e aos outros), de o verbalizarem , porque esta verbalização implica a sua própria cultura e prepara-os, assim, a dela tomarem maior consciência.

Confrontar, deste modo, a primeira apreensão que o indivíduo faz da cultura estrangeira, apenas se justifica pelo seu complementar - a identificação a esta. Identificação que seria apenas pontual (localizada e momentânea) mas que supõe, desta vez, uma distanciação em relação a si próprio. Não se trata, como o precisa Segalen, nem de uma adaptação ao Outro, nem da sua compreensão perfeita, nem de assimilar os seus hábitos; correríamos o risco de o reduzir ao que nós somos e daí perder o prazer da alteridade.

Trata-se, na verdade, de suspender, um instante, as suas certezas, evidências, julgamentos e de fazer o que Byran chama “um saut imagitatif”¹⁴ e Carrol uma “incursion dans l’imaginaire culturel”¹⁵ do Outro, quer dizer, apreender em que é que lhe parece natural ou normal aquilo que parece estranho, interiorizar mais ou menos intuitivamente o que pode ser a sua experiência subjectiva dos factos e relações que nós percebemos de forma diferente da sua. Chegar, por exemplo, a perceber a significação que o documento estrangeiro pode ter para aqueles a quem foi originalmente destinado. Não é fácil, é necessária disponibilidade e uma certa empatia. A apreensão do Outro, que não se pode confundir com simpatia, no que diz respeito ao “eu social”, implica que o professor suscite a empatia, porque a simples exposição à cultura estrangeira através de um manual ou de documentos não a consegue suscitar. Se o professor é um nativo da cultura 2, a sua própria maneira de ser pode ajudar. Segundo Byran, “L’élément culturel le plus important du cours était l’enseignante elle-même: sa personnalité plongeait le groupe (...)”¹⁶ Se não é nativo da cultura 2, a experiência havida, enquanto estrangeiro, da cultura ensinada pode também ajudar.

Quando o aluno atingir a “compreensão empática” preconizada por Henri Besse, mesmo muito pontualmente, ele sentirá então “o que ele não é” e, na troca, sentirá “o que ele é”, quer dizer o que nele o determina culturalmente e que ele julgava, até ao momento, ser natural, como inerente à natureza

¹⁴ cit. por H. Besse, *ibidem*, p.48

¹⁵ cit. por H. Besse, *ibidem*, p.48

¹⁶ cit. por H. Besse, *ibidem*, p.48.

humana. Ele aprende assim, por intuição e reflexão, a “desprender-se” imaginariamente do que o constitui enquanto ser socializado na sua cultura materna, espécie de alteridade interna à sua identidade que lhe era tão familiar que ele a confundia consigo próprio, descobrindo - pelo que Segalen descreve como “la perception aigue et immédiate d’une incompréhensibilité éternelle” - que ele é um ser múltiplo sendo sempre ele próprio.

A descoberta da identidade pela “prova da diferença” tornar-se-à mais fácil se o trabalho realizado no âmbito do intercâmbio for alicerçado numa pedagogia de trabalho de projecto (disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar), inserido no contexto de uma pedagogia intercultural, assente nos pressupostos já enunciados, e implicando a realização de tarefas que promovam a dinâmica interactiva, estimulando o conflito sociocognitivo na aprendizagem de todas as disciplinas : o primeiro passo para a desinibição do Eu no contacto com o Outro, no sentido de chegar à expressão de si próprio.

Segundo Doise,¹⁷ o conflito sociocognitivo surge “quando numa única e mesma situação, várias abordagens cognitivas do mesmo problema são produzidas socialmente. Nestas condições, o confronto das diferentes abordagens tem como resultado a sua coordenação numa nova abordagem mais complexa e mais adaptada à resolução do problema do que qualquer das abordagens anteriormente assumidas separadamente”.

O trabalho de projecto, em regime cooperativo - aprender, treinar , resolver individualmente, confrontar com o outro, reformular para melhorar -

¹⁷ Doise, “Social regulations in cognitive development”, in R. A. Hinde , A. N. Perret-Clermont e J. S. Hinde (1984) Social Relationship and Cognitive Development. Symposium of Fyssen Foundation , p. 298.

estimula a autonomia, melhora a competência dos sujeitos na resolução de tarefas e as suas atitudes: os alunos, vivendo situações de conflito que não são de ordem afectiva ou moral e conseguindo chegar a acordo sobre a abordagem mais adequada, interiorizam, paralelamente, formas de comportamento em que o Eu reconhece o tempo / espaço / razão do Outro, levando à resolução de problemas de ordem afectiva, ética ou moral, de forma consensual.

Assim, consideramos que o trabalho em grupo favorece “a aprendizagem conceptual, tem melhores resultados na resolução de problemas criativos”¹⁸ e prepara os sujeitos para o confronto intercultural: o confronto¹⁹ que obriga o sujeito a ter em conta uma língua / cultura nova / diferente da sua (novas informações), a resolver o conflito de identidade quando é confrontado com dados / pessoas de uma cultura estrangeira susceptíveis de lhe pôr problemas , de lhe opor a sua objectividade interiorizada, pela gestão, mentalmente interactiva, das suas representações, no quadro processual de “rejet et d’attirance” apresentado por P. Charaudeau, que seguimos, e explicitámos no ponto 2.2. deste trabalho, “O Intercâmbio para quê? ”, e que, pensamos, se revê, a outro nível, no conceito de Jean Piaget: “A experiência é sempre necessária ao desenvolvimento intelectual. No entanto, não devemos iludir-nos com a ideia de que basta submeter um sujeito a uma experiência (demonstração) para que lhe seja possível atingir o ponto fulcral da questão. Algo mais é necessário. O sujeito deve ser activo, transformar as coisas e

¹⁸ Brigitte Detry (1993) “Condições psico-sociais globais do desenvolvimento cognitivo e condições didácticas que facilitam a sua estimulação (jovens do ensino recorrente)”, IVE Colloque National de l’AIEP / AFIRSE, Lisboa, 19-20 de Novembro , p.713.

¹⁹ por analogia com as três etapas da resolução de tarefa, segundo Brigitte Detry

descobrir qual o efeito das suas acções sobre os objectos. Quando falo em activo é em 2 sentidos: o de actuar sobre os objectos e um outro que implica a realização de tarefas em colaboração social, participando num esforço colectivo. Isto conduz a uma atitude mental crítica, o modo como as crianças devem comunicar entre si. Trata-se de um factor essencial ao desenvolvimento intelectual. Cooperar significa “operar com”.²⁰

²⁰ Jean Piaget.

NOTAS

1 - BESSE, Henri (1993) "Cultiver une Identité Plurielle", Le Français Dans Le Monde , n° 254, janvier, p. 44.

3 - MACHADO, J. P. (s/d) Grande Dicionário de Língua Portuguesa, Lisboa, Amigos do Livro, Vol. III, p. 588.

4 - CHARAUDEAU, Patrick (1990) "L'Interculturel entre mythe et réalité", Le Français Dans Le Monde , n° 230, janvier, p. 51.

5 - BESSE, Henri (1993) "Cultiver une Identité Plurielle", Le Français Dans Le Monde , n° 254, janvier, p. 43.

6 - CHARAUDEAU, Patrick (1990) "L'Interculturel entre mythe et réalité", Le Français Dans Le Monde , n° 230, janvier, pp. 50-51.

7 - MUGNY e DOISE (1983) p. 96, cit. por GILLY, Michel (1988), "Introduction: Interactions entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs", Interagir et connaître, Del Val, p. 23.

8 - CHARAUDEAU, Patrick (1990) "L'Interculturel entre mythe et réalité", Le Français Dans Le Monde , n° 230, janvier, p. 51.

9 - SEGALEN, Victor (1978) "Essai sur l'exotisme", Une Esthétique du Divers, Montpellier, Ed. Fata Morgana, pp. 24-25.

10-16 - BESSE, Henri (1993) “Cultiver une Identité Plurielle”, Le Français Dans Le Monde, n° 254, janvier, pp. 47-48.

17 - HINDE, R. A. et alii (1984) Social Relationship and Cognitive Development, Symposium of Fyssen Fondation, p. 298.

18 - DETRY, Brigitte (1993) “Condições Psico-Sociais globais de desenvolvimento cognitivo e condições didáticas que facilitam a sua Estimulação (jovens do ensino recorrente), IV Colloque National de L’ AIP ELF / AFIRSE, Lisboa, 19-20 de Novembro, p. 713.

PARTE II

“ NÓS... OS OUTROS... O MESMO MUNDO !”

Projecto de intercâmbio entre a Escola C+S António
Sérgio, no Cacém, e a Escola Secundária da Matola,
em Maputo.

INTRODUÇÃO

Essencialmente experimental, o nosso estudo inscreve-se no quadro teórico já exposto e tem por objectivo avaliar a importância do intercâmbio escolar numa pedagogia intercultural.

A experiência que descreveremos, em seguida, foi feita transdisciplinarmente, sob a coordenação do professor de Língua Portuguesa, e sujeita aos condicionalismos estruturais da escola : factores temporais, físicos, de tempo e lugar, que constroem a interacção ; o que Hymes designa por “setting”¹ e que K-Orecchioni, apoiada no modelo proposto por Brown e Fraser (1979)², explicita: para além dos seus “aspects purement physiques (caractéristiques du lieu où se déroule l’interaction, comment se présentent le “décor” et l’organisation proxémique de l’espace, (...) le cadre spatial doit aussi et surtout être envisagé sous l’angle de sa fonction sociale et institutionnelle. (...) ...En effet, la vie sociale a pour théâtre un certain nombre de “settings”, cadres sociaux définis qui ont une certaine finalité, et où les comportements sont régis par un ensemble de prescriptions et de proscriptions conventionnelles

¹ D. Hymes (1972) “Models of the interaction of language and social life” in Directions in Sociolinguistics : the Ethnography of Communication, J.J. Gumper e D.-H Hymes (eds), New York, Huet, Rinehart and Winston, pp. 35-71.

² Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) Les Interactions Verbales, Tome I, Paris, Armand Colin, pp.77-78.

connues de tous les membres de la communauté...(…) Chaque setting possède un “script”³ ou mode d’emploi, guide de bonne conduite”.⁴

No caso da experiência que pretendemos descrever, analisar e “interpretar”, consideraremos como abrangentes o “cenário”, enquadramento local ritualizado, em tempo lectivo, datado e sujeito aos condicionalismos estruturais da instituição, a “scene”, o conjunto do dispositivo pedagógico criado, em que isolamos o tipo de actividade e as tarefas a realizar visando uma determinada finalidade: em trabalho de projecto cooperativo ou em trabalho individual, produção de “objectos” - verbais, audiovisuais, manipuláveis - que estabelecem comunicação com um destinatário, sob a forma de um filme, de um album, de um jogo didáctico, de uma carta escrita.

No que respeita aos participantes, Hymes agrupa-os não só entre “Le Destinataire et le Destinateur, mais aussi tous ceux qui sont présents et participent d’une façon ou d’une autre au déroulement de l’action, qu’ils prennent la parole ou non (...) et qu’on la leur adresse ou non ... pour chacun des participants il convient de donner le plus de caractéristiques pertinentes possible, du point de vue socio culturel et psychologique.”⁵

³ “on parle de script lorsqu’une séquence événementielle présente un caractère stéréotypé. Par exemple, des actions telles que “manger”, “prendre le train”, “faire un achat”...” - Jean-Michel Adam, A. Petit Jean (1989) Le texte descriptif, Paris, Nathan, p. 160.

⁴ Catherine K.-Orecchioni, idem, pp.77-78.

⁵ C. Bachmann, J. Lindenfeld, J. Simonin (1981) Langage et Communications Sociales, Coll. LAL, Paris, Hatier- Credif, pp. 83-84.

Assim, consideramos os participantes como sujeitos marcados por traços estáveis (idade, sexo, local de nascimento, residência, comunidade de fala, raça) e variáveis que são determinados pela experiência individual (lugares em que viveram, classe ou grupo socio-económico a que pertencem, modelos socio-culturais de referência, ocupação, papel social, “status”, graus de individualização, de verbalização, de intervenção e responsabilização no discurso.⁶

Integrados num duplo sistema de relações, assumem-se como seres sociais-alocutários, e como seres com acesso à palavra, num colectivo destinador / destinatário, que lhes varia as formas de participação e de relação.

“Les partenaires de l’acte de communication sont des êtres dont l’identité est à la fois psychosociologique et langagière.

Psychosociologique, parce que, on le sait, les pratiques sociales mises en oeuvre par les acteurs sociaux sont signifiantes en tant qu’elles donnent une valeur symbolique au Faire des échanges sociaux. Elles construisent donc du sens et les interactants qui sont au coeur de ces échanges se trouvent, en retour, identifiés par celles-ci.

Langagière car ces interactants se trouvent dans ces pratiques sociales qui sont en même temps des pratiques langagières (même si les

⁶ M. Emília Ricardo Marques (1992) “Parâmetros de Análise enunciativa”, notas de um seminário, Lisboa.

valeurs symboliques du Faire et du Dire ne se superposent pas nécessairement).

Ces interactants sont donc des interlocutants qui échangent dans des situations de communication particulières, avec des projets de parole, dont la mise en scène donnera, en retour, une identité langagière à ces sujets.

Ces sujets sont donc des êtres psychosocio-langagiers et non des êtres exclusivement psychosociologiques, ou uniquement linguistiques. (...) Cela veut dire que ces sujets sont bien “imprégnés” d’identité psychosociale, mais en fonction de ce qu’est l’enjeu de production / interprétation de l’acte de langage : c’est cet enjeu qui mobilise et rend pertinente une partie de la totalité psychosociale”.⁷

K.-Orecchioni faz corresponder o que ela designa por “shéma participatif” aos diferentes tipos numa tipologia de interacções.⁸

A experiência por nós conduzida, pelo seu carácter transdisciplinar, resultou na produção de muitos e variados tipos de trabalho escrito e audiovisual dos quais escolhemos para análise as Cartas de Apresentação trocadas entre os alunos e professores no início do ano lectivo de 1992/93, as redacções escritas pelos alunos nas vésperas do encontro em Portugal (verificação das suas expectativas), as redacções feitas após o encontro (avaliação), o produto do Jogo de Palavras “Quem sabe mais sobre quem? ”,

⁷ Patrick Charaudeau (1989) “La conversation entre le situationnel et le linguistique”, *Connexions*, nº 53, p.16.

⁸ Catherine K.-Orecchioni, *ibidem*, pp. 83-84.

realizado durante a última tarde de convívio (Julho de 1994) e as redacções produzidas antes e depois do encontro em Moçambique em Julho de 1995.

Os textos-carta e os textos-redacção - dirigidos - caracterizam-se por pertencerem “à des genres qui ont des correspondants dans la culture de l’apprenant ou qui entrent dans son expérience communicative; présentant des caractéristiques iconiques e spatiales saillantes et interprétables; présentant des constantes de disposition, mettant en oeuvre des processus cognitifs ou des actes de langage aisément reconnaissables, parce que proches de l’expérience communicative des apprenants; mettant en oeuvre pour chaque processus cognitif / acte de langage des réalisations linguistiques peu nombreuses qui peuvent tendre (numa grande parte dos casos) vers le texte stéréotypé, répétitif, dont le modèle est particulièrement évident”,⁹ o que nos facilitou a abordagem linguística e pedagógica.

Os textos foram produzidos no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e, enquanto resultantes de um trabalho transdisciplinar, constituem-se como objectos discursivos que dão conta do saber adquirido em diferentes tempos, espaços, tarefas desenvolvidas e que atestam do percurso evolutivo dos sujeitos envolvidos no intercâmbio, em termos de relação intercultural.

⁹ Jean-Claude Beacco (1991) “Types ou genres? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites”, *Études de linguistique appliquée*, n° 83, Didier érudition, Juillet-Septembre, p.27

NOTAS

1 - HYMES, D. (1972) "Models of the interaction of language and social life", Directions in Sociolinguistics : the ethnography of communication, J. J. Gumpers e D. H. Hymes (eds.), New York, Hult, Rinehart and Winston, pp. 35-71.

2 - ORECCHIONI, Catherine Kerbrat (1990) Les Interactions Verbales, Tomes I, II, III, Paris, Armand Colin, pp. 77-78.

3 - ADAM, Jean Michel , PETIT, Jean A. (1989) Le Texte Descriptif, Paris, Nathan, p. 160.

4 - ORECCHIONI, Catherine Kerbrat (1990) Les Interactions Verbales, Tomes I, II, III, Paris, Armand Colin, pp. 77-78.

5 - BACHMAN, C. , LINDENFELD, J. , SIMONIN, J. (1981) Langage et Communications Sociales, Coll. LAL, Paris, Hatier-Crédif, pp. 83-84.

6 - MARQUES, Maria Emília R. (1992) "Parâmetros de Análise Enunciativa", notas de um seminário, Lisboa.

7 - CHARAUDEAU, Patrick (1989) "La conversation entre la situationnel et le linguistique", Connections, nº 53, p. 16.

8 - ORECCHIONI, Catherine Kerbrat (1990) Les Interactions Verbales, Tomes I, II, III, Paris, Armand Colin, pp. 83-84.

9 - BEACCO, Jean -Claude (1991) "Types ou genres? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites", Études de Linguistique Appliquée, n° 83, Didier Érudition , juillet - septembre, p. 27.

CAPÍTULO I

A EXPERIÊNCIA

1. INTRODUÇÃO

O Intercâmbio entre a Escola C+S António Sérgio e a Escola Secundária da Matola iniciou-se no dia 18 de Maio de 1992, aquando do envio da primeira carta redigida pela Dr^a. Albertina Mateus, Presidente do Conselho Directivo da Escola C+S António Sérgio, e enviada à Escola Secundária da Matola, no sentido do estabelecimento de relações de cooperação e de correspondência interpessoal entre professores e alunos de ambas as escolas. Acolhida com explicitado entusiasmo por parte dos órgãos de gestão da Escola Secundária da Matola, por professores e alunos, a esta primeira missiva se seguiram múltiplos contactos por carta e telefone com o objectivo de avaliar as possibilidades de consecução do projecto, definir as grandes finalidades, e esboçar as estratégias a pôr em prática .

Pelas informações obtidas através do Director da Escola Secundária da Matola, na altura, Dr. Arlindo Simbine, tivemos conhecimento das inúmeras dificuldades que enfrentavam os professores e alunos da Escola e que derivavam de três tipos de factores: o contexto geo-político, período de pós-guerra civil; o contexto socio-económico, seca prolongada, fome generalizada mesmo em zonas urbanas como a Matola, comunicações

difíceis devido a cortes de energia eléctrica e falta de pagamento às empresas produtoras da mesma, contexto escolar reflectindo incapacidade financeira do Estado e das instituições para obviar às dificuldades diárias que o processo educativo enfrenta. Escola degradada e sem quaisquer materiais didáctico-pedagógicos e mobiliário; a ausência de formação dos professores e um muito elevado número de alunos por turma. Relativamente aos professores envolvidos, nenhum havia recebido formação pedagógica e, na sua maioria, não possuíam as habilitações exigidas para o exercício de funções docentes. Constituía situação inédita o envolvimento num projecto desta natureza; a turma escolhida para fazer o intercâmbio, constituída por 56 alunos, com mais propriedade, uma miscelânea de alunos de vários níveis designadamente da 6^a, 7^a e 8^a classes, como nos aperceberíamos posteriormente, pelas cartas remetidas.

Não obstante , tanto os órgãos de gestão da Escola, como professores, alunos e encarregados de educação estavam determinados a fazer todos os esforços para que o intercâmbio se concretizasse, pela troca de correspondência, de conhecimentos e experiências com vista a um enriquecimento cultural comum e ao surgimento e fortalecimento de relações de amizade e cooperação entre todos os intervenientes.

Avaliadas as potencialidades de concretização do projecto por parte dos parceiros moçambicanos, foram ponderados os factores condicionantes do mesmo, do lado português - factores institucionais, sociais e pessoais.

Tendo em conta as características da Comunidade Escolar, não só pelo estudo da "Qualidade do Sucesso" e da "Origem sócio-cultural dos Pais e Encarregados de Educação", mas também as representações partilhadas pelos professores dessa realidade em termos de valores e atitudes, deu-se início ao projecto de Intercâmbio António Sérgio - Matola, denominado "Nós...Os Outros...O Mesmo Mundo!", concebido para ser concretizado no âmbito da "Área-Escola" - "área curricular não disciplinar", regulamentada pelo Despacho nº 142/ ME/ 90 de 1 de Setembro, de acordo com os princípios e finalidades da Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Corporizava simultaneamente os programas de "Educação Cívica" e de Língua Materna, componentes de formação transdisciplinar, presentes na estrutura curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico (Anexos 9, p. 20 e 10, p. 25).

2. CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR .¹

2.1. QUALIDADE DO SUCESSO²

A Escola C+S António Sérgio construiu o seu primeiro Projecto Educativo de Escola em 1986, ano em que um alargado grupo de professores, face às elevadas taxas de insucesso educativo, decidiu enveredar por um projecto pedagógico tendo como centro do processo ensino/aprendizagem o aluno.

Nasceu uma nova relação pedagógica - o aluno, utente do saber, foi-se tornando agente gerenciador do seu percurso de aprendizagem; o professor foi alterando os seus modos de actuação, passando a assumir-se não só como veículo de conhecimento mas também como auscultador dos interesses e necessidades individuais dos seus alunos, como orientador e, sobretudo, como co-planificador de processos. Este novo estar na educação produziu os resultados positivos que os gráficos que apresentamos comprovam.(Anexos 11,12, 13, 14 e 15, pp. 28-32)

¹ Fonte: Albertina Pereira Mateus (1994) A Construção do Projecto Educativo na Escola António Sérgio, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Janeiro.

² Define-se *Qualidade do Sucesso* pelo diferencial positivo entre sucesso deficitário e sucesso pleno, tendo-se como factor de qualidade o percentual atingido nos níveis de classificação 4 e 5, na escala de 1 a 5.

Os dados estatísticos foram obtidos através de um estudo realizado durante o ano lectivo de 1993/ 94, no âmbito da reformulação do Projecto Educativo de Escola, e recobrem as seguintes componentes:

- percentagem de reprovações
- alunos transitados
- percentagens de níveis
- comparação de níveis
- sucesso pleno e sucesso deficitário.

Os resultados obtidos permitem verificar que, de uma taxa de insucesso (reprovação) de 44,2 % no ano lectivo de 1985 /86, se diminuiu, no primeiro ano de vigência do Projecto Educativo de Escola, para 16 % em 1986 /87. *In abrupto*, os efeitos de uma mudança radical nos modos de estar na educação.

De 1986 /87 até 1992 /93, o abaixamento da taxa de insucesso surge mais regular, atingindo neste último ano valores abaixo da média obtida nas outras escolas da localidade: 1,5% para 20%. (Anexo 11, p. 28)

O sucesso foi medido em termos de “qualidade” de modo a podermos verificar o sucesso pleno. Assim, foi medido o diferencial entre alunos transitados a todas as disciplinas e alunos transitados com classificação negativa a Português, a Matemática (disciplinas consideradas estruturantes) e a ambas em simultâneo. Verificou-se que 77,5% dos alunos transitou em todas as disciplinas; o percentual de transição com uma

negativa a Português não atinge em nenhum ano os 10%, rondando a média de 4,99%; transições com uma negativa a Matemática não atingem em nenhum ano os 20% e, embora esta situação seja mais ocorrente nos 6º, 7º, e 8º anos, a média é de 13,68%.

Os valores verificados para a transição com negativa cumulativa a Português e Matemática são da ordem dos 2,27%(Anexos 12, 13, 14 e 15, pp. 29-32).

A comparação das percentagens de níveis 4 e 5 (factor de qualidade do sucesso) e das percentagens de níveis inferiores a 3 (sucesso deficitário) permitiu verificar que 42,19% dos alunos transitou com nível 4/5 em Português, 36,92% em Matemática e 29,70% transitaram com nível 4/5 a Português e Matemática, um registo global de quase 30% de sucesso pleno (Anexos 13,14 e 15, pp. 30-32).

2.2. ORIGEM SOCIO-CULTURAL DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Este trabalho (Anexos 16, 17, 18, 19 e 20, pp. 33-37) incidiu sobre um universo de 1660 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos e a frequentar o 2º e 3º Ciclos, e pretendeu recolher alguma informação sobre a realidade social do agregado familiar dos alunos.

Verificámos no decurso do processo que o âmbito deste estudo foi limitado pois os dados disponíveis foram escassos e outras metodologias e instrumentos de trabalho envolveriam recursos variados, nomeadamente Directores de Turma, Encarregados de Educação, o que tornaria o processo demasiado moroso, para a urgência deste trabalho.

Após a análise dos dados recolhidos sobre:

- Nacionalidade dos alunos
- Habilitações académicas dos progenitores
- Categoria sócio-profissional dos mesmos
- Situação familiar (vive com pai / mãe / mãe e pai / outros)

reconhecemos como particularmente relevantes e condicionantes da vida escolar dos nossos alunos os seguintes aspectos:

- A quase totalidade dos alunos é de nacionalidade portuguesa, não sendo significativo o número de alunos oriundos dos PALOP e de outros países.

- As habilitações académicas da maior parte dos pais e mães dos nossos alunos não ultrapassa a 4ª classe, seguindo-se um grupo, cuja escolaridade atingiu o antigo 5º ano.

- No que respeita à categoria profissional dos pais e mães dos alunos, a maioria incide no item que abrange desde profissões não definidas a membros das forças armadas e militarizadas, passando por domésticas, reformados, falecidos e desempregados.

Em segundo lugar, integram-se no grupo dos empregados de comércio e serviços para os pais e serviços pessoais e domésticos para as mães.

No entanto, ao nível dos pais e mães dos alunos do 8º ano, nota-se uma alteração neste aspecto. Os pais pertencem, em grande parte, ao grupo dos quadros e técnicos e as mães desempenham funções no grupo de empregados domésticos e serviços.

- A maioria dos alunos está inserida numa estrutura familiar normal, embora seja de assinalar o número significativo de jovens que vivem só com um dos progenitores ou com terceiros (entre 17 a 20%).

Pela análise dos dados fornecidos pelo núcleo de Acção Social Escolar, pode concluir-se que aproximadamente 20% dos alunos são apoiados por esta instituição, nomeadamente na área das refeições e cedência de livros e material escolar, sendo neste último campo que se verifica a maior incidência de alunos apoiados.

3. PREPARAÇÃO DO PROJECTO

Logo após os primeiros contactos havidos entre a Escola C+S António Sérgio e a Escola Secundária da Matola , ao nível dos órgãos de gestão, a presidente do Conselho Directivo da Escola C+S António Sérgio convocou, para uma reunião, um grupo de professores pertencentes a dois Conselhos de Turma do 7º e 8º Ano de Escolaridade, para lhes transmitir a notícia da possibilidade de realização do intercâmbio. Todos os professores manifestaram entusiasmo por poderem envolver-se num projecto que se adivinhava, *a priori*, como espaço de manobra privilegiado para a concretização de um trabalho pedagógico motivador, capaz de arrastar toda a comunidade educativa e, por consequência, propiciador de condições para o sucesso educativo dos alunos intervenientes, tanto na dimensão pessoal, como na dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais e na dimensão para a cidadania. Nesta mesma sessão de trabalho, e de acordo com as directrizes do Conselho Pedagógico da Escola, se procedeu à eleição do professor coordenador do projecto e se esboçaram os primeiros contornos de planificação de modo a que o professor coordenador eleito pudesse passar à fase de negociação com as turmas: A turma A, 30 alunos de 7º Ano, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, já abrangidos pela Reforma do Sistema Educativo - e 30 alunos de 8º Ano, Turma A, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos, ainda não abrangidos pela Reforma mas funcionando já segundo o espírito da mesma.

A fase de negociação do projecto com os alunos foi rápida.

Após um dialogo aberto e franco acerca das potencialidades, das dificuldades e das virtualidades que um projecto de intercâmbio com uma escola moçambicana poderia vir a desencadear, tendo em conta os contextos situacionais de cada estabelecimento de ensino, todos os alunos aderiram ao projecto.

Foram definidas três linhas de força que norteariam a conduta pedagógica dos intervenientes . "Vamos conhecer para dar a conhecer a língua portuguesa e o património nacional e cultural , local, regional e nacional", "Vamos conhecer Moçambique e os moçambicanos" e "Vamos trocar livros, brinquedos e outras coisas".

Os alunos preferiram que fossem os professores a planificar o projecto, reservando-se a liberdade de poderem discutir, alterar ou acrescentar algum aspecto que considerassem necessário, de acordo com as suas expectativas, interesses e necessidades.

Após esta primeira fase de trabalho, os Conselhos das Turmas 7ºA e 8ºA reuniram-se com os encarregados de educação dos alunos com o objectivo de dar conhecimento do plano do projecto e de solicitarem a sua adesão e a sua colaboração efectiva durante as várias fases de concretização do mesmo. Todos os encarregados de educação se prontificaram a acompanhar e apoiar os professores e os seus educandos no âmbito das suas actividades.

Perfeitamente enquadrado no Projecto Educativo de Escola, a que subjaz uma perspectiva de "formação para a cidadania, na via da cooperação e da solidariedade social, do desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de intervenção social", reconhecido pelos órgãos de gestão como um projecto de grande potencial. "Nós...Os Outros...O Mesmo Mundo!" viria a confirmar-se como um projecto de largo alcance. Da fase de institucionalização microcómica, passou-se à fase de legitimação em termos de política educacional macrocómica, tendo os intervenientes assumido que o projecto, ainda em "fase cerebral de concepção", tinha potencialidades para prosseguir e cumprir as orientações e os objectivos educacionais previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Permitiria concretizar os conteúdos curriculares das várias disciplinas e facilitaria a operacionalização das componentes de formação transdisciplinar - Língua Materna e Programa de Educação Cívica - e da componente de formação interdisciplinar - Área-Escola - obrigatórias no 3º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, a preparação para a planificação do projecto, resumiu-se a uma avaliação sumária dos factores que se nos afiguravam como mais determinantes na viabilização do intercâmbio: - Factores institucionais - Órgãos de Gestão da Escola, professores, alunos, pais e encarregados de educação, Projecto Educativo da Escola e recursos materiais disponíveis na mesma, Lei de Bases do Sistema Educativo e Programas curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico. Não puderam ser avaliados outros factores institucionais exógenos à Escola. Sabíamos, entretanto, como determinantes

os factores - Ministérios da Educação e dos Negócios Estrangeiros, Autarquias, Representantes dos Sectores Económicos, e outras organizações não governamentais.

A avaliação dos factores pessoais que poderiam interferir na consecução do projecto foi restrita e feita empiricamente, no quadro de representações partilhadas pelos professores intervenientes, com base no conhecimento dos alunos - vertentes cognitiva, socio-afectiva e atitudinal e dos encarregados de educação dos mesmos e da população escolar em geral - valores e atitudes.

4. PLANIFICAÇÃO DO PROJECTO

4.1. OBJECTIVOS GERAIS

Proporcionar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.

Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos, pela promoção do desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade.

Promover o (re)conhecimento do mundo como um todo diversificado mas coeso, pela partilha de valores fundamentais e intemporais, independentemente das formas de que se revestem as suas manifestações.

4.1.1. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- Criar situações significativas de aprendizagem que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros, no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade.

- Desenvolver progressivamente sentimentos de autoconfiança e atitudes de respeito pela diferença.

- Conhecer os valores característicos da história e da cultura portuguesa e moçambicana.

- Adquirir e estruturar conhecimentos básicos sobre a natureza, a sociedade e a cultura portuguesa e moçambicana,

- Analisar e interpretar criticamente fenómenos naturais, sociais e culturais .

- Implementar atitudes e hábitos de trabalho autónomo que favoreçam a realização de iniciativas individuais ou colectivas de interesse cívico ou social, e a análise e a participação na discussão / solução de problemas de carácter individual ou colectivo.

- Fomentar atitudes de pesquisa, selecção e tratamento de informação adequada à compreensão do significado e das implicações do nosso relacionamento com outros espaços socio-culturais e económicos, nomeadamente, com Moçambique.

- Suscitar uma atitude responsável, solidária e participativa.

- Alicerçar uma consciência aberta à realidade concreta, numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de compreensão internacionais.

4.2. ESTRATÉGIAS DE ACTUAÇÃO - A PREPARAÇÃO INTELECTUAL E PSICOLÓGICA PARA O ENCONTRO.

Após a definição dos objectivos a atingir, cada professor, no âmbito da sua disciplina, negociou com os alunos os conteúdos programáticos a trabalhar inter e transdisciplinarmente durante o ano lectivo de 1992/ 93 e foi concebido um plano estratégico que contemplasse as três grandes linhas de orientação do projecto:

- Conhecer o património natural e cultural, local, regional e nacional, para o dar a conhecer.

- Conhecer Moçambique e os moçambicanos.

- Trocar materiais pedagógicos e culturais.

Cada disciplina operacionalizou os seus objectivos, tendo em conta as componentes curriculares, o tempo e espaço pedagógicos destinados à consecução das actividades.

Tornou-se fácil concretizar actividades diversificadas sob o escopo de "conhecer...para dar a conhecer", porque tudo o que se sabe e tudo o que se aprende, através de leituras, pesquisas, visitas de estudo, filmes e tantos outros meios, constitui material sobre e a partir do qual é possível realizar muitos trabalhos em grupo e / ou individualmente. Cada trabalho foi pensado minuciosamente desde a sua planificação até à forma final, de modo a que a imagem que dessemos de nós correspondesse e respondesse a

duas questões: "Quem somos? Como somos?" e de modo a que pudesse ser utilizado como material didáctico-pedagógico pelos professores e alunos moçambicanos (Anexo 21 - cassete 1).

As primeiras dificuldades surgiram quando nos apercebemos de que o objectivo "Conhecer Moçambique e os moçambicanos seria mais difícil de atingir devido à quase inexistência de materiais informativos sobre Moçambique.

Disponhamos das cartas, dos envelopes e selos e dos desenhos enviados pelos colegas, professores e alunos da Matola, dos brinquedos - "carinhos de arrame" e bonecas de trapo com cabelo verdadeiro - , de algumas peças de artesanato - esteiras, vassouras, cestos, braceletes, naperons, colheres de pau -, de alguns cadernos e lápis e de um conjunto de postais ilustrados, a maioria com a imagem do "Conselho Executivo da Cidade de Maputo" e a fotografia do Presidente Joaquim Chissano, contemplando, os outros, imagens que vão desde uma "paisagem de Moscovo", a uma figura de "mulher típica da Nazaré", passando por "paisagens de Bremen" e "Aves de Moçambique". Disponhamos ainda de um mapa da cidade de Maputo. Da Biblioteca da Escola fazia parte um Atlas Universal, que possibilitava o conhecimento genérico da geografia do país, da população e das principais produções em termos estatísticos.

Uma consulta aos manuais escolares de História permitiu verificar que a informação aí existente se resumia a alguns textos narrativos sobre "O Colonialismo Português em África", não havendo textos específicos sobre

Moçambique. Na expectativa de encontrarmos textos literários ou não literários de autores africanos, moçambicanos e não só, ou sobre os países africanos de língua oficial portuguesa, fizemos uma pesquisa, no contexto da aula de Língua Portuguesa, em vinte e cinco manuais de língua materna destinados ao 3º Ciclo do Ensino Básico e os resultados foram os seguintes:

- Em 9 manuais destinados ao 7º ano de escolaridade, 4 apresentavam um texto de um autor dos PALOP;

- Em 11 manuais destinados ao 8º ano de escolaridade, 5 apresentavam um texto de um autor dos PALOP;

- Em 5 manuais destinados ao 9º ano de escolaridade, 1 apresentava um texto de um autor dos PALOP.

Assim, em 873 textos destinados ao 7º ano de escolaridade, 4 eram de um autor dos PALOP; em 1020 textos destinados ao 8º ano, 5 eram de um autor dos PALOP e, em 396 textos destinados ao 9º ano, 1 era de um autor dos PALOP. Na totalidade, em 2289 textos destinados ao 3º Ciclo do Ensino Básico, 10 eram de sete autores dos PALOP : José Craveirinha (2 textos), Mia Couto (2 textos), José Luandino Vieira (2 textos), Egipto Gonçalves (1 texto), Pepetela (1 texto), Orlanda Amarílis (1 texto) e Agostinho Neto (1 texto).

Não era suficiente o material que tínhamos à nossa disposição para conhecer Moçambique e os moçambicanos, pelo que considerámos necessário elaborar dossiers temáticos que contivessem informação objectiva, de modo a não desenvolvermos visões estereotipadas da situação

económico-social do país, das tradições, dos hábitos e dos comportamentos das pessoas. Optámos por, em trabalho em grupo - alunos e professores de Português e Ciências Naturais, com a colaboração da professora responsável pela Biblioteca da Escola- fazermos uma pesquisa, recolha e selecção de textos jornalísticos de vários tipos, em diferentes jornais portugueses e estrangeiros, diários e semanários, e em revistas. Recolhemos textos sobre Política, Economia, Sociedade, Fauna e Flora. Contactámos o Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral - C.I.D.A.C. - e obtivemos alguns filmes em vídeo sobre "Jogos e brincadeiras em Moçambique"; da O.I.K.O.S. obtivemos uma cassette vídeo sobre "Desenvolvimento em Moçambique" e "A pesca em Moçambique". Também no C.I.D.A.C., obtivemos uma colectânea de 22 contos tradicionais moçambicanos, editados pelo Instituto Nacional do Livro e do Disco - I.N.L.D.

A própria Escola Secundária da Matola, já quase no final do ano lectivo de 1992/ 93, e com material audiovisual oferecido por nós, fez um filme em vídeo sobre a Escola e a população escolar, dando conta da realidade socio-económica da cidade e da população e das características da Comunidade Escolar.

Foi com estes materiais - recebidos da Matola e procurados por nós - que melhorámos em quantidade e qualidade - que desenvolvemos um trabalho que visou a relativização dos nossos pontos de vista, pelo (re)conhecimento e pelo respeito da cultura dos nossos colegas (Anexo 22,

cassete 2 e p. 38). Não nos limitámos a aprender, divulgámos o que fomos sabendo à Comunidade Escolar, através de exposições temporárias, de mostras em vídeo, dos materiais autênticos recebidos da Matola e dos materiais produzidos sobre e a partir de documentos também autênticos que fomos procurando, seleccionando e trabalhando ao longo do tempo (Anexos 21, 22 e 23, cassetes e pp. 38 e 44).

Os anos lectivos de 1993/ 94 e 1994/ 95 prosseguiram, em termos processuais, de forma idêntica ao anterior, tendo ocorrido a adesão ao projecto, em 1993/ 94, de mais uma turma de alunos portugueses (7ºA), com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, e dos respectivos professores (alguns dos quais já eram professores das duas turmas envolvidas desde o início). Intensificou-se a preparação intelectual e psicológica para o impacto da experiência intercultural - o primeiro encontro - que, desde o início do projecto, se previa, por circunstâncias que explicitamos em " preparação financeira do encontro", para o mês de Junho de 1994, como sendo o culminar da 2ª fase do projecto, estando previsto o segundo encontro, em Moçambique, para Julho de 1995, terminus da 3ª fase do mesmo, de acordo com a planificação inicial.

4.3. A PREPARAÇÃO FINANCEIRA DO ENCONTRO.

Quando iniciámos o projecto de intercâmbio, não tínhamos a noção das proporções que este tipo de trabalho atingiria em termos financeiros e logísticos.

Paralelamente à troca de correspondência e, devido às grandes carências materiais dos alunos e professores da Escola Secundária da Matola, com o apoio total da Presidente do Conselho Directivo, decidimos que, sempre que ocorresse uma remessa, se enviariam também obras de leitura integral para a adolescência, material escolar - cadernos, lápis, canetas, borrachas, estojos, material de desenho e brinquedos - com que se equipariam os alunos envolvidos no intercâmbio. Os alunos e professores participariam com as suas ofertas, a Escola fá-lo-ia na medida das suas possibilidades, mas tornava-se imperioso recorrer ainda a outras entidades para patrocínio de uma iniciativa desta envergadura. Contactámos várias empresas com e sem interesses comerciais em Moçambique, a Câmara Municipal de Sintra, o Ministério dos Negócios Estrangeiros - ex-Direcção Geral para a Cooperação, hoje Instituto de Cooperação Portuguesa - o Instituto de Inovação Educacional, a Direcção Regional de Educação de Lisboa, o Programa Entreculturas, a Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola C+S António Sérgio, a Embaixada de Moçambique em Portugal e a Embaixada de Portugal em Maputo.

Das empresas contactadas, apenas três patrocinaram o nosso intercâmbio desde o início - a Agência Noticiosa LUSA e o Jornal Correio da Manhã, que nos ofereceram a cobertura noticiosa dos acontecimentos e lembranças para os alunos e professores moçambicanos, e o Círculo de Leitores, que nos ofereceu cerca de 50 livros. As restantes, muitas, alegaram dificuldades financeiras e ficaram-se pelo elogio às nossas "boas intenções".

O Instituto de Inovação Educacional facultou-nos o acesso à sua base de dados, tal como o Programa Entreculturas que, para além disso, nos ofereceu material escolar quando os alunos moçambicanos estiveram em Portugal e quando nos deslocámos a Moçambique, de acordo com as indicações dadas por nós sobre as necessidades dos alunos da Escola Secundária da Matola.

Três entidades patrocinaram o projecto viabilizando-o financeiramente: A Câmara Municipal de Sintra, que, em 1992/ 93 nos concedeu 300 contos de subsídio com os quais adquirimos material audiovisual para a Matola - uma televisão, um vídeo, gravadores, cassetes audio e vídeo, pilhas - o que hoje é o Instituto de Cooperação Portuguesa, que nos facultou o transporte gratuito da correspondência e de todos os restantes materiais que enviámos e recebemos de Maputo, por mala diplomática; e a Associação de Pais e Encarregados de Educação que ofereceu 20 contos, com os quais adquirimos obras de leitura integral, e 18 dicionários de Língua Portuguesa, para envio aos correspondentes.

A Direcção Regional de Educação de Lisboa, elogiando o nosso trabalho e manifestando o desejo de ser regularmente informada da sua consecução, não dispunha de meios financeiros para viabilizar financeiramente o projecto, embora promettesse que faria o que estivesse ao seu alcance para o apoiar.

A Embaixada de Moçambique em Portugal não manifestou qualquer interesse em patrocinar o intercâmbio, pelo contrário, a Embaixada de Portugal em Maputo, através de Exmo. Sr. Adido Cultural, Dr. Soares Martins, estabeleceu rapidamente um circuito de comunicação com a nossa Escola e o Ministério dos Negócios Estrangeiros de forma a que tanto o transporte dos "Baús" - chamamos-lhes assim porque um dos símbolos do intercâmbio é um baú de madeira, feito por um colega de Educação Visual e Tecnológica, que viaja sempre acompanhado de várias "caixas complementares", porque nunca consegue ser suficientemente grande para conter tudo o que se troca entre a António Sérgio e a Matola - como as comunicações com a Escola Secundária da Matola e com o Ministério da Educação da República de Moçambique, se tornassem mais fáceis e seguras.

No final do ano lectivo, enviámos relatórios das actividades (Anexo 24, p. 48) a todas as entidades que connosco colaboraram e solicitámos novo apoio financeiro, desta feita no sentido de conseguirmos uma verba suficiente para custear a Visita a Portugal , em Junho de 1994, durante oito dias, dos nossos colegas moçambicanos.

A situação geopolítica moçambicana - instabilidade ainda mesmo após a assinatura dos acordos de paz, devido a divergências entre a Frelimo e a Renamo sobretudo no que respeitava a administração do território, os receios dos Pais e Encarregados de Educação Portugueses face à instabilidade política, e o que conhecíamos da situação socio-económica dos colegas moçambicanos, fizeram-nos pensar que o primeiro encontro intercultural deveria ter lugar em Portugal, em 1994, e que o segundo, visto que o projecto é trienal, teria lugar em Moçambique , em 1995, caso se reunissem as condições mínimas de segurança.

Após termos contactado várias companhias de aviação, agências de viagens , a Rodoviária Nacional e de fazermos uma estimativa dos custos para a estada em Portugal dos nossos correspondentes, chegámos a uma previsão de cerca de 8.000 contos.

Durante todo o ano de 1993/ 94 renegociámos com as entidades que desde sempre nos patrocinaram e com novas entidades de modo a desbloquearmos a verba necessária.

Os alunos portugueses envolvidos no intercâmbio dinamizaram voluntariamente actividades diversificadas: feiras, jogos, venda de autocolantes (Anexo 25, p. 132), sorteios diversos, que estravasaram do espaço-escola, realizando algum dinheiro mas, sobretudo, conseguindo re-acordar a comunidade escolar para o projecto.

Centenas de cartas, ofícios, Fax, segundas e terceiras-vias de relatórios, telefonemas incontáveis e uma forte determinação fizeram com

que a Câmara Municipal de Sintra subsidiasse a visita com 3.000 contos, as Linhas Aéreas Moçambicanas patrocinassem o intercâmbio reduzindo substancialmente o custo dos bilhetes de avião; que, quase em vésperas da realização da visita, o Instituto de Cooperação Portuguesa disponibilizasse uma verba de 2.000 contos, e que a DREL instruisse os Serviços de Acção Social Escolar para que, para além de subsidiar as refeições tomadas na escola pela delegação moçambicana, fornecesse material escolar para a Escola Secundária da Matola.

A tensão, o nervosismo, a angústia, a esperança e a alegria seguiram-se uns aos outros, cruzando-se, interceptando-se num vai-vém desgastante que, embora nos fizesse tantas vezes pensar que tudo estava perdido, nos empurrava para a frente, com a fé de quem confia que, no final, "todos compreenderão que o intercâmbio não é uma utopia e que se estabelecermos um circuito interactivo e cooperante, é viável..."

Concluindo: tínhamos conseguido um montante de 5.100 contos até à segunda semana de Junho de 1994.

Entretanto, e em contacto quase permanente com todas as instituições, preparávamos, com a colaboração dos professores moçambicanos, o programa do encontro em Portugal dos 22 alunos e 3 professores correspondentes, e não dos 35 que, inicialmente, tínhamos previsto, entre os dias 27 de Junho e 4 de Julho de 1994 (Anexo 26, p. 133).

Um quadro idêntico se verificou durante o ano lectivo de 1994/ 95, durante a preparação do encontro em Moçambique. Nesta fase do processo não se verificaram tantas situações de tensão. As entidades oficiais, mais despertadas para o interesse pedagógico, social e político do projecto, viabilizaram financeira e logisticamente a visita a Moçambique de 22 alunos, três professoras e um encarregado de educação, entre 5 e 15 de Julho de 1995, tendo, desta vez, sido essencial a colaboração da Embaixada da República de Moçambique em Portugal que concedeu vistos de cortesia a toda a “delegação portuguesa”, do Ministério da Educação da República de Moçambique, que criou todas as condições logísticas de modo a que a “delegação” ficasse instalada no Centro de Formação de Quadros da cidade da Matola e tivesse à sua disposição uma carrinha de transporte permanente. Também a Presidência do Município e a Direcção da Escola Secundária da Matola, não se pouparam a esforços para tornarem o encontro em Moçambique um verdadeiro momento de aprendizagem de convívio, conforme ilustra o “Programa da visita da Delegação Portuguesa a Moçambique” (Anexo 27, p. 138) e o filme que fizemos (Anexo 28, cassete 3). De salientar que, mais uma vez, esta visita só foi possível pelo facto de a Câmara Municipal de Sintra e o Instituto de Cooperação Portuguesa terem custeado a viagem e as despesas de alimentação e estadia dos alunos e professores portugueses em Moçambique.

NOTAS

1 - MATEUS, Albertina Pereira (1994) A Construção do Projecto Educativo na Escola António Sérgio, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Janeiro.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DOS PRODUTOS

1. INTRODUÇÃO

“Le texte est un ensemble ordonné et homogène de donnés hétérogènes, puisque faits avec ces outils symboliques perpétuellement sur la frontière du consensuel et de l’hérétique que sont les mots. Inscrit dans un usage, il intervient dans une situation, au sein de leur enjeu: son unité vient de ce fonctionnement et non de lui même”¹. Segundo M. Tournier, um investigador que quer poder dispor de um material suficientemente homogéneo para poder estudar, não pode resumir-se à acção de recolha de textos. Tem de esforçar-se “d’unifier usage, situation et problématique. Sa première démarche sera nécessairement de réduire son objet”².

No laboratório de Saint-Cloud, antes de se proceder a uma análise lexicométrica, praticam-se três grandes tipos de redução, que permitem chegar a uma problemática de pesquisa, a condições unificadas de experiência, a um objecto de análise: a redução linguística, a redução heurística, a redução lexicométrica.

¹ Maurice Tournier (1988) “Séminaire de Lexicometrie” - Universidade Aberta (12-16 Dezembro), Eds. Dulce Carvalho, Fátima Silva, Lexicometria (1988) Lisboa, Universidade Aberta - CENTED, p. 15

² idem

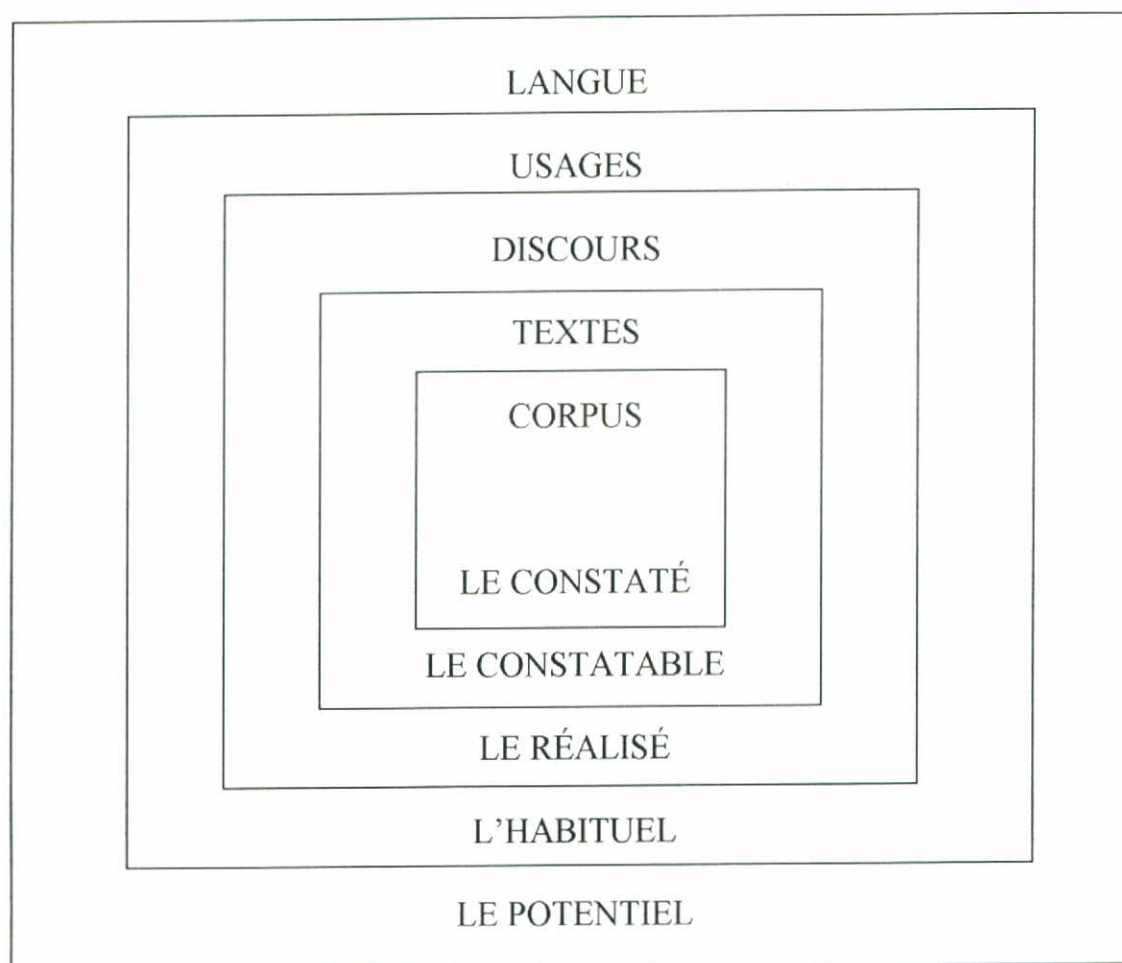
Tendo tido em conta o esquema reduccionista apresentado por Tournier, procedemos à primeira redução - da *língua*, fora de situação, conjunto aberto de disponíveis, processo infinito e neutro “d’engendrement de messages”, aos *usos*, conjunto de hábitos adaptados a uma situação- “la capacité sociale” (P. Bourdieu), “la compétence de situation” (D. Hymes), “la formation discursive” (M. Pêcheux).

O *uso* forma o *habitual* esperado de uma situação, justificado e comandado por ela. Não sendo ainda o concreto - está ainda ao nível do que *poderia* acontecer - implica uma segunda redução - a *passagem* ao *discurso*, que *actualiza / realiza o habitual*.

Tornou-se ainda necessário proceder a uma terceira e a uma quarta reduções. Nem todos os *discursos* - tudo o que foi proferido na situação de intercâmbio - puderam ser analisados e tivemos de passar dos *discursos* aos *textos* - o *discurso* *constatável* e, a partir destes, construir um *corpus* - o *constatado* - o que consideramos *representativo* dos *textos*.

A selecção do corpus foi feita de acordo com os nossos objectivos de pesquisa - redução heurística - de modo a que dos *dados observados* pudessemos *constatar*, por análise estatística, determinado tipo de *representações* que permitissem a definição de um *sistema de hipóteses* que respondesse às nossas *interrogações* de pesquisa de forma a melhor compreendermos o *real* datado que vivemos.

No desenvolvimento deste capítulo daremos conta do processo de redução lexicométrica.



2. AS CARTAS DE APRESENTAÇÃO

A primeira parte do corpus que trabalhamos (Anexo 29, p.139) é constituída por quatro conjuntos de cartas de apresentação trocadas entre alunos e professores no âmbito do Intercâmbio "Nós..os Outros...O Mesmo Mundo!" :

Alunos Portugueses (AP)	Alunos Moçambicanos (AM)
35 textos	35 textos
Professores Portugueses (PP)	Professores Moçambicanos (PM)
10 textos	10 textos

Digitámos os textos e submetêmo-los a uma leitura estatística computadorizada de frequências de ocorrência de itens lexicais. Em seguida, com o suporte informático de um "gerenciador de corpus" criado para o efeito, localizámos os contextos dos itens lexicais em todos os textos. Manualmente, apagámos os itens funcionais, gramaticais ou atemáticos: artigos, preposições (à excepção da ocorrência em lexias complexas), conjunções, pronomes (à excepção do pronome "eu" que funciona como categoria significativa de acordo com os objectivos deste trabalho), advérbios curtos (à excepção de "não", porque se nos revelou essencial à manutenção do sentido das formas lexicais em contexto), formas dos verbos "ter", "ser", "estar", "haver" e "existir"- a enorme frequência de utensílios gramaticais e de flexões dos verbos "ter", "ser", "estar", "haver", "existir"

esmaga o emprego de unidades mais informativas - e mantivemos os itens que normalmente designamos por palavras plenas ou vocabulário temático e que constitui um conjunto complementar do primeiro. Obtivemos assim os "esqueletos" sobre os quais trabalhámos.

Optámos exclusivamente pelo universo lexical porque remete mais facilmente para o mundo extralinguístico, sócio-económico, político, cultural. Sem dúvida que há uma perda de informação na medida em que uma desgramaticalização de superfície leva a perdas a nível de conteúdo. Estas, no entanto, são apenas parciais, pois as unidades lexicais conservam-se contínuas e contíguas na ordem linear do discurso.

2.1. PÓLO

A primeira escolha que fizemos foi a do vocábulo com maior frequência de ocorrência nos quatro conjuntos de textos - " unité de vocabulaire et correspondant au lexème, unité de lexique ³ "- que foi considerado como ponto fulcral e à volta do qual trabalhámos.

Perante os vocábulos que nos foram sugeridos nos quatro conjuntos de cartas

AP	AM	PP	PM
Eu	Eu	Alunos	Escola
Irmão	irmão	Escola	Alunos
Amigo	gostar	Professor	amigo
Esperar	Portugal	Portugal	Portugal
Cacém	estudar	Amigo	Ensino
conhecer	Matola	Intercâmbio	país
preferir	Escola	Correspondência	relação
Projecto	Amigo	Educação	visita

decidimos trabalhar prioritariamente

³ Muller, Ch. () Étude de statistique léxical. Le vocabulaire du théâtre de Corneille, p. 27

AP	AM
EU - 102 ocorrências	EU - 87 ocorrências
PP	PM
ALUNOS - 42 ocorrências	ESCOLA - 23 ocorrências

por serem mais frequentes. Em seguida

AP	AM
GOSTAR - 77 ocorrências	GOSTAR - 52 ocorrências
IRMÃO - 29 ocorrências	IRMÃO - 19 ocorrências
ESPERAR - 21 ocorrências	
PP	PM
PROFESSORES - 24 ocorrências	CONHECER - 12 ocorrências
CORRESPONDÊNCIA - 10 ocorrências	

porque foram seleccionados para pólos de 2º patamar dos lexicogramas e, finalmente,

AP	AM
GOSTAR - 77 ocorrências	ASSISTIR - 21 ocorrências
CONHECER - 32 ocorrências	LER - 16 ocorrências
PROJECTO - 20 ocorrências	CONHECER - 11 ocorrências
JOGAR - 16 ocorrências	JOGAR - 10 ocorrências

para pólos de 3º patamar.

2.2 - O CONTEXTO

Uma vez na posse dos "esqueletos" foi necessário estudar os itens que se encontram à volta dos pólos. Recolhemos, manualmente, os pólos dentro dos períodos em que ocorrem respeitando exclusivamente a pontuação forte. Entendemos por pontuação forte os pontos finais, pontos e vírgulas e dois pontos, bem como o ponto final marcado pela exclamação, interrogação e reticências.

Definimos que seriam, no máximo, cinco (5) as unidades lexicais das expansões da esquerda, e, no máximo, cinco (5) as unidades das expansões à direita dos pólos. Obtivemos os Apêndices A1, A2, A3, A4. Neles está já indicada a proximidade de cada item lexical em relação ao pólo.

2.3 - TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS

Qualquer ocorrência de uma determinada forma lexical num texto homogêneo mantém relações com as formas que a precedem ou que a seguem. Essas relações podem traduzir-se numericamente e são de vários tipos:

a) lateralidade

Os dois tipos de expansões (esquerda e direita) nunca foram confundidos e foram tratados independentemente.

Os pólos "Eu" predominam em princípio de frase. Os pólos "alunos" e "escola" não denotam preferência pelo início ou fim de frase.

b) cofrequência observada (Cfo)

Determinada a Cfo de cada forma lexical vizinha do pólo, abandonámos em AP e AM todas aquelas cuja frequência é inferior a 5, e, em PP e PM, as que apresentam frequência inferior a 3, dado que, estatisticamente, não são significativas.

Considerámos como formas mais próximas dos pólos as que ocorrem maior número de vezes nas suas expansões esquerda e direita (Apêndices B1, B2, B3 e B4) .

Mas como a cofrequência depende directamente do tamanho das expansões consideradas - por vezes uma forma é vizinha mas não é co-ocorrente - tornou-se necessário entrar em linha de conta com a distância das formas lexicais aos pólos;

c) proximidade ($1/d$)

Ao fazermos a distribuição dos pólos, fizémo-lo em termos de lateralidade e proximidade, determinando os índices de proximidade (d), sendo que o índice obtido corresponde ao inverso da proximidade. Quanto mais próximo um item está do pólo, tanto mais baixo é o índice. Quanto mais afastado estiver do pólo, tanto menor é a importância do item em relação ao pólo. Valorizou-se a proximidade do item ao pólo - item contíguo ao polo foi valorizado por $1/1$, o segundo por $1/2$ e assim sucessivamente (Apêndices C1, C2, C3, C4).

Como nem a cofrequência nem a proximidade, por si só, são válidas - uma forma contígua ao pólo, mesmo que apareça raramente , pode ser valorizada em detrimento de outra que, embora mais frequente, se encontre mais afastada do pólo - entrámos em linha de conta com o coeficiente de vizinhança (v).

d) coeficiente de vizinhança (v)

De modo a não privilegiar nem a cofrequência em relação à proximidade, nem esta em relação àquela e a corrigir os dados da cofrequência em função da proximidade, recorreremos à formula utilizada pela equipa de Saint Cloud nos "tracts" de Maio de 68,

$$V = \frac{Cfo \sqrt{\Sigma \frac{1}{d}}}{5}$$

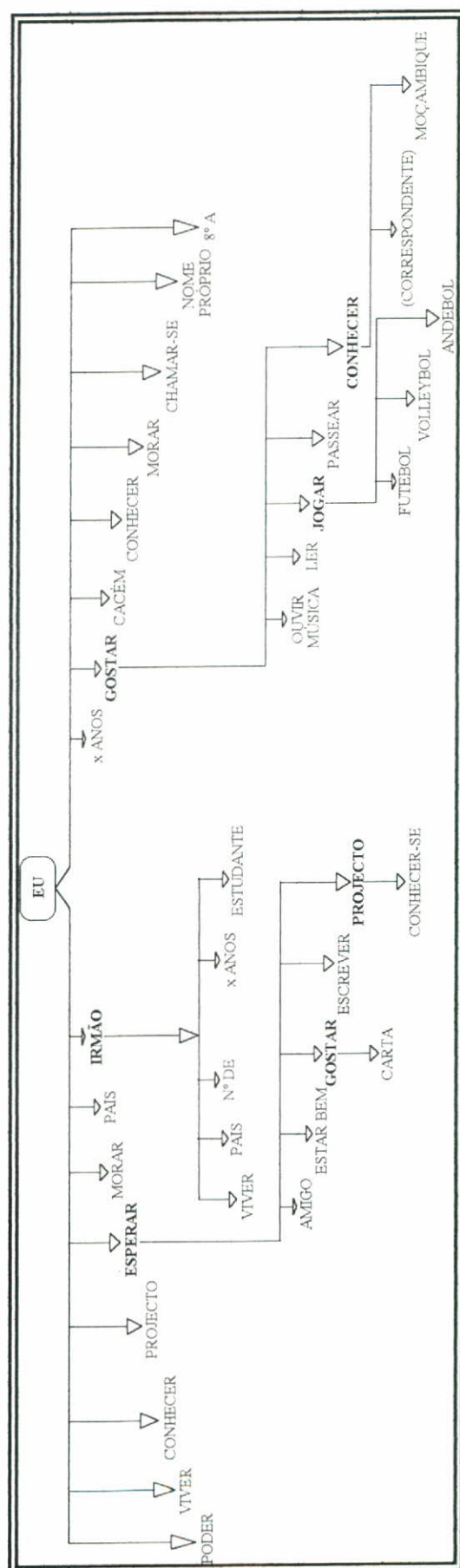
para determinar o coeficiente de vizinhança. Seleccionadas as formas, estabelecemos um coeficiente de vizinhança médio a partir do qual isolámos os co-ocorrentes maiores dos polos:

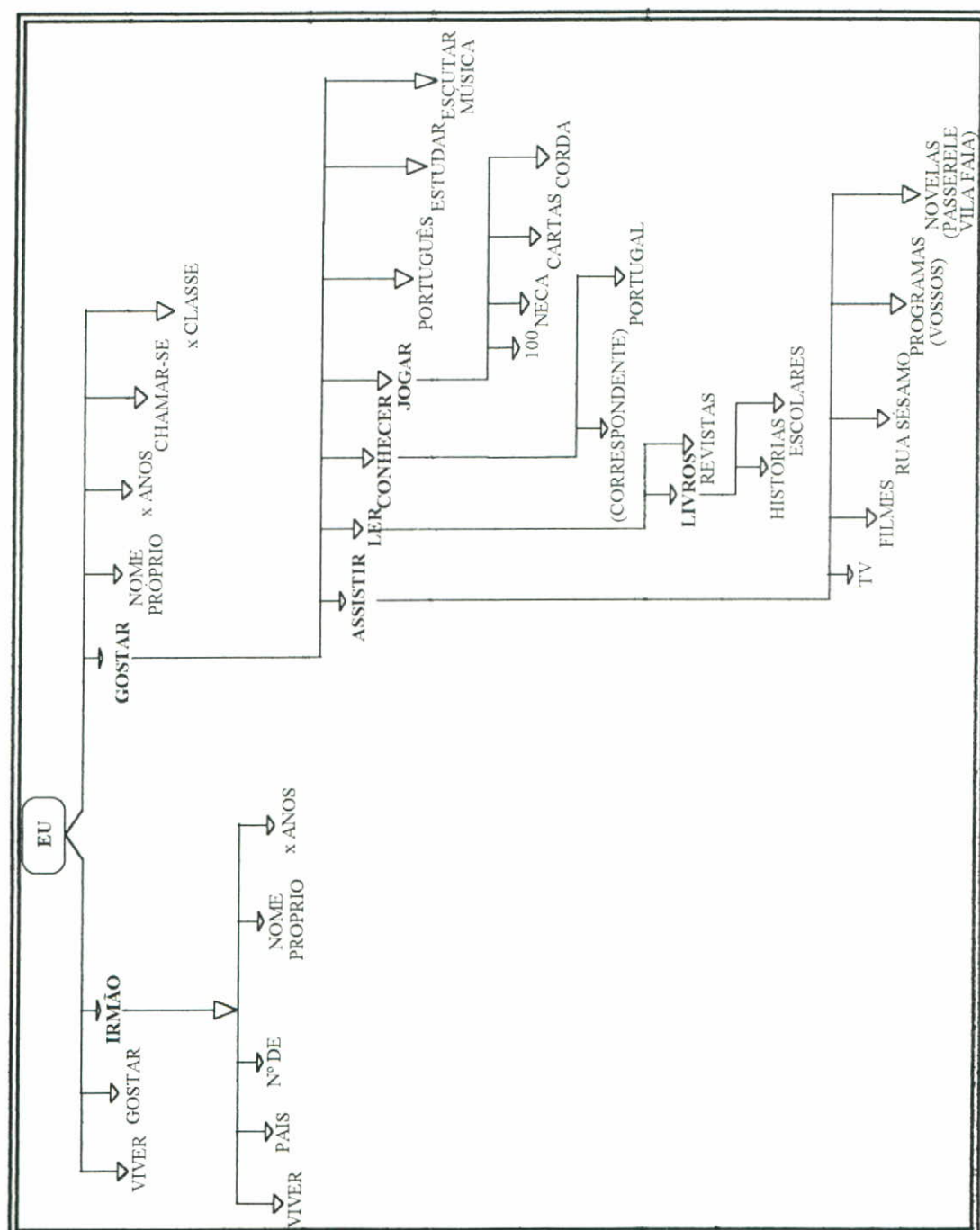
$$VM = \frac{\Sigma V}{n}$$

(Apêndices D1. D2, D3, D4)

Seleccionadas e hierarquizadas as formas, apresentamos os resultados através dos lexicogramas E1, E2, E3, E4 .

	E1	AP
1	0.00	0.00
2	0.00	0.00
3	0.00	0.00
4	0.00	0.00
5	0.00	0.00
6	0.00	0.00
7	0.00	0.00
8	0.00	0.00
9	0.00	0.00
10	0.00	0.00
11	0.00	0.00
12	0.00	0.00
13	0.00	0.00
14	0.00	0.00
15	0.00	0.00
16	0.00	0.00
17	0.00	0.00
18	0.00	0.00
19	0.00	0.00
20	0.00	0.00
21	0.00	0.00
22	0.00	0.00
23	0.00	0.00
24	0.00	0.00
25	0.00	0.00
26	0.00	0.00
27	0.00	0.00
28	0.00	0.00
29	0.00	0.00
30	0.00	0.00
31	0.00	0.00
32	0.00	0.00
33	0.00	0.00
34	0.00	0.00
35	0.00	0.00
36	0.00	0.00
37	0.00	0.00
38	0.00	0.00
39	0.00	0.00
40	0.00	0.00
41	0.00	0.00
42	0.00	0.00
43	0.00	0.00
44	0.00	0.00
45	0.00	0.00
46	0.00	0.00
47	0.00	0.00
48	0.00	0.00
49	0.00	0.00
50	0.00	0.00
51	0.00	0.00
52	0.00	0.00
53	0.00	0.00
54	0.00	0.00
55	0.00	0.00
56	0.00	0.00
57	0.00	0.00
58	0.00	0.00
59	0.00	0.00
60	0.00	0.00
61	0.00	0.00
62	0.00	0.00
63	0.00	0.00
64	0.00	0.00
65	0.00	0.00
66	0.00	0.00
67	0.00	0.00
68	0.00	0.00
69	0.00	0.00
70	0.00	0.00
71	0.00	0.00
72	0.00	0.00
73	0.00	0.00
74	0.00	0.00
75	0.00	0.00
76	0.00	0.00
77	0.00	0.00
78	0.00	0.00
79	0.00	0.00
80	0.00	0.00
81	0.00	0.00
82	0.00	0.00
83	0.00	0.00
84	0.00	0.00
85	0.00	0.00
86	0.00	0.00
87	0.00	0.00
88	0.00	0.00
89	0.00	0.00
90	0.00	0.00
91	0.00	0.00
92	0.00	0.00
93	0.00	0.00
94	0.00	0.00
95	0.00	0.00
96	0.00	0.00
97	0.00	0.00
98	0.00	0.00
99	0.00	0.00
100	0.00	0.00





O diagrama de fluxograma, intitulado "ALUNOS" no topo, descreve as interações entre alunos e professores. A partir do nó "ALUNOS", a linha principal se divide para dois caminhos principais: "CORRESPONDÊNCIA" e "PROFESSORES".

O caminho "CORRESPONDÊNCIA" ramifica-se para "INTERCÂMBIO" e "ENVIAR". O "INTERCÂMBIO" ramifica-se para "TRABALHOS" e "PROFESSORES". O "ENVIAR" ramifica-se para "MANTER" e "TROCA DE". O "MANTER" ramifica-se para "REALCE" e "ESCOLAR".

O caminho "PROFESSORES" ramifica-se para "ESCOLA" e "CORRESPONDÊNCIA". O "ESCOLA" ramifica-se para "INTERCÂMBIO" e "ENVOLVIDOS". O "INTERCÂMBIO" ramifica-se para "CORRESPONDÊNCIA" e "ALUNOS". O "ENVOLVIDOS" ramifica-se para "CONHECER-SE".

```

graph TD
    ALUNOS[ALUNOS] --> CORRESPONDENCIA1[CORRESPONDÊNCIA]
    ALUNOS --> PROFESSORES1[PROFESSORES]
    
    CORRESPONDENCIA1 --> INTERCAMBIO1[INTERCÂMBIO]
    CORRESPONDENCIA1 --> ENVIAR[ENVIAR]
    
    INTERCAMBIO1 --> TRABALHOS[TRABALHOS]
    INTERCAMBIO1 --> PROFESSORES2[PROFESSORES]
    
    ENVIAR --> MANTER[MANTER]
    ENVIAR --> TROCA[TROCA DE]
    
    MANTER --> REALCE[REALCE]
    MANTER --> ESCOLAR[ESCOLAR]
    
    PROFESSORES1 --> ESCOLA[ESCOLA]
    PROFESSORES1 --> CORRESPONDENCIA2[CORRESPONDÊNCIA]
    
    ESCOLA --> INTERCAMBIO2[INTERCÂMBIO]
    ESCOLA --> ENVOLVIDOS[ENVOLVIDOS]
    
    INTERCAMBIO2 --> CORRESPONDENCIA3[CORRESPONDÊNCIA]
    INTERCAMBIO2 --> ALUNOS2[ALUNOS]
    
    ENVOLVIDOS --> CONHECER[CONHECER-SE]
  
```

```

graph TD
    ESCOLA[ESCOLA] --> CONHECER[CONHECER]
    CONHECER --> SONHO[SONHO MOÇAMBIQUE]
    CONHECER --> INTERCAMBIO[INTERCÂMBIO SOCIO-CULTURAL E CIENTÍFICO]
    CONHECER --> CONTACTO[CONTACTO]
    CONHECER --> EMOCIONADOS[EMOCIONADOS]
    CONHECER --> PROPOSITOS["(NÃO) INTERRUPTÕES"]
    CONHECER --> PORTUGAL["PORTUGAL MISTURA DE EDUCAÇÃO / CULTURA"]
    CONHECER --> TERRA[TERRA DOS GRANDES HERÓIS]
  
```

2.4. DAS CARTAS

Os resultados da análise das cartas de apresentação dos alunos portugueses (AP - E1) e dos alunos moçambicanos (AM - E2) mostram que não tendo sido treinados para redigirem cartas na situação específica de início de um intercâmbio, detêm uma competência textual neste tipo de texto que lhes permite atingir dois (três) objectivos: apresentar-se, exprimir os seus gostos e, em AP, expor as suas expectativas.

O Eu apresenta-se enquanto ser individual dotado de características que o demarcam do Outro e lhe conferem uma identidade própria (*nome, idade, gostos pessoais*), enquanto ser social integrado no seio da família (*morar/viver, pais/irmão*) e na comunidade escolar (*8ªA, X classe*), e geograficamente (*Cacém, Matola, Maputo*).

O verbo *gostar* surge como maior co-ocorrente à direita de Eu nos escritos AM e como segundo maior co-ocorrente, também à direita de Eu, nos escritos AP. Na sua distribuição (formas no presente do indicativo) permite-nos obter a caracterização dos sujeitos enunciadorees. Por ordem de preferência, os AP *gostam de ouvir música, ler* (sem menção, do tipo de leituras), *jogar futebol, voleibol e andebol, passear*. Os AM *gostam de assistir T.V., filmes, Rua Sésamo, Vossos (nossos) programas, novelas Passerele, Vila Faia, ler livros de histórias e escolares, e revistas; gostam de jogar 100, Neca, cartas; português (disciplina), de estudar e de escutar música*.

As formas de *gostar*, no futuro do pretérito e no pretérito imperfeito do indicativo, exprimem *desejo de* conhecer o correspondente, o país. Nos escritos AP, *conhecer* é o último co-ocorrente de *gostar de* enquanto que em AM é o terceiro, antes de *jogar, Português, estudar, escutar música*. Não podemos afirmar que, na sua globalidade, os alunos moçambicanos quisessem *mais* conhecer os seus homólogos. Os textos mostram que enquanto os AM exprimem desejo através do verbo *gostar*, os AP fazem-no através do mesmo mecanismo mas também através do verbo *esperar* (expectativa e desejo) quando *esperam* (4º co-ocorrente maior de Eu, à direita) que o *Projecto* permita *conhecerem-se*.

Em todos os escritos a afirmação da identidade dos sujeitos é marcada pela alta frequência do pronome pessoal *eu*, mas é também significativo o “ângulo de abertura ao Outro”, expresso pelas predicções *gostar de/ esperar conhecer (colegas/ amigos/ correspondentes)*.

Achámos curioso o facto de os alunos moçambicanos referirem que visionam *programas vossos* (nossos) o que, de algum modo, podemos interpretar como necessidade de explicitar a proximidade cultural, talvez com mecanismo para atenuar a distância física.

As cartas de apresentação trocadas entre professores caracterizam-se por uma certa formalidade em que o Eu quase nunca emerge, verificando-se um discurso de 3ª pessoa: *a comunidade escolar/educativa, a escola, os alunos, os professores o intercâmbio* surgem como argumentos à direita do verbo, com função de sujeito sintáctico, desempenhando o papel semântico

de agente. São raras as ocorrências da marca de 2ª pessoa do plural: *estamos/ficámos emocionados*. Ao mesmo tempo que o Eu não se deixa descobrir na sua personalidade, cria a ilusão de um colectivo, em que se integra, cujas representações do objecto da situação de comunicação assume como coincidentes com as suas. Assim, segundo os professores do lado português, *todos os alunos e todos os professores desejam* que o *intercâmbio permita enviar/trocar trabalhos e correspondência* que levem os *envolvidos a conhecerem-se*. Do lado moçambicano, exprime-se o desejo que *a escola tem de conhecer os (nossos) propósitos, de realizar o sonho de conhecer Portugal (terra dos grandes heróis), e de dar a conhecer Moçambique (mistura de educação e cultura)* através de um intercâmbio socio-cultural e científico, em contacto sem interrupções. Obtemos, a partir destes dados uma definição de Intercâmbio: estratégia (processo?) que permite conhecer, pelo contacto estabelecido na troca de correspondência e saberes (à distância) e no momento do encontro.

Os textos dos professores dizem da sua colectiva disponibilidade / desejo de participarem no projecto. Manifestam objectivos comuns: conhecer-se, conhecer o país do Outro nas suas manifestações sociais, culturais e científicas.

Durante os dois anos lectivos que mediaram entre os primeiros contactos escritos e o encontro, em Portugal, foi mantida correspondência

regular entre os alunos mas não entre todos os professores. A maioria dos contactos deram-se entre os órgãos directivos das duas escolas, no âmbito da coordenação do projecto. Por esta razão e pelo facto de não ter sido contemplada a vertente Formação de Professores, durante o intercâmbio, decidimos prosseguir o nosso estudo apenas sobre os textos produzidos pelos alunos.

3. AS REDACÇÕES DE 1994

A segunda parte do corpus que trabalhámos (Anexo 30, p.240) é constituída por quatro conjuntos de redacções. Os dois primeiros, RAP1 e RAM1 correspondem aos 44 textos redigidos pelos alunos portugueses e moçambicanos, na véspera do encontro, dado o título “O que imagino fazer, ver, conhecer e aprender durante o convívio com os meus colegas?”. Os conjuntos RAP2 e RAM2, 44 textos também, correspondem às redacções feitas logo a seguir ao encontro, dado o título “Como foi o convívio com os meus colegas, em Portugal?”.

Seguimos a metodologia utilizada para a análise d’ “As Cartas de Apresentação”, de modo a obtermos, no final, quatro lexicogramas que nos permitissem uma leitura das “expectativas” e das “constatações / impressões” dos alunos, antes e depois do encontro, respectivamente.

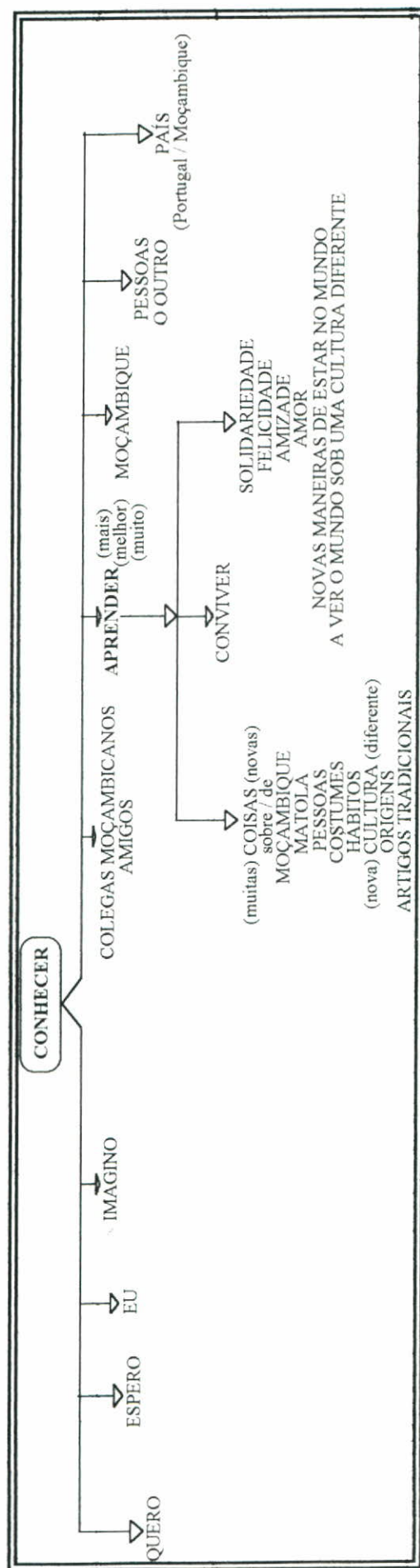
A selecção dos pólos de primeiro patamar de

RAP1	RAM1
CONHECER - 50 Ocorrências	CONHECER.-.46 Ocorrências
RAP2	RAM2
EU - 60 Ocorrências	EU - 53 Ocorrências

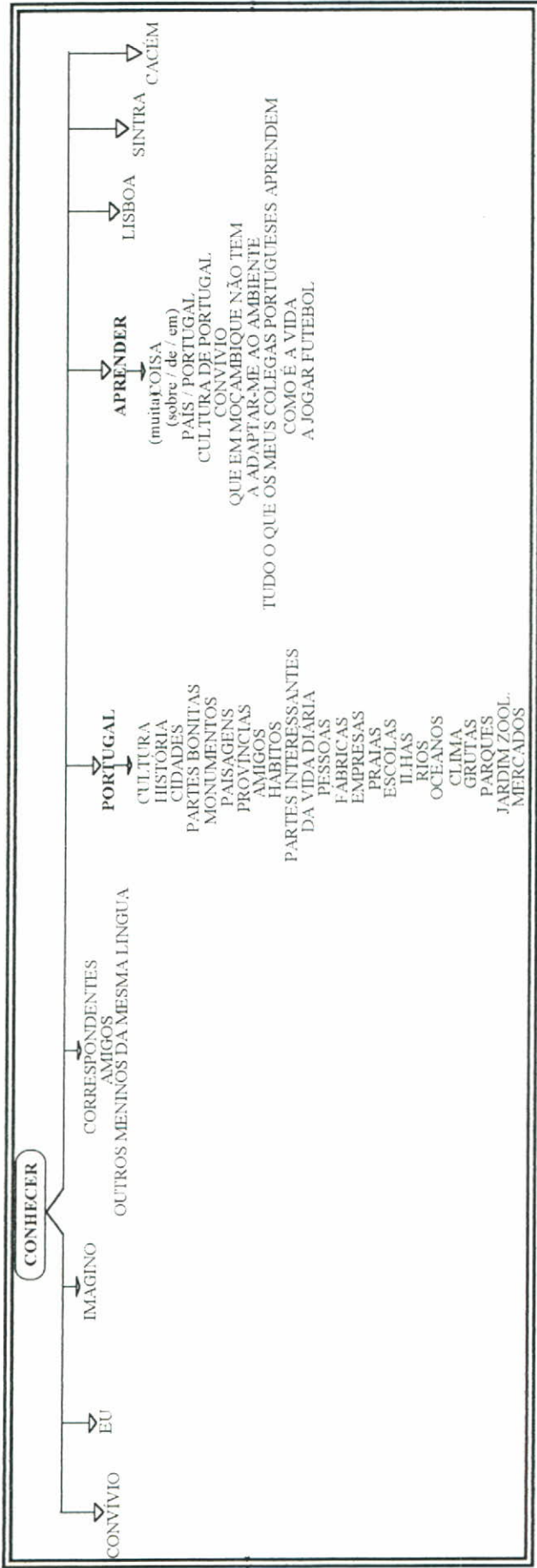
assim como a dos pólos de segundo e terceiro patamares, obedeceu também aos critérios definidos para a análise da primeira parte do corpus.

Feita a contextualização, obtivemos os apêndices F1 (RAP1), F2 (RAM1); F3 (RAP2) e F4 (RAM2), onde está também indicada a Proximidade dos itens lexicais em relação ao pólo. Obviamos à apresentação dos quadros intermédios demonstrativos da análise estatística - registos de cofrequências à direita e à esquerda dos pólos e registos do cálculo dos Coeficientes de Vizinhança Média das unidades lexicais co-ocorrentes dos pólos. Apresentamos, em seguida, os lexicogramas obtidos após selecção e hierarquização dos co-ocorrentes maiores dos pólos - G1 (RAP1), G2 (RAM1), G3 (RAP2) e G4 (RAM2):

G1
RAPI



G2
RAMI



G3
RAP2



64



A primeira observação a tecer sobre o resultado da análise das redacções RAP1 e RAM1 surge por confronto com os conjuntos AP1 e AM1 e RAP2 e RAM2: Num primeiro momento (Cartas de Apresentação) todos os alunos afirmam, em primeiro lugar, a sua identidade - *EU* apresenta a maior Fo. Num segundo momento, (antes do encontro) há uma ligeira diminuição da Fo de *EU*, sobressaindo *conhecer* com maior Fo. No terceiro momento, (após o encontro) reemerge *EU*. Este percurso parece ser sintomático dos efeitos que o intercâmbio teve sobre os alunos. Da afirmação da identidade que não exclui abertura ao Outro, os sujeitos-objecto da transformação verbalizam, ao fim de dois anos de contacto, uma abertura ao Outro que não se sobrepõe à sua própria identidade. Conhecer O Outro deve aqui ler-se conhecê-lo como *amigo, correspondente, colega, como pessoa marcada por traços de uma cultura nova, diferente*, o que implica *aprender (mais, melhor, muito) (muitas) coisas novas/ que em Moçambique não tem: o país (Moçambique, Matola, Portugal), as pessoas, os costumes/hábitos, as origens, tradições*. Em suma a *nova cultura diferente*. É de exotismo que se trata.

Também podemos observar que as expectativas recobrem uma outra componente da relação intercultural: os alunos manifestam “alguma preocupação” relativamente ao convívio -*esperam aprender a conviver/ o convívio/ a adaptar-se ao ambiente* - o que parece mostrar que estão conscientes da sua diferença enquanto seres culturais, e desejam realmente estabelecer comunicação/relação. Por outro lado, os alunos portugueses

referem a aprendizagem cooperativa : *aprender a solidariedade*, a *felicidade sentida na amizade e no amor*; esperam *aprender* (compreender) *novas maneiras de estar no mundo*, reconstruindo(-se) pela *visão do mundo sob uma cultura diferente* - julgamos estar face aos “pré-requisitos para o conflito socio-cognitivo entre culturas - quando os jovens afirmam que *querem aprender a ver o mundo sob uma cultura diferente*, estão “prontos” para aceitar abordagens da realidade que não são condicentes com as suas o que conduzirá a uma reelaboração, por selecção / reconstrução, das suas representações do objecto.

As redacções produzidas após o encontro avaliam o *convívio* como tendo sido *bom* e, se confirmam as expectativas iniciais, *bom convívio*, *fazer muitas coisas*, *foi tudo o que/quanto podia imaginar/esperar*, dizem mais do que não era esperado e aconteceu: *coisas que aconteceram*, *a comida*, *as palavras*, *visitar palácios*, *passar de barco /combóio / camioneta*, *ir a um concerto*; *ser bem recebida / bem tratados*. Distinguímos duas dimensões em termos das constatações dos alunos moçambicanos. A primeira referente às actividades desenvolvidas durante o encontro, a segunda, referente às atitudes /comportamentos dos seus colegas (respectivos familiares, e professores).

Verificamos que sob o escopo de *conhecer /aprender* os resultados se apresentam diferentes em RAM2 e RAP2. Os primeiros aprenderam

muita/vária coisa linda/fantástica de Portugal, que os amigos mostraram durante o convívio; que eu nunca tinha visto; que eu conhecia por outros nomes diferentes. Coisa é explicitado nas predicções de gostar de que exprimem apreciação (vide G4 RAM2) Nos segundos, conhecer / aprender tem escopo sobre melhor todos os colegas, melhor uns aos outros, Moçambique, Matola e muitas coisas novas que são concretizadas: hábitos, sítios, objectos, palavras. As completivas de aprender, que as mentalidades têm grandes diferenças e dar valor às coisas, denotam, mais uma vez, a “percepção aguda e imediata do diferente” que conduz à desconstrução /reconstrução das representações do sujeito : somos diferentes, pensamos de forma diferentes aparece quase como silogismo (descoberta da diferença); são atribuídos “significados” a coisas que fazem parte do universo de referências do sujeito (reconstrução de representações que conduz à identificação cultural).

É na zona das “não expectativas concretizadas”, em RAP2, que deparamos com duas situações que nos merecem especial atenção: Uma aluna afirma que não esperava *que a sua correspondente, Susete, pensasse que fôssemos racistas e que a tratássemos mal.* As representações não recíprocas destas jovens criaram algum embaraço à comunicação durante os primeiros momentos de convívio, o que foi ultrapassado após diálogo com a família de acolhimento e “reconhecimento” por parte da Susete do traço [-racista] nos elementos da família e nos restantes envolvidos no intercâmbio. Até prova em contrário, possivelmente a jovem manterá esta

representação que, por generalização abusiva, poderá tornar-se extensiva ao conjunto [os portugueses]. A Sofia (a aluna portuguesa) poderá vir a interiorizar como factor determinante na relação intercultural, a necessidade de conhecer as representações que Os Outros têm de Nós, para estabelecer comunicação.

Um outro aluno, o Bruno, diz que não esperava *pessoas acanhadas/ pessoas que não tomam iniciativas* o que reflecte, de algum modo, já uma generalização abusiva, com base numa má compreensão de alguns comportamentos “observados” o que nos leva a compreender como reage o EU aos desvios comportamentais do Outro.

Segundo Catherine K.-Orecchioni,⁴ a reacção poderá ser de estranheza que será, de acordo com as circunstâncias, manifestada de forma diversa, mas em termos quase sempre negativos: “comportement déplacé, ridicule, grossier, choquant - c’est à dire que l’attitude d’autrui sera évaluée à l’aune de ses propres normes, au lieu d’être interprétée comme elle doit être, à savoir comme le reflet de normes de conduite différentes des siennes. On peut donc bien en l’occurrence parler de *malentendu*, dû au fait que les membres d’une culture donnée sont généralement inconscients des variations qui affectent les conventions communicatives croyant universelles celles qu’on leur a inculquées depuis leur plus jeune âge”. O *mal-entendido* é, geralmente, recíproco e recíproca também é a dificuldade que cada um dos sujeitos tem em compreender a dificuldade que O Outro tem em

⁴ C.K.-Orecchioni, *Les Interactions Verbales*, tome III, p.135

compreender comportamentos que para SI são “naturais”. Se não surgir informação que dissipe a impressão imediata, o *mal-entendido* pode vir a constituir base para a construção de esterótipos, geralmente negativos, segundo um mecanismo que Ulfhielm⁵ resume: “Since each interactant automatically interprets the other’s communicative signs and rhetoric patterns against the background of a culture -specific system of beliefs and values, the process might easily lead astray, resulting in frustration or even communication breakdown. One of the main problems, then, is that the interactants are generally not consciously aware of the potential danger of miscoding, even though they may be acutely aware of each other’s different cultural background: they easily make the mistake of reading their interlocutors’ communicative signs as if they carried the same meaning as in their own culture. This tends to entrench negative stereotyping on both sides.”

Ainda segundo C. Orecchioni,⁶ “Non seulement l’interprétation erronée des comportements d’autrui entraîne la construction de certains stéréotypes négatifs, mais ceux-ci vont encore gauchir davantage les interprétations ultérieures (mécanisme de renforcement).

Tendo em conta o caso do Bruno, podemos verificar que nem sempre o intercâmbio, o encontro, levam à intercompreensão. Tentámos dissipar os

⁵ F. Ulfhielm (1986) “Compte-rendu de Loveday”, *Journal of Pragmatics* (1989), in C.K.-Orecchioni (1990) *Les Interactions Verbales*, tome III, p-137.

⁶ Idem, p.138.

mal-entendidos (os verbalizados e os possíveis não ditos), logo que detectámos a situação. Com a colaboração do Dr. Lívio de Moraes, moçambicano, residente no Cacém e professor na Escola Secundária Ferreira Dias, organizámos um colóquio (que coincidiu com uma das suas exposições de pintura) sobre cultura moçambicana, de forma a fornecermos informação objectiva sobre a educação dos jovens moçambicanos, explicando como ela é determinante do seu comportamento, fazendo comparações entre os seus hábitos e os dos jovens portugueses presentes, de modo a levá-los a compreender a diferença comportamental e a não desenvolverem representações estereotipadas.

4.O JOGO DE PALAVRAS “QUEM SABE MAIS SOBRE QUEM?”

O jogo de palavras “Quem sabe mais sobre quem?” (Anexo 31 p346..) teve lugar na última tarde de convívio imediatamente antes do lanche de despedida entre todos os envolvidos no intercâmbio. Os alunos portugueses e moçambicanos foram convidados pela professora coordenadora do projecto a dirigirem-se à sala da Biblioteca a fim de participarem “num jogo de equipa (cada uma composta por um aluno português e um moçambicano) que mostrasse o que sabiam uns sobre os outros”. Inesperada, esta proposta foi acolhida com entusiasmo e, apesar da sala ser pequena e das deficientes condições acústicas, conseguimos obter um registo audio do mesmo. O que não esperavamos é que , logo que se iniciou o jogo, os jovens pegassem em tudo o que poderia servir para escrever e começassem a registar de forma célere listas de palavras de que se iam lembrando, ao mesmo tempo que, vez à vez , “lançavam para a mesa os seus trunfos culturais”.

Durante uma hora, sem que ninguém manifestasse vontade de desistir, apesar das repetições de palavras que , ao fim de algum tempo, começaram a ocorrer, os jovens verbalizaram “*coisas*” *aprendidas / conhecidas* (domínio do factológico) que recobrem áreas diversas como a geografia, a história, a gastronomia, a actualidade política e desportiva, a comunicação social, a linguística, a etnografia. Os quadros que apresentamos (Anexo 32, p.392)dão conta do produto do jogo.

A categorização que apresentamos foi feita a partir das indicações dadas pelos alunos que, sem que lhes tivéssemos dado qualquer orientação prévia, foram “dividindo” as palavras por “Temas/ assuntos”. A alguns conjuntos de vocábulos não atribuíram “categoria” e também nós sentimos alguma dificuldade em fazê- -lo.

5. AS REDACÇÕES DE 1995

Esta última parte do corpus que trabalhámos (Anexo 33, p.402) é constituída por dois conjuntos de redacções produzidas pelos alunos portugueses antes e após o encontro em Moçambique, em Julho de 1995. O primeiro conjunto de 15 textos (RAP 3) foi redigido no avião, rumo a Maputo.

Nem todos os alunos quiseram escrever sobre o que “esperavam do encontro em Moçambique ” e não os obrigámos a fazê-lo.

O mesmo aconteceu com o segundo conjunto de textos (RAP 4). Também apenas quinze alunos acederam a redigir um texto que mostrasse “o que captaram os meus cinco sentidos, o que pensou o meu cérebro, o que sentiu o meu coração durante a estada em Moçambique”.

Não insistimos junto dos alunos para que escrevessem, porque para eles não o quererem fazer, e pelo que deles conhecíamos, certamente teriam razões, motivos, para não confiarem ao papel o que pensavam e sentiam.

Recolhemos, assim, trinta textos escritos voluntariamente.

A recolha de textos escritos pelos alunos moçambicanos tornou-se totalmente inviável. Nunca tivemos oportunidade para podermos sequer pedir-lhes que escrevessem.

Seguimos a metodologia já utilizada para a análise de “As cartas de Apresentação” e para “As Redações de 1994” , de modo a obtermos, no final, dois lexicogramas que nos permitissem uma leitura das “expectativas” e das “constatações/ impressões” dos alunos, antes e depois do encontro, respectivamente.

Quando, após a leitura das frequências de ocorrência, quisemos seleccionar os pólos de primeiro patamar de RAP 3 e RAP 4 , deparou-se-nos o seguinte quadro:

RAP 3	RAP4
MOÇAMBIQUE - 48 ocorrências	EU - 71 ocorrências
ESPERAR - 42 ocorrências	MOÇAMBIQUE - 56 ocorrências
EU - 34 ocorrências	COISAS - 39 ocorrências
CONHECER - 31 ocorrências	FICAR - 30 ocorrências
PESSOAS - 17 ocorrências	SENTIR - 29 ocorrências
ENCONTRAR - 16 ocorrências	GOSTAR - 28 ocorrências
QUERER - 13 ocorrências	PORTUGUESES - 21 ocorrências
APRENDER - 13 ocorrências	AMIGO - 20 ocorrências
ACHAR - 11 ocorrências	APRENDER - 17 ocorrências
SENTIR - 11 ocorrências	VIAGEM - 17 ocorrências
AMIGOS - 11 ocorrências	DIFERENTE - 17 ocorrências
COISA - 10 ocorrências	PESSOAS - 16 ocorrências
DIFERENTE - 10 ocorrências	MOÇAMBICANOS - 16 ocorrências

(RAP 3)

PORTUGAL - 10 ocorrências

CULTURA - 10 ocorrências

(RAP 4)

ESCOLA - 16 ocorrências

COISA - 16 ocorrências

CONHECER - 15 ocorrências

ÁGUA - 15 ocorrências

VIDA - 15 ocorrências

PROFESSORES - 14 ocorrências

OUTROS - 14 ocorrências

MAPUTO - 13 ocorrências

POBREZA - 13 ocorrências

ALUNOS - 12 ocorrências

CASA - 12 ocorrências

DIZER - 12 ocorrências

GENTE - 12 ocorrências

AEROPORTO - 11 ocorrências

TERRA - 11 ocorrências

CULTURA - 11 ocorrências

PORTUGAL - 10 ocorrências

MOMENTOS - 10 ocorrências

SAUDADES - 10 ocorrências

Uma visualização dos contextos de ocorrência de ESPERAR, QUERER e ACHAR, em RAP 3, permitiu-nos verificar que as expectativas

dos alunos relativamente ao encontro em Moçambique se podiam ler sob o escopo destes três verbos. Assim, seleccionámo-los para pólos de primeiro patamar:

RAP 3

ESPERAR - 42 ocorrências

QUERER - 13 ocorrências

ACHAR - 11 ocorrências

tornam-se, no seu conjunto, “o pólo” com maior Fo - 66 ocorrências.

Para pólos de segundo patamar seleccionámos também um pólo de conjunto:

RAP 3

CONHECER - 31 ocorrências

APRENDER - 13 ocorrências

cujo escopo abrange todos os aspectos de “quête” dos sujeitos.

Em RAP 4 seleccionámos para pólo de primeiro patamar

RAP 4

EU - 73 ocorrências

e para pólos de segundo patamar, por um lado,

RAP 4

FICAR - 30 ocorrências

SENTIR - 29 ocorrências

GOSTAR - 28 ocorrências

DIZER - 12 ocorrências

por outro, e enquanto “pólo” de conjunto,

RAP 4

APRENDER - 17 ocorrências

CONHECER - 15 ocorrências

sob cujo escopo se podem ler as “sensações”, “impressões”, “constatações”, “avaliações” dos alunos relativamente à estada em Moçambique, ao Intercâmbio, na sua globalidade, e aos efeitos por estes produzidos.

Feita a contextualização, obtivemos os apêndices H1 (RAP 3) e H2 (RAP 4), onde está também indicada a proximidade dos itens lexicais em relação ao pólo.

Obviando à apresentação dos quadros intermédios demonstrativos da análise estatística, tal como fizemoas relativamente às “Redações de 1994”, apresentamos, em seguida os lexicogramas obtidos após selecção e hierarquização dos co - ocorrentes maiores dos pólos - I1 (RAP 3) e I2 (RAP 4):

ESPERAR



ENCONTRAR/VER PESSOAS COMPLETAMENTE
DIFERENTES/MONTES DE COISAS/CHEGAR
BEM/GRANDES EDIFÍCIOS COMO EM
PORTUGAL/CIDADES/MERCADOS DE
RUA/ALDEIAS TÍPICAS
REENCONTRAR/REVER/VOLTAR A VER AMIGOS
MOÇAMBICANOS
VER SÍTIOS QUE NUNCA VI/MUITA POBREZA
DIVERSÃO AO MÁXIMO
ADORAR ESTADIA EM MOÇAMBIQUE
PASSAR 9 DIAS COMO NUNCA PASSEI
PAISAGEM EXÓTICA
REALIZAR SONHO
CONVERSAR MAIS COM CORRESPONDENTE
FICAR AMIGA DE TODOS
CENTRO DE FORMAÇÃO TENHA BOAS
CONDIÇÕES/SEGURANÇA
NUNCA ESQUECER DE TOMAR COMPRIMIDOS
PALUDINA
TER PREPARAÇÃO EM EXCESSO
SABER ENFRENTAR A REALIDADE
SAIBAM APRECIAR O QUE DEMOS DE CORAÇÃO,
DE BOA VONTADE
COMPREENDER MELHOR A MENTALIDADE DO
POVO AFRICANO

QUERER

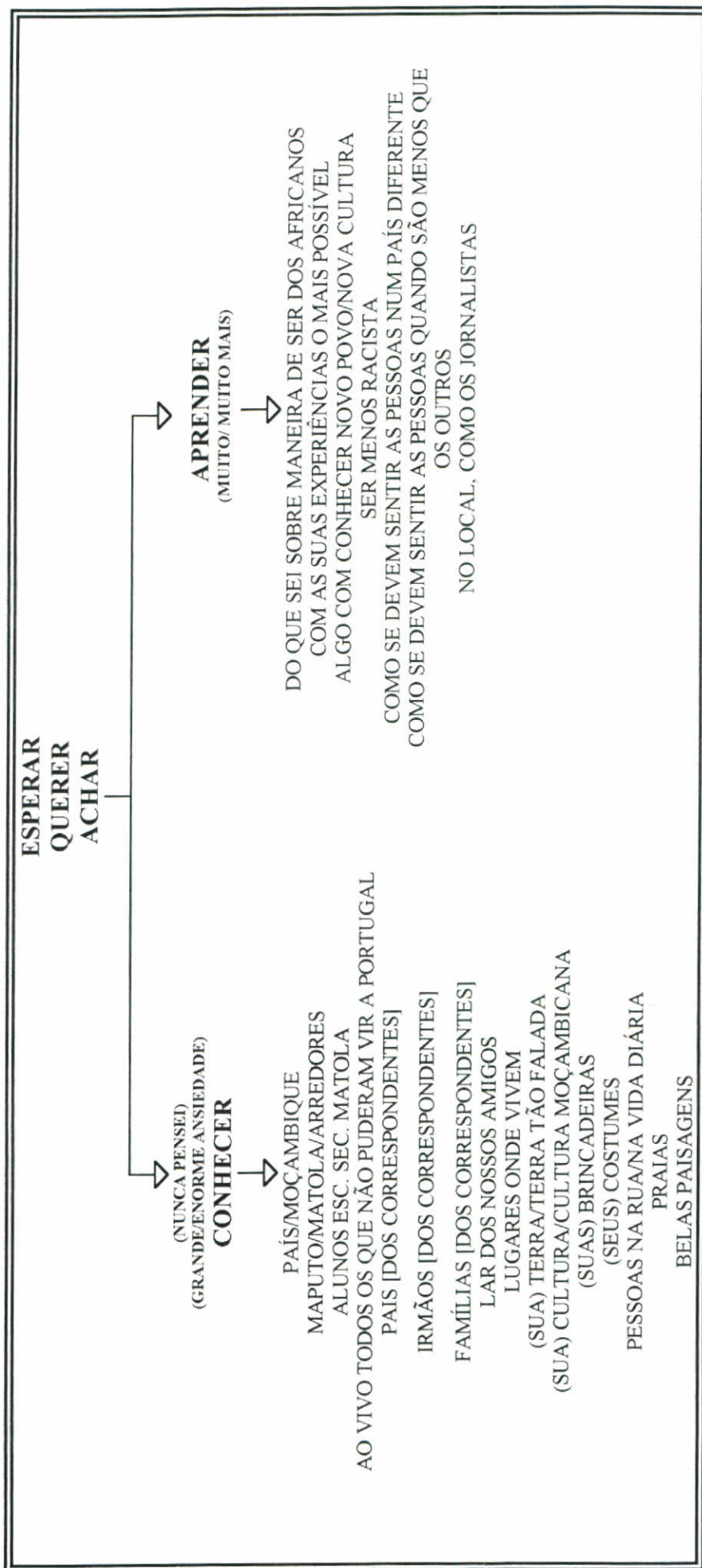


VER PAÍS BELO/MISÉRIA DO POVO/AMIGOS QUE JÁ
ESTÃO NO CORAÇÃO
VER, OUVIR, COMPREENDER PARA NÃO JULGAR SEM
SABER
VOLTAR A SENTIR LAÇOS DE AMIZADE
RECORDAR MOMENTOS QUE PASSAMOS JUNTOS
CONVIVAM CONNOSCO COMO AMIGOS QUE SOMOS
TER CONTACTO COM UM NOVO POVO/NOVA CULTURA
10 DIAS SIRVAM PARA REFLECTIR SOBRE A VIDA DE UM
POVO TÃO DIFERENTE DO NOSSO
NÃO TER MEDO À CHEGADA
CERTIFICAR-ME DE QUE É TÃO BELO QUANTO DIZEM
ENCONTRAR MONTES DE COISAS
TRAZER BOAS RECORDAÇÕES

ACHAR



VAI DAR PARA VER O QUE ELES SENTIRAM QUANDO CÁ
CHEGARAM
ESTOU À ESPERA DE ENCONTRAR PESSOAS
COMPLETAMENTE DIFERENTES DE NÓS
IR A MOÇAMBIQUE VAI FAZER COM QUE EU ENTENDA
MELHOR A MANEIRA DE SER QUE ELES MOSTRARAM
QUANDO ESTIVERAM CONNOSCO
VOU COMPREENDER MELHOR AS PESSOAS E ISSO VAI--
-ME AJUDAR A SER MAIS COMPREENSIVA



→ FICAR → IMPRESSONADA COM (OS VESTÍGIOS DA GUERRA) IMPRESSONADA PELA QUANTIDADE DE TUDO QUE HÁ NOS MERCADOS E AS PESSOAS NÃO PODER COMPRAR TÃO FAVORAVELMENTE IMPRESSONADA NOS CONTACTOS COM TODOS TODA EMOCIONADA/TÃO EMOCIONADA COM A RECEPÇÃO(A CHEGADA) SEM CORAGEM PARA CRITICAR NADA SEM PALAVRAS CAPAZES DE EXPRESSAR O QUE SINTO COM A IDEIA DE QUE MOÇAMBIQUE JÁ FOI UM GRANDE PAÍS FELIZ PORQUE SEI QUE ESTES NOVOS AMIGOS SÃO DIFERENTES (DOS ADULTOS) CHEIINHOS DE SAUDADES TRISTE (NO DIA DA DESPEDIDA) POIS JÁ ME TINHA HABITUADO A TUDO AQUILO	→ SENTIR (-SE) → ARREPENDIDA (HOUE MOMENTOS) MAL COMIGO (HOUE MOMENTOS) BEM/ BASTANTE BEM/ MUITO BEM E MUITO ORGULHOSA DO MEU PAÍS QUE SOMOS ALGUÉM/UM POUCO IMPORTANTE/TODOS NOS NOS SENTIMOS IMPORTANTES A MÚSICA DE FORMA TOTALMENTE DIFERENTE AS LÁGRIMAS NO ROSTO/SAUDADES/TRISTE/ REALMENTE PENA (NO MOMENTO DA DESPEDIDA) NINGUEM DE FORA PODE IMAGINAR, SENTIR E VIVER O QUE NOS SENTIMOS VIMOS E VIVEMOS	→ GOSTAR DE/ ADORAR → OS AMIGOS QUE FIZ/SÓ DE UM PROFESSOR MOÇAMBICANO/AS RECEPÇÕES/AS PEQUENAS HABITAÇÕES COM TRÊS QUARTOS E UM TERRAÇO/AS CASAS-DE-BANHO SÓ COM ÁGUA FRIA/A COMIDA/A MÚSICA/A PISCINA SEMPRE SUJA DO "MARINACOURTS"/ATÉ AS LONGAS ESPERAS NO CENTRO, PELA CAMHONETE/OS BANHOS DE ÁGUA GELADA LOGO DE MANHÃ/OS MERCADOS/ NÃO TER OS PAÍS SEMPRE A DIZER E A MANDAR FAZER/A VISITA A MOÇAMBIQUE VER A FORTALEZA/O QUE OS PORTUGUESES FIZERAM DURANTE O COLONIALISMO/O MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL/O MUSEU DA REVOLUÇÃO/O PRÉDIO MAIS ALTO DE MOÇAMBIQUE.38 ANDARES QUE A RTP NOS SEGUISSSE DURANTE AS VISITAS AOS MUSEUS E AO ALMOÇO NO "POLANA" CONHECER A ESCOLA APRENDER DANÇA MOÇAMBICANA/ DANÇAR NA FESTA DA ESCOLA NO DIA DA DESPEDIDA QUE VOLTÁSSEMOS A FAZER A VIAGEM TODOS JUNTOS (NÃO)AS IMENSAS ESPERAS/OS PROFESSORES MOÇAMBICANOS, DEMASIADO GANANCIOSOS,QUE TENTAVAM ARRANJAR DE TODAS AS MANEIRAS DINHEIRO, COM O FACTO DE NÓS LÁ ESTARMOS/AS IMENSAS BUROCRACIAS	→ DIZER → NESTA VIAGEM NADA FALTOU APRENDI BASTANTE COM ESTA VISITA EM MOÇAMBIQUE, O PRINCÍPIO DE TUDO É NATURAL TODA AQUELA CULTURA FASCINANTE CONSEGUE PREDOMINAR NAQUELA POBREZA MOÇAMBIQUE DEU-NOS TUDO O QUE ESTAVA AO SEU ALCANCE, DESDE CULTURA A DIVERTIMENTO É PENA QUE MUITA DA POPULAÇÃO NÃO POSSA DIZER DA BELEZA DE MOÇAMBIQUE PORQUE EM TODOS OS PAÍSES HÁ POBREZA E MOÇAMBIQUE NÃO FOGUE A REGRA AS COISAS QUE VI DEIXARAM-ME COMPLETAMENTE MARAVILHADA QUE APRENDI A ENTENDER AS OUTRAS PESSOAS, A CULTURA AFRICANA, TÃO DIFERENTE DA NOSSA FOMOS UM GRUPO ESPECTACULAR, DESDE PROFS A ENC. DE EDUC. NÃO HOUVE NADA COMO O NOSSO GRUPO	→ APRENDER / CONHECER → MUITAS COISAS/MUITO COM ELES/BASTANTE COM ESTA VISITA SOBRETUDO A ESPERAR COSTUMES,CANTARES E DANÇAS A NÃO SER RACISTA EM RELAÇÃO AOS POVOS DE ÁFRICA NÓS TEMOS SEMPRE ALGUMA COISA MESMO QUANDO NOS CHAMAMOS POBRES
---	---	---	---	---

Lendo os Lexicogramas I1 (RAP 3) podemos verificar que, ao fim de três anos de intercâmbio, os alunos portugueses mostram ter adquirido mais conhecimentos acerca dos seus objectos de “quête”.

Se, em 1994, antes do encontro em Portugal, os objectos de “quête” AMIGO / CORRESPONDENTE, PAÍS / MOÇAMBIQUE já eram um pouco conhecidos, em 1995, antes do encontro em Moçambique, eles surgem significativamente melhor conhecidos e, talvez por isso mesmo, surjam menos asserções com escopo sobre estes objectos de “quête” e surjam novas asserções que recobrem três novas dimensões do conhecimento do Outro - por um lado os alunos *esperam / acham que vão encontrar / ver pessoas completamente diferentes*, o que não coincide com *reencontrar / rever / voltar a ver amigos moçambicanos* (podemos ler que *pessoas completamente diferentes* não coincide forçosamente com *amigos moçambicanos*, mas também podemos ler que a qualificação *completamente diferentes* poderá ser, é eventualmente, fruto de uma experiência de contacto tida anteriormente - o encontro em Portugal em 1994).

Assim o objecto de “quête” renova-se, multiplica-se, porque abrange também *todos os que não puderam vir a Portugal para serem conhecidos, no local, como os jornalistas*. Por outro lado, lemos um salto qualitativo em termos de relação intercultural : para além de *Su esperar / querer, reencontrar / rever o conhecido, e esperar / querer ver o nunca visto*, o que, ou lhe causa algum receio - *espera ter preparação em excesso / saber*

enfrentar a realidade - ou, na base do exótico, o leva a exprimir antecipadamente o prazer a sentir - *espero divertir-me ao máximo / passar 9 dias como nunca passei - Su espera compreender melhor a mentalidade do povo africano, quer que 10 dias sirvam para reflectir sobre a vida de um povo tão diferente do nosso, pretendendo ajuizar do todo pelo contacto com partes - de algum modo abusivamente , este raciocínio esclarece o processo de conhecimento de Su relativamente a χ Outro que é generalizado a η Outro, o que tanto pode conduzir à construção de novos estereótipos, como ao reforço dos estereótipos já interiorizados, ou à desconstrução dos já interiorizados e ao esclarecimento objectivo das dúvidas de Su . Finalmente Su acha que ir a Moçambique vai fazer com que [eu] entenda melhor a maneira de ser que eles mostraram quando estiveram connosco, Su acha que vai compreender melhor as pessoas e isso vai ajudá-lo a ser mais compreensivo, Su afirma ainda que espera / quer / acha que aprender mais / muito mais do que sabe sobre a maneira de ser dos africanos, in loco, levá-lo-á a saber como se devem sentir as pessoas quando são menos que os outros , como se devem sentir as pessoas num país diferente - é na prova da semelhança situacional que Su espera descobrir a motivação dos comportamentos do Outro, é na prova da diferença cultural que Su espera vir a compreender melhor as pessoas e a ser mais compreensivo - mais uma vez um testemunho do processo de conhecimento: se Su compreende χ Outro, então Su espera compreender η*

Outro, se *Su* sente α sentimentos em β situação, então em β situação Outro e η Outro sentirão α sentimentos e serão compreendidos por *Su*.

Assim, *Su* espera / quer / acha que vai ser capaz de aprender, aprendendo sobre / com o Outro, em situação de minoria, num país diferente, a compreender o Outro e η Outro em situação de minoria, num país diferente, o que mostra que o intercâmbio pode ter “efeito de boomerang”: *Su*, agente do conhecimento, é transformado enquanto objecto desse mesmo conhecimento e actuará em β situação, face a Outro e η Outro de determinada maneira, de acordo com α sentimentos, devido à experiência, à prova de semelhança, em idêntico contexto.

O Lexicograma I2 (RAP 4) dá conta da transformação de *Su*.

EU reemerge e sobrepõe-se aos objectos de “quête”. EU sofreu transformações que se lêem sob o escopo de FICAR, SENTIR (-SE), GOSTAR DE / ADORAR, DIZER e APRENDER / CONHECER.

Dos resultados resultados obtidos falaremos na terceira e última parte deste trabalho, no capítulo “Representações”.

NOTAS

- 1 - TOURNIER, Maurice (1988) Seminaire de Lexicometrie, Universidade Aberta, Lisboa, U.A., 12-16 Dezembro, p. 15.
- 2 - TOURNIER, Maurice (1988) Seminaire de Lexicometrie, Universidade Aberta, Lisboa, U.A., 12-16 Dezembro, p. 15.
- 3 - MULLER, C. () Étude de statistique lexical. Le vocabulaire du théâtre de Corneille, p. 27.
- 4 - ORECCHIONI, Catherine Kerbrat (1990) Les Interactions Verbales, Tomes I, II, III, Paris, Armand Colin, p. 135.
- 5 - ORECCHIONI, Catherine Kerbrat (1990) Les Interactions Verbales, Tomes I, II, III, Paris, Armand Colin, p. 137.
- 6 - ORECCHIONI, Catherine Kerbrat (1990) Les Interactions Verbales, Tomes I, II, III, Paris, Armand Colin, p. 138.

PARTE III
REPRESENTAÇÕES

INTRODUÇÃO

Os encontros em Portugal e Moçambique constituíram-se como importantes momentos interculturais. O convívio entre colegas / amigos portugueses e moçambicanos na escola, em família, durante as visitas de estudo, o contacto com as diferentes realidades, desconstruíram e reconstruíram, indubitavelmente, as representações que cada um tinha de si e dos outros.

À data do início do projecto, alunos e professores revelavam representações estereotipadas de parte a parte: os portugueses manifestavam pena, compaixão pela pobreza, miséria e instabilidade política dos moçambicanos; os moçambicanos lembravam Portugal como o paraíso perdido, “*terra dos grandes heróis*”.

Tentaremos, na terceira parte deste trabalho, verificar, com base no conceito de “Sequência do Intercâmbio”, se “Nós...Os Outros...O Mesmo Mundo!” se consubstanciou efectivamente no processo transformacional dos sujeitos envolvidos.

CAPÍTULO I

REPRESENTAÇÕES

1. INTRODUÇÃO

Por analogia com a noção de TEXTO de Jean-Michel Adam¹ podemos conceber que um intercâmbio se constitui como uma estrutura hierárquica complexa compreendendo η tempos, espaços, modos de realização (sequências elípticas ou completas) do mesmo tipo ou de tipos diferentes. As sequências integram conjuntos de produções discursivas M_p (macro-proposições) sendo estas constituídas por η textos que, depois de analisados, nos permitem identificar as proposições (P) que constituem M_p .

Partindo do esquema prototípico de sequência narrativa proposto por este autor, podemos formalizar um esquema da estrutura sequencial do intercâmbio:

¹ Jean-Michel Adam (1992) Les Textes: Types et Prototypes, Paris, Nathan , p. 34

Sequência do Intercâmbio

<u>Situação</u>	<u>Ação</u>	<u>Situação</u>	<u>Ação</u>	<u>Situação</u>
<u>Inicial</u>	(Despoletador 1)	<u>Intermédia 1</u>	(Despoletador 2)	<u>Intermédia 2</u>
(Orientação)		(Reacção ou Avaliação 1)		(Reacção ou
Mp1	Mp2	Mp3	Mp 4	Avaliação 2)
P1(Identificação)	(Intercâmbio	P1 (Avaliação 1)	(Intercâmbio	Mp 5
[+ IDENTID]	in absentia)	[+ AVAL1]	in praesentia)	P1 (Identificação)
P2(Definição do	[+ INFORM]	P2 ((Re)definição	[+DIALOG]	[+ IDENTID]
objecto da “quête” 1)		do objecto da “quête”)		P2 (Avaliação 2)
[+ DEFIN 01]		[+ DEFIN02]		[+ AVAL2]

<u>Ação</u>	<u>Situação</u>	<u>Ação</u>	<u>Situação Final</u>
(Despoletador 3)	<u>Intermédia 3</u>	(Despoletador 4)	Mp9
Mp6	(Reacção ou	Mp8:	P1 (Identificação)
[Intercâmbio in	Avaliação 3)	(Intercâmbio	[+ IDENT]
absentia]	Mp	in praesentia)	P2 (Avaliação 4)
[+ INFORM]	P1(Avaliação 3)	[+ DIALOG]	[+ AVAL 4]
	[+ AVAL 3]		
	P2 ((re) definição do		
	objecto da quête)		
	[+ DEFIN 03]		

A este esquema subjazem, por analogia com C. Bremond e L. Mink², cinco componentes que devem conjugar-se para que se possa falar de intercâmbio:

A- Sucessão de Acontecimentos

Onde não há sucessão não há intercâmbio.

Para que se dê um intercâmbio é necessário que ocorra uma sucessão mínima de acontecimentos iniciando-se num tempo τ e depois em $\tau + \eta$ -

“ Le caractère commun de l'expérience humaine (...) c'est son caractère temporel. Tout ce qu'on raconte [vit, fait] arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement ; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté [vécu, fait] ”.³

O critério de temporalidade não é, no entanto, um critério definitivo. É também necessário que a temporalidade de base seja assegurada por uma tensão que suscite / implique os sujeitos, desde a situação inicial, em função da situação final , o que nos leva à segunda componente:

B - Unidade processual (O sujeito Su^4)

² Idem, pp. 46-56.

³ Ibidem, p.46

⁴ Aqui considerado em termos sintáticos: “constituente que ocorre geralmente como argumento externo do predicador. É o constituinte nominal que recebe o papel temático atribuído pela projecção máxima do predicador, resultante da relação de predicação. É, na frase, o constituinte nominal imediatamente dominado pelo nó $F = SFLEX$, portanto, o especificador do núcleo funcional $FLEX$, o SN , em $F \rightarrow SN Flex \quad SV$, que concorda com as marcas de acordo de $Flex$.” (MATEUS et alii (1983)):

Onde não há implicação de interesse humano , não pode haver intercâmbio.

A presença de um sujeito, individual ou colectivo, sujeito de estado (paciente) e /ou sujeito operador (agente da transformação) assegura a unidade de acção. A unidade de acção só se torna pertinente na relação com a sucessão temporal e com os predicados que caracterizam o Su , o que nos conduz à terceira componente:

C - Predicados transformados

O intercâmbio implica transformação - desconstrução / construção de representações de Si e do Outro - logo é necessário verificar em $\tau + \eta$ (fim da sequência) no que se tornaram os predicados que caracterizavam o sujeito de estado Su no momento τ - situação inicial.

A relação entre as componentes A, B, C não implica que, dado Su , em situação inicial, em disjunção com determinado objecto de valor que se deseja alcançar - quete de - (O), haja transformação total (inversão dos conteúdos) ⁵ verificando-se, em situação final, a conjunção de Su com O . A transformação de Su depende em grande parte das experiências vividas no contexto do intercâmbio, o que nos leva a ter em conta uma outra componente:

D - Um processo

⁵ Ibidem, p. 47.

Onde não há integração na unidade de uma mesma acção, não há transformação.

O intercâmbio implica uma planificação / realização que conduzam, pela prova da diferença e da semelhança, ao desprendimento de representações socio-culturalmente construídas (enculturação/ socialização), pela descoberta de Si e do Outro, seres múltiplos e simultaneamente unos. Iniciar e desenvolver um intercâmbio implica concebê-lo como um processo transformacional (**D**) de forma a que o *Su* (**B**) se transforme (**C**) no seu decurso (**A**), atingindo os objectivos estabelecidos *ab initio*, em função dos quais tudo se realizou .

E - Uma avaliação final (explícita ou implícita)

A apreensão dos factos e a avaliação do seu efectivo valor afiguram-se como fenómenos de carácter globalizante.

Para Lessing, “L’unité de l’ensemble provient de l’accord de toutes les parties en vue d’une seule fin”⁶ . Para nós, quer a avaliação final do processo feita por *Su*, quer a moral explícita ou implícita que se percebe, dão conta da unidade do conjunto e da transformação sofrida ou agenciada pelos sujeitos.

A análise do corpus que fizemos mostra que a primeira parte da sequência do intercâmbio - de “Situação Inicial” a “Situação Intermédia 2” - poderá considerar-se como um bloco coeso, que no caso que estudamos, recobre os dois primeiros anos de trabalho, incluindo o 1º encontro. A

⁶ Ibidem, p. 56

“Situação Intermédia 2” apresenta-se simultaneamente como “Situação Final”, de acordo com os pressupostos de C. Bremond e L. Mink, pelas características de que se reveste: apresenta-se num $\tau + \eta$ significativo e reflecte um reforço identitário, uma avaliação do processo da qual já se extrai uma moral. Apesar de apresentar estas características, o que revela já uma alteração de Su relativamente a O , verificámos não se poder considerá-la uma “Situação Final”, mas sim uma “Situação Intermédia” com características idênticas àquela, pelo facto de se constituir em $\tau + \eta$ como etapa de avaliação da 1ª parte do processo que só se conclui após mais quatro etapas que se consubstanciam nas Macro-proposições 6, 7, 8 e 9.

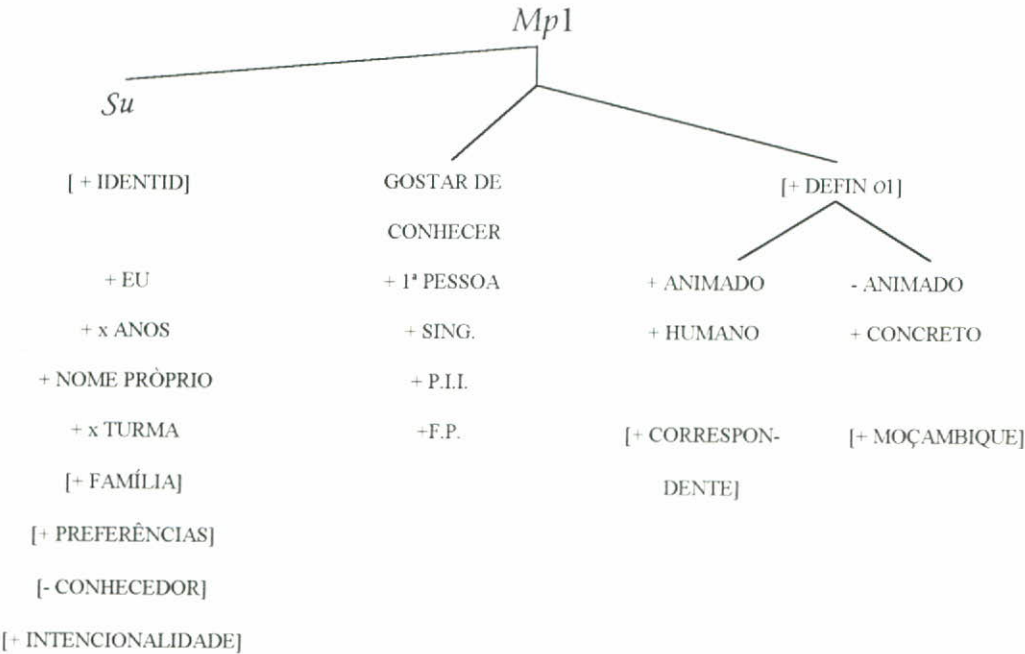
2. A SEQUÊNCIA DE “NÓS...OS OUTROS...O MESMO MUNDO!”

2.1. A SITUAÇÃO INICIAL

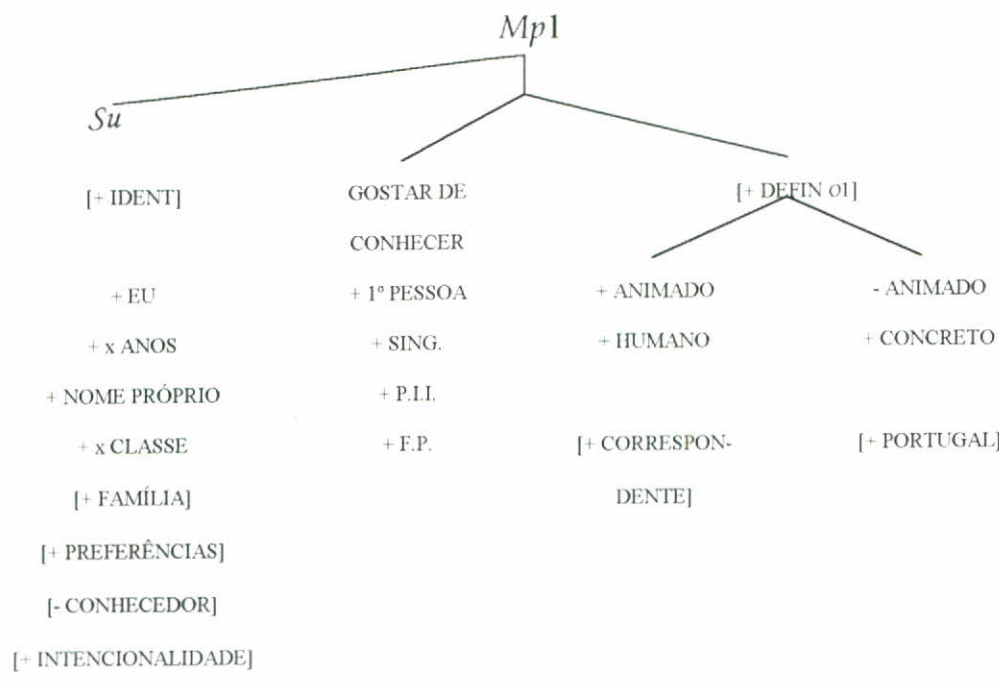
(Cartas de Apresentação)

O Intercâmbio “Nós...Os Outros...O Mesmo Mundo!”, de acordo com o esquema de estrutura sequencial apresentado, permitiu verificar o estado de *Su* (alunos portugueses e alunos moçambicanos) em Situação Inicial - [+ IDENTID , + DEFIN 01] :

AP



AM



Verificam-se representações recíprocas em termos de [+ IDENTID]:

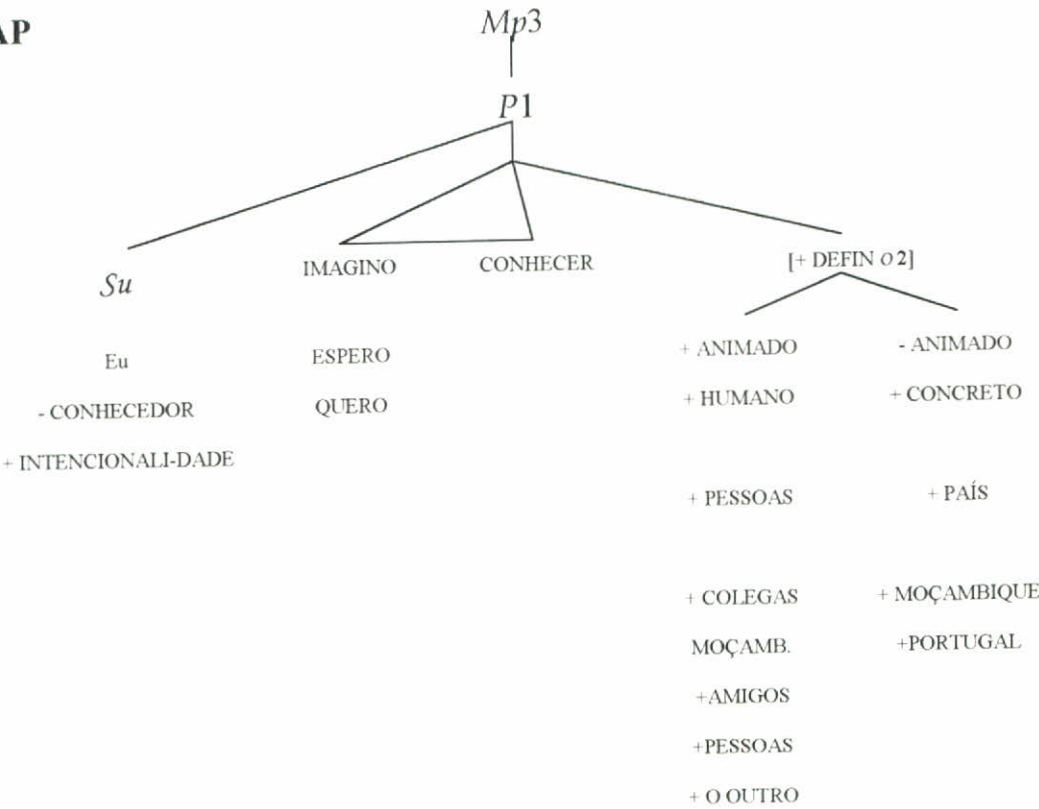
[+ FAMÍLIA] (categoria superordenada) que tem como categoria de base [+ IRMÃO], definindo-se a categoria em extensão por [+ IRMÃO, + PAIS] . Também no que respeita a [+ DEFIN O1] há reciprocidade total: Su, alunos portugueses, persegue O [+ CORRESPONDENTE , + MOÇAMBIQUE] e Su, alunos moçambicanos, persegue O [+ CORRESPONDENTE, + PORTUGAL] . O predicado GOSTAR DE CONHECER , no pretérito imperfeito do indicativo e no futuro do pretérito, informa acerca do estado de [- CONHECEDOR] de Su relativamente a O (disjunção) e da sua [+ INTENCIONALIDADE] de conjugar-se com O.

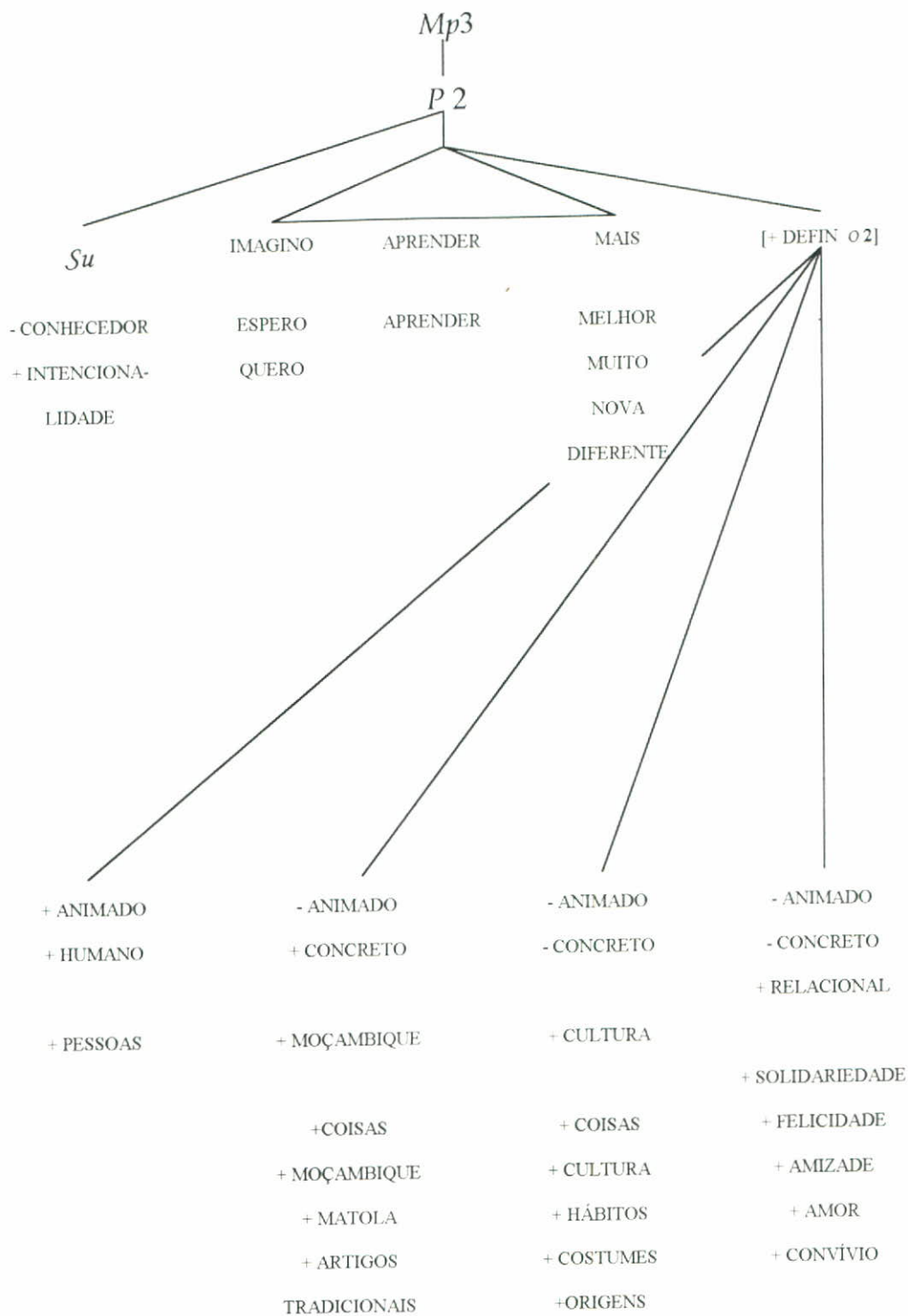
2.2. A SITUAÇÃO INTERMÉDIA 1

(REDACÇÕES AP1 E AM1)

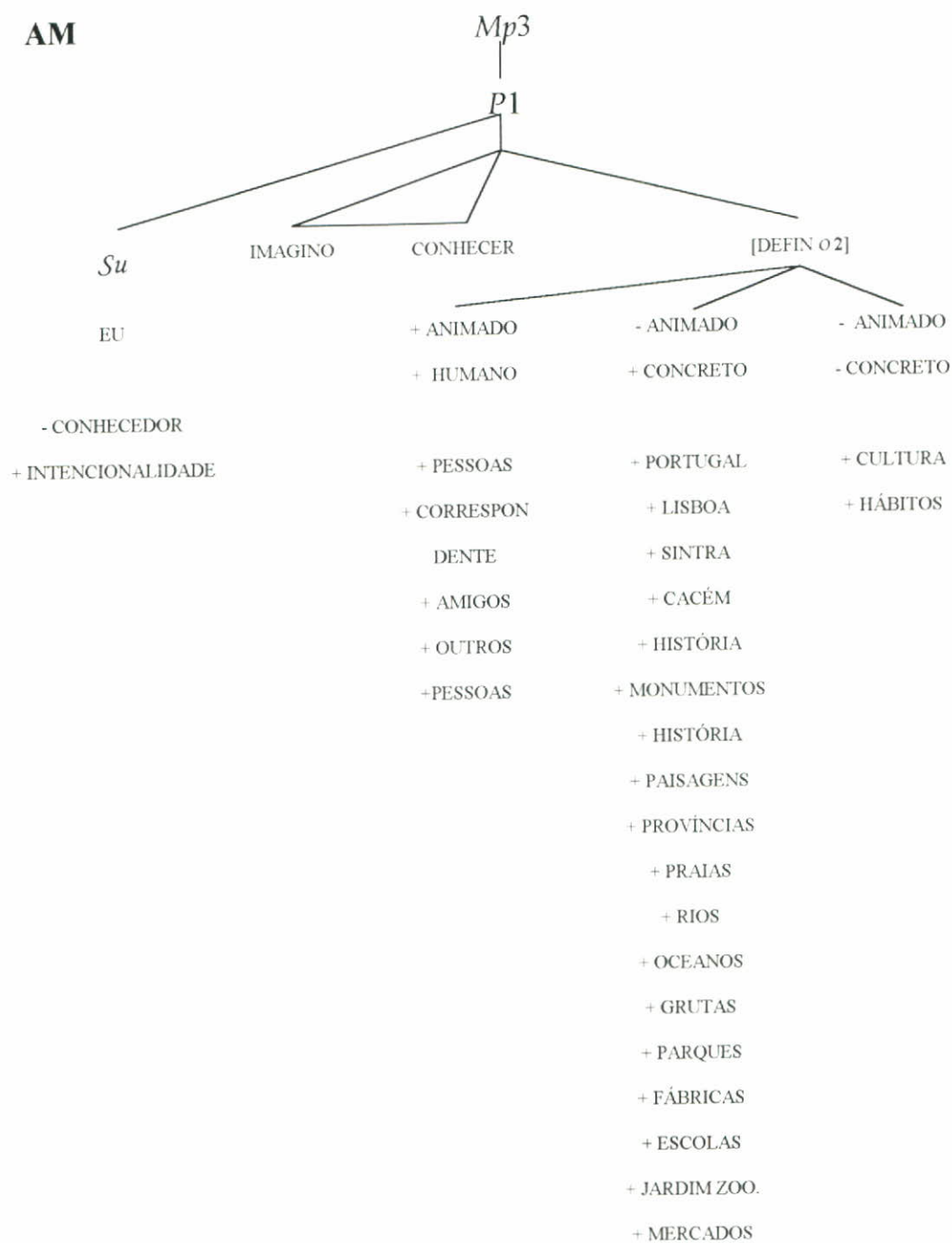
Não tivemos acesso a todos os discursos produzidos em $\tau^+ \eta^-$ Acção (despoletador do processo 1 e da macroproposição 2) visto terem sido produzidos em *settings* e *scenes* diferenciados. Esta macroproposição da sequência consubstanciou-se na troca de correspondência, de materiais pedagógicos e didácticos produzidos pelos alunos, livros, peças de artesanato, brinquedos. Etiquetada como [+ INFORM] (+ troca de informação) é susceptível de ser caracterizada em $\tau^+ \eta^-$ Situação intermédia (*Mp3*) quando precisamos o posicionamento de *Su* relativamente a *O* :

AP

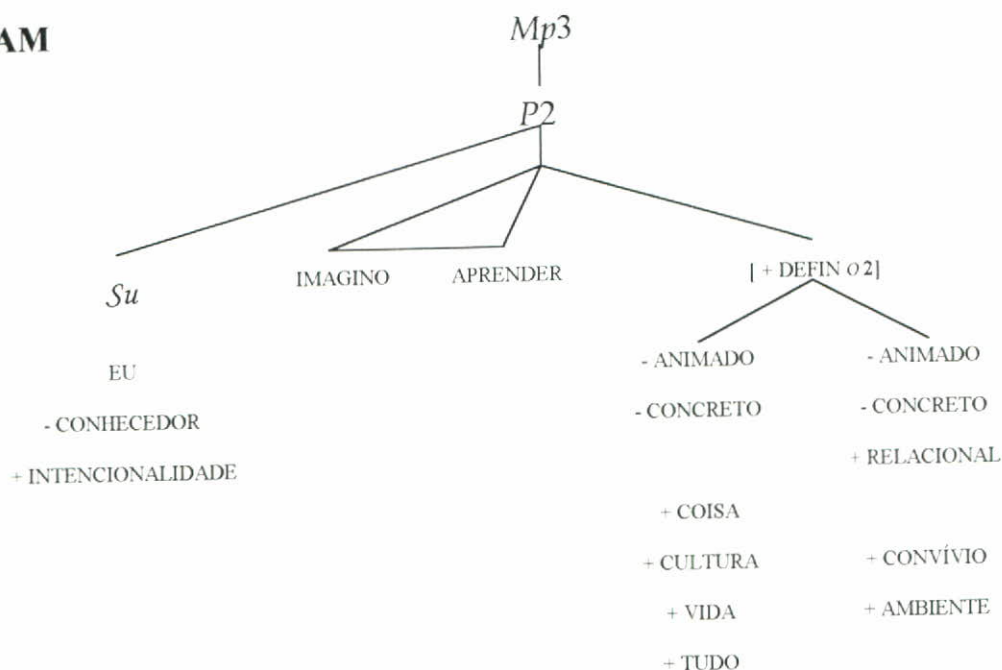




AM



AM



Podemos verificar em AP e AM que [+DEFIN O2] surge sob o escopo de CONHECER (P1) e APRENDER (P2). O Sujeito *Su* mantém os traços [- CONHECEDOR, + INTENCIONALIDADE] relativamente a O, mas esclarece, melhor que em *Mp1*, o seu objecto de “quê”: O [+ ANIMADO, + HUMANO] alarga-se a [+ PESSOAS] tendo como categoria de base [+ CORRESPONDENTE] e definindo-se por [+ CORRESPONDENTE, + AMIGOS, + OUTRO, + PESSOAS]; O [- ANIMADO, + CONCRETO] alargou-se também: de [+MOÇAMBIQUE] em AP, passa a [+ MOÇAMBIQUE, + PORTUGAL] - na alteridade se procura / encontra a identidade - de [+ PORTUGAL], em AM a [+ PORTUGAL] que se reescreve [+ PORTUGAL, + LISBOA, + CACÉM, + HISTÓRIA, + MONUMENTOS, + CIDADES,

+ PAISAGENS; + PROVÍNCIAS, + PRAIAS, + RIOS, + OCEANOS,
 + GRUTAS, + PARQUES, + FÁBRICAS, + ESCOLAS, + JARDIM ZOO.,
 + MERCADOS] - conhecer Portugal implica conhecer, então, a sua
 História, a sua Geografia e os seus Serviços - a dominância do factológico,
 que o Jogo de Palavras reafirma, e que equacionaremos mais adiante. *Su*,
 ainda em AM, faz referência ao traço de união existente entre AP e AM :
 IMAGINO CONHECER OUTROS MENINOS DA MESMA LÍNGUA.

É sob o escopo de APRENDER (*Mp3*, *P2*) que, em AP, percebemos
 já a transformação de *Su* relativamente a *O*. Os quantificadores MAIS,
 MELHOR, MUITO, informam que *Su*, em *Mp3*, é já [+ CONHECEDOR]
 de *O* que em *Mp1*, embora se considere ainda [- CONHECEDOR] de *O*.

Também NOVA / DIFERENTE CULTURA pressupõe já um
 conhecimento adquirido (durante *Mp2* - [+ INFORM]) sobre o Outro que
 permite enquadrá-lo num sistema de valores que difere do sistema com que
Su se identifica e que suscita a sua curiosidade. Não há referência ao que é
 comum aos dois *Su* - língua, cultura veicular - o Objecto da “quête” surge
 em três dimensões : [+ MOÇAMBIQUE] que se define por [+ COISAS,
 + MOÇAMBIQUE, + MATOLA, + ARTIGOS TRADICIONAIS],
 [+ CULTURA] que se reescreve [+ COISAS, + CULTURA, + HÁBITOS,
 + COSTUMES, + ORIGENS] e, por último, uma dimensão que
 caracterizámos como [- ANIMADO, - CONCRETO, + RELACIONAL]
 que toca a componente afectiva do intercâmbio. Interpretamo-la como mais

uma derivada de *Mp2* : os alunos portugueses, e também os moçambicanos, investiram tudo o que puderam durante [+ INFORM], o que levou à criação de laços afectivos com os seus correspondentes, e à sensação de uma FELICIDADE, de um AMOR só possíveis de sentir numa relação baseada na SOLIDARIEDADE e na AMIZADE, relação essa a consolidar durante o CONVÍVIO que os alunos sentem que também têm de APRENDER, porque CONHECEM muita coisa de Moçambique e dos seus colegas mas não estiveram nunca em presença do Outro, o Outro físico, psicológico, tocável, falante, comunicador. O receio do encontro surge implícito mas surge.

Também em AM este receio é manifestado nas proposições IMAGINO APRENDER O CONVÍVIO e IMAGINO ADAPTAR-ME AO AMBIENTE, o que nos faz recordar Segalen quando diz que o exotismo não é o estado caleidoscópico do turista e do espectador mediocre, mas a reacção viva e curiosa que tem lugar no momento do choque de uma individualidade forte contra uma objectividade da qual aquela apreende e experimenta a distância.

No ponto seguinte apresentaremos alguns textos produzidos pelos alunos portugueses que testemunham as “reacções vivas e curiosas” dos jovens envolvidos no intercâmbio, durante o encontro em Portugal.

2.3. DURANTE O ENCONTRO EM PORTUGAL

(Acção - [+ DIALOG])

Durante o Intercâmbio em presença (*Mp* 4), tempo de contacto permanente entre alunos, professores, famílias e outras pessoas envolvidas no processo, em *settings* e *scenes* vários e diferentes - tempo de [+ DIALOG] - não fizemos uma recolha sistemática dos textos produzidos, tendo-nos limitado a compilar os que nos foram entregues por escrito e oralmente pelos alunos portugueses, e que nos chegaram, de alguma forma, entusiasticamente, como quem conta uma história de aventura, de fascínio (Anexo 34 , p. 454.). Organizámo-los por temas de modo a percebermos que aspectos se constituíram como despoletadores de observação, de reacção ou de apreciação.

Os aspectos que mais se tornaram objecto de observação por parte dos alunos durante o encontro surgem nos domínios dos **comportamentos verbais e não verbais**.

Os alunos portugueses reagiram com surpresa à **familiaridade** com que os seus colegas os tratavam, à sua “**timidez**” de falar e às **canções** que cantavam :

“ A Mila chama “tia” à minha mãe, “tio” ao meu pai, “avó” à minha avó e quando fala aos outros de mim trata-me por “prima Andreia” ! ”

“Fala muito pouco e quando fala é só quando fazemos conversa”

“(Falam pouco) mas provavelmente é porque estão num país diferente do seu, com uma cultura completamente diferente, que não conhecem.”

“Falam tão baixinho!”

“Chama quibom ao gelado.”

“As raparigas moçambicanas cantam músicas brasileiras de telenovelas que passaram em Portugal há muitos anos atrás. ”

“Elas cantam muito canções tradicionais (músicas que parecem aquelas músicas das tribos). ”

A maneira de **vestir e calçar** suscitou também alguma surpresa e admiração, pelo contraste verificado entre os gostos dos portugueses e dos moçambicanos:

“ A Gisela, como em Moçambique anda sempre de chinelos, quando vai à rua comigo quer ir de chinelos também! ”

“ Fomos às compras e (a Gisela) experimentou uns sapatos até ao N° 40 e não lhe serviram !”

“Ela escolheu uma calças elásticas, castanhas e com umas riscas de quase todas as cores (um pouco para o folclórico) .

“Não sabe combinar as roupas. Veste roupa fluorescente”.

“A forma de combinarem a roupa é diferente da nossa; têm preferência por roupas de cores berrantes como rosa-choque, amarelo, preto, cor-de-laranja e vermelho.”

A reacção à **comida** também atraiu a atenção dos alunos:

“Gostou muito de gelados e morangos mas estranhou muito a gelatina. Achava giro porque tremia.”

“No MacDonalds achou estranho o hamburguer e não gostou muito.”

“Devora maçãs de manhã, à tarde e à noite!”

“Adora comer maçãs.”

“Nunca tinha comido iogurtes nem fiambre e gostou muito.”

“Nunca tinha provado presunto nem bacalhau.”

Motivaram grande reacção de espanto por parte dos alunos portugueses, os comportamentos dos seus colegas durante os **jogos** (sobretudo o futebol em campo aberto), perante os **animais** domésticos e selvagens (no jardim zoológico) , relativamente ao **horário de dormir** e também ao cuidado de **poupar a água** durante o banho.

A reacção de espanto explicitada pelos alunos deriva da constatação de hábitos diferentes dos seus , que se enraízam numa subcultura local/

regional que lhes era desconhecida e que implicou, posteriormente, um estudo sobre o modo de vida dos jovens da Matola, e de Moçambique em geral, em que colaborou o Dr. Lívio de Moraes .

“Adora jogar ao guelas (berlinde) e diz que tem muitos e joga muito com os meus amigos na rua. “

“Quando fomos jogar futebol, os nossos amigos moçambicanos descalçaram-se para jogar .” “Na altura pensei que devia aleijar um bocado e que faziam isso para não estragar os sapatos”, “e nós até tínhamos medo de jogar com eles com medo de os pisar”; “todos ficámos admirados e pensativos. Porque é que eles se descalçavam? Provavelmente não queriam estragar os sapatos...”

“Em minha casa ela tem muito medo dos meus cães.”

“No Jardim Zoológico tiveram medo dos répteis porque em Moçambique, têm de ficar quietos quando as cobras passam por eles. ”

“Ela vai dormir cedo todos os dias.”

“Quando eu fui dormir, reparei que ela não tinha puxado a roupa da cama para se deitar dentro dos lençóis. Tinha dormido por fora dos lençóis e além disso dorme todos os dias com a roupa com que anda durante o dia!”

“A Gisela quer dormir no chão com a roupa vestida durante o dia, como faz em casa dela!”

“A Mila é bastante poupada com a água: enquanto se ensaboia tem a água fechada.”

“A Natália tomava banho de joelhos com a cortina e a torneira abertas, porque não sabia o que era um chuveiro e quando eu lhe mostrei ficou muito admirada.”

Os alunos portugueses dão ainda conta de alguns comportamentos dos seus colegas que, não lhes causando estranheza pelo facto de saberem que em Moçambique as condições socio-económicas são difíceis e não permitem a aquisição/ posse de bens materiais de uso doméstico, e de livros, idênticos aos seus, os informaram objectivamente acerca da seu modo de vida:

“Nunca tinha visto uma máquina de lavar.”

“Quando viu a panela -de- pressão e eu lhe disse que cozinhava carne ou feijão em meia hora, parecia que não acreditava, porque a mãe dela demora duas horas a cozer feijão macio e quatro a cozer feijão mais duro.”

“Uma das coisas que a fez rir foi ver no Telejornal uma notícia de Moçambique e apontar os que ela conhecia.”

“Há coisas que eu tenho e que acho que são perfeitamente normais mas a minha correspondente, a Elisabeth, olha para essas coisas com um ar espantado!”

“Adora ler banda desenhada!”

“Devora-os (livros de banda desenhada).”

Finalmente, podemos verificar que a observação feita pelos jovens focou ainda o que poderemos designar por “**deslumbramentos**” e “**reconhecimentos de facto**”.

O encontro permitiu reconstruir as representações da Escola C + S António Sérgio, do Cacém, de Portugal , dos portugueses (que também “servem negros”),

“A minha correspondente pensava que a nossa escola era muito mais moderna”

“A correspondente da Ana Rita disse-me que gostava do Cacém mas tinha muitos prédios e que nas estradas havia movimento demais.”

“Achou que no Cacém há muitos carros.

“Eles dizem que, afinal, Portugal não é assim tão bonito!”

“Estão admirados porque cá os brancos trabalham... varrem ruas, servem à mesa... servem negros.”

e deslumbrou, os moçambicanos, pela “grandiosidade” do Cascaishoping, os portugueses, pelo “tradicionalismo” das prendas que receberam:

“No Cascaishoping ficou maluca!”

“Ficou varada com o Cascaishoping!”

“Trouxe-me um chapéu-de-palha e uma chicupa.”

“Trouxe-me castanha de caju e uma peneira de palha.”

2.4. A SITUAÇÃO INTERMÉDIA 2

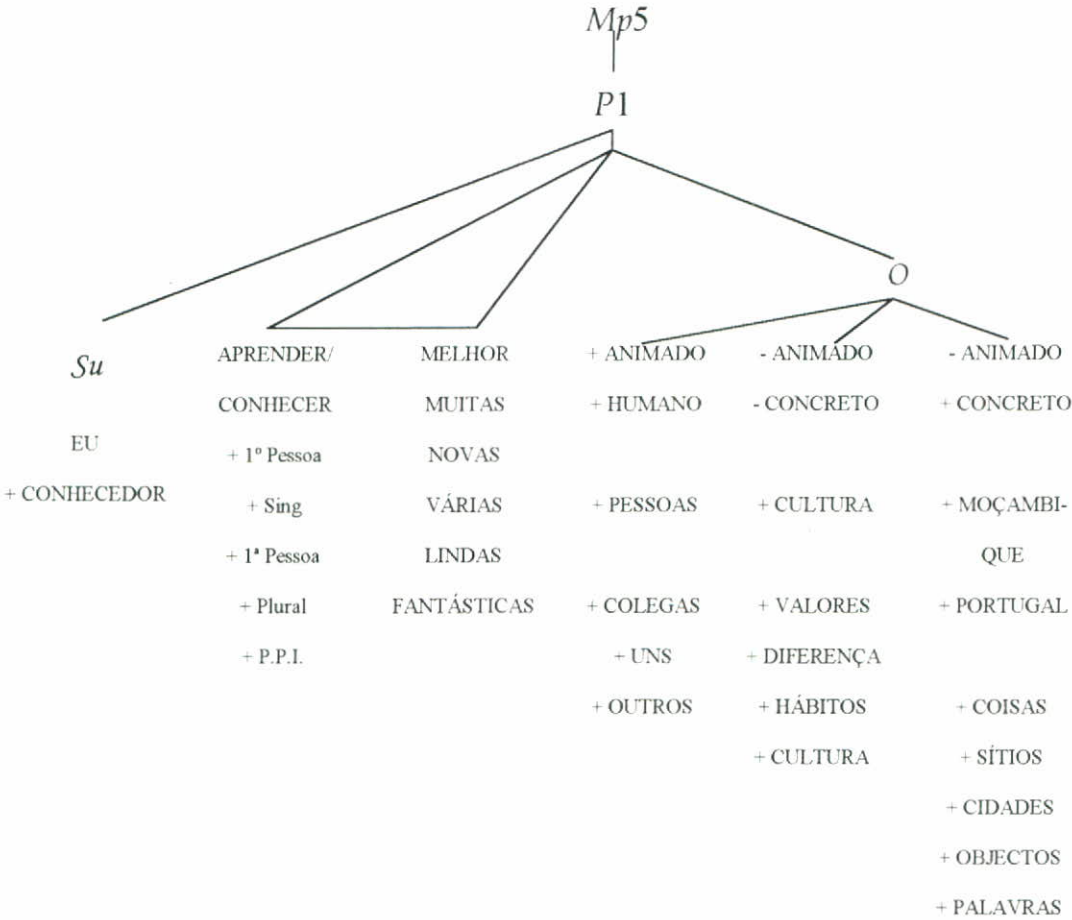
(Redacções AP2 E AM2)

O Intercâmbio implica transformação - desconstrução / construção de representações de Si e do Outro - logo é necessário verificar em $\tau + \eta$ (se $\tau + \eta$ é significativo) no que se tornaram os predicados que caracterizavam o *Su* de estado no momento τ (situação inicial).

Poderemos afirmar que, no fim do encontro em Portugal, em 1994, os *Sujeitos* estavam em conjunção com os Objectos da “quête” definidos no início do Intercâmbio?

Se relembrarmos os traços [- CONHECEDOR] [+ INTENCIONALIDADE] que caracterizam *Su* na Situação Inicial, se relembrarmos também que os verbos CONHECER e APRENDER que estabelecem a relação (disjunção / perseguição) entre *Su* e *O* surgiam no pretérito imperfeito e no futuro do pretérito, então, ao observarmos o corpus-testemunha da Situação Intermédia 2 (*Mp5*) poderemos dizer que houve transformações de *Su* e conjunção de *Su* com *O*. Assim, esta situação intermédia apresenta características de Situação Final, o que não nos surpreende porque efectivamente ela se constitui como um $\tau + \eta$ de “ reacção, avaliação” de uma longa etapa do processo que culmina com o 1º encontro em Portugal.

AP e AM



Mas a transformação de *Su* também é constatável nas predicções de ESPERAR - ESPERAR, NÃO ESPERAR - (pretérito Imperfeito do Indicativo), - de GOSTAR e de ACHAR (pretérito Perfeito do Indicativo). (Vide Lexicogramas G3, G4 , pp. 111,112).

A inventariação dos Objectos sob o escopo destes quatro predicadores permite verificar a que níveis ou em que domínios houve conjugação de *Su* com *O* e já uma Moral do Intercâmbio.

Em termos do domínio cognitivo *Su* conjugou-se com os objectos [-ANIMADO, + CONCRETO] e [+ANIMADO, + HUMANO] . Em termos do domínio socio-afectivo, *Su* conjugou-se com os Objectos [+ ANIMADO, + HUMANO] e [- ANIMADO, - CONCRETO].

A Moral é explícita e retirada da história contada pela Vera, uma aluna do 9ºA : “RELAÇÃO DE SOLIDARIEDADE VALEU ESFORÇO E TRABALHO”. E encontramos nesta asserção o objectivo primordial do Intercâmbio, o estabelecimento de relações pacíficas, solidárias entre os homens e as nações, e os modos de atingir esse objectivo - esforço e trabalho -, o empenhamento, a implicação de interesse humano, sem a qual o Intercâmbio não leva à transformação dos sujeitos.

Nos pontos que se seguem trataremos das etapas que recobrem o último ano de intercâmbio de acordo com a programação inicial, e daremos conta da evolução de *Su* em termos de relação intercultural, por comparação essencialmente com a “Situação Intermédia 1” e a “Situação Intermédia 2”, que acabamos de abordar.

2.5. A SITUAÇÃO INTERMÉDIA 3

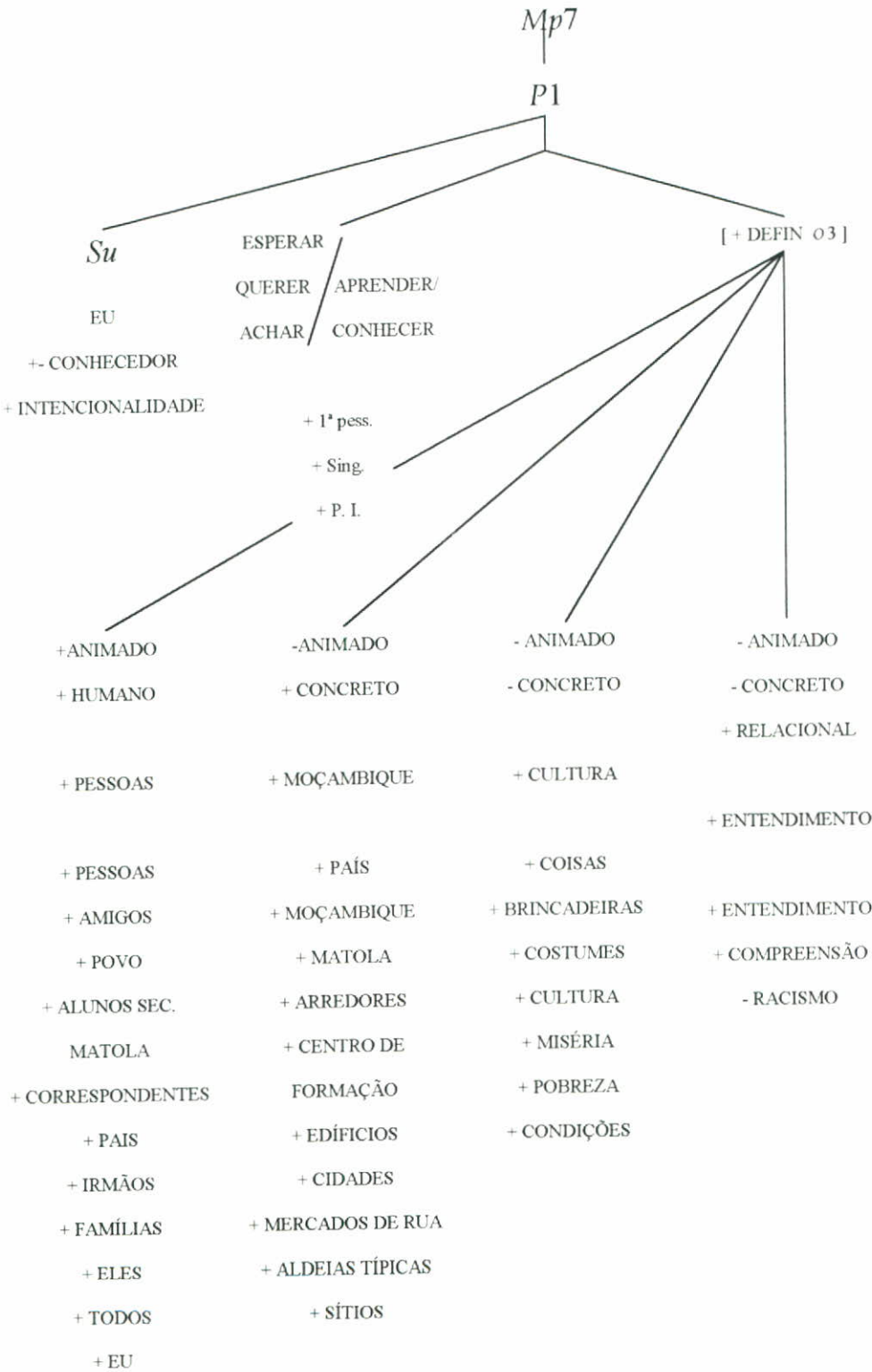
(Redacções AP3)

Optámos por não criar um sub-ponto que tratasse de “Acção (Despoletador 3)”, porque esta fase obedeceu aos mesmos objectivos de “Acção (Despoletador 1) ” e constituiu-se, enquanto período de trocas à distância, por um aprofundamento e alargamento dos conhecimentos já adquiridos anteriormente.

Iniciado em Setembro de 1994, prolongou-se até às vésperas da partida para Moçambique, em 5 de Julho de 1995. Durante este período de tempo, alunos e professores apostaram fortemente na elaboração de materiais pedagógico-didácticos produzidos no domínio da investigação / aplicação de conhecimentos, nas várias disciplinas, de modo a poderem vir a servir de instrumentos de trabalho / estudo para os colegas moçambicanos. Simultaneamente foram-se adquirindo livros e material audio-visual para continuarmos a ajudar a equipar a Biblioteca da Escola Secundária da Matola, num contínuo iniciado em 1992, com o apoio financeiro da Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola, do Programa Entreculturas e de algumas empresas que connosco quiseram colaborar. Não recolhemos textos-testemunha desta etapa, tendo-o feito só, já no avião, rumo a Maputo.

Esta parte do corpus, depois de analisada, permite-nos tecer algumas considerações, essencialmente por comparação com os resultados verificados em “Situação Intermédia 1”, já abordada no sub-ponto 2.2.

Assim, precisando o posicionamento de *Su* relativamente a *O*,



Verificamos que surgem novos objectos de “quête” com os traços [+ ANIMADO , + HUMANO] e [- ANIMADO, - CONCRETO, + RELACIONAL] que revelam duas novas dimensões do conhecimento do Outro. *Su*, para além de alargar o espectro do seu *O*, relativamente a “Situação Intermédia 1”, e de o explicitar [+ PESSOAS] que se reescreve [+ PESSOAS, + AMIGOS, + POVO, + ALUNOS SEC. MATOLA, + PAIS, + IRMÃOS, + FAMÍLIAS (DOS CORRESPONDENTES), + ELES, + TODOS, + EU], mostra já, mesmo antes do encontro em Moçambique, que está em processo de auto-transformação: *Su* está na via da descoberta de SI, pelo (re)conhecimento do Outro e já ACHA que vai mudar, e espera estar PREPARADO EM EXCESSO / SABER ENFRENTAR A REALIDADE , o [+ CONCRETO], de algum modo, mas sobretudo o [- CONCRETO]. Por isso, *Su* já define um novo objecto de “quête” [- ANIMADO, - CONCRETO, + RELACIONAL] que, tendo como categoria de base [+ ENTENDIMENTO], se reescreve [+ ENTENDIMENTO, + COMPREENSÃO, - RACISMO], Objecto este que tem a ver conSIgo: *Su* já acha que vai, efectivamente, voltar diferente, estará a ENTENDER MELHOR e a COMPREENDER MELHOR o Outro, será MENOS RACISTA porque terá experimentado, passado a prova da semelhança, COMO SE DEVEM SENTIR AS PESSOAS QUANDO SÃO MENOS QUE OS OUTROS / NUM PAÍS DIFERENTE, logo generalizará a η Outro em contexto idêntico - situação de minoria em país diferente - os

sentimentos provados com o Outro: que se caracterizam pelos traços [+ ENTENDIMENTO, + COMPREENSÃO, - RACISMO]. É este o processo de conhecimento que tem de ter lugar na construção de uma consciência comunitária, objectivo actual que o intercâmbio deve pretender atingir, de forma a que os envolvidos sejam capazes de uma convivência mais aberta, mais pluralista, menos conflituosa e mais solidária com a diversidade étnico-cultural que compõe as sociedades do nosso tempo.

2.6.A SITUAÇÃO FINAL

(Redacções AP 4)

Não criámos um sub-ponto dedicado a *Mp8* - “Acção (Despoletador4)” - momento de [+ DIALOG] em Moçambique, porque não quisemos comentar os comentários de todos os envolvidos no encontro, os nossos incluídos.

O “Programa do Encontro” (Anexo 27, p.138), a “Cassete vídeo 3” (Anexo 28) e os textos recolhidos após a estada em Maputo (Anexo 33, p.402), dão conta do que foi visto, ouvido, tocado, sentido e pensado durante nove dias de contacto com um pouco de Moçambique e alguns, muitos por vezes, moçambicanos.

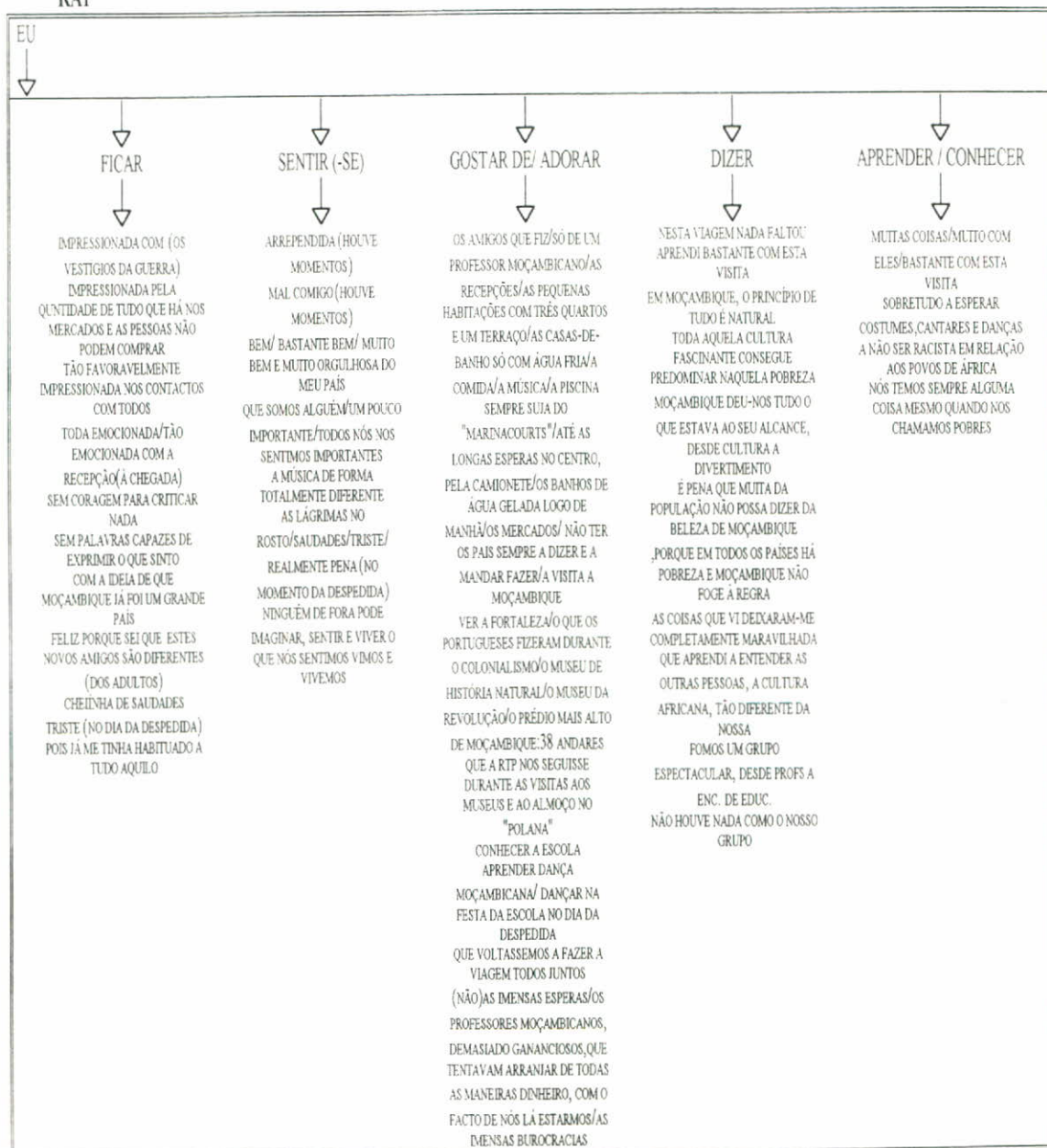
O primeiro aspecto significativo a salientar é que o corpus-testemunha d’ A Situação Final é elucidativo do processo de conhecimento intercultural: o EU afirma-se porque o “efeito de boomerang” se deu efectivamente.

Su, EU, (re)conhecendo o Outro, aprendeu a conhecer-se a SI e alterou-SE, tornou-SE diferente, pela negativa e pela positiva. *Su* viu, ouviu, SENTIU-(SE) BEM, MAL, IMPORTANTE, DIFERENTE, pensou, GOSTOU e NÃO GOSTOU, FICOU mais ou menos IMPRESSIONADO,

FELIZ ou TRISTE, e teve de DIZER, porque com tudo e com todos APRENDEU a CONHECER e a conhecer-SE.

Construir uma arborização esquemática a partir do Lexicograma I2, RAP 4, torna-se inviável, face à quantidade e diversidade de asserções que contêm as proposições 1 [+ IDENTID] e 2 [+ AVAL 4] pelo que problematizaremos os resultados obtidos a partir do próprio lexicograma, aqui em tamanho reduzido.

I2
RAP



De acordo com o que postulámos no início deste capítulo, o Intercâmbio implica transformação - desconstrução / construção de representações de SI e do OUTRO - o que torna necessário verificar em $\tau + \eta$ (Fim da Sequência) no que se tornaram os predicados que caracterizavam o *Su* de estado no momento τ (Situação Inicial) - reportamo-nos aqui a *Mp* 1, [+ IDENTID], [+ DEFIN 01].

Em Situação Inicial, *Su* revelava-se enquanto [+ EU, + x ANOS , + NOME PRÓPRIO, + x TURMA, + FAMÍLIA, + PREFERÊNCIAS, - CONHECEDOR, + INTENCIONALIDADE] e definia dois objectos de “quête”: GOSTAVA DE / GOSTARIA DE CONHECER [+ CORRESPONDENTE], [+ MOÇAMBIQUE].

Na Situação Final *Su* está em conjugação com *O* de [+ DEFIN 01], o que é visível nas predicções de GOSTAR DE / ADORAR, que surgem no pretérito perfeito do Indicativo, na 1ª pessoa do singular, e alargou significativamente o espectro da “quête”. Novos *O* são verbalizados, alguns já definidos em fases intermédias [+ DEFIN 02] e [+ DEFIN 03], outros

só verbalizados neste τ da Sequência. Verificamos que *Su* está em conjunção com todos eles - as predicções de FICAR, SENTIR (-SE), GOSTAR DE / ADORAR, DIZER , APRENDER / CONHECER surgem todas no pretérito perfeito do Indicativo, na 1ª pessoa do singular, e pontualmente, na 1ª pessoa do plural.

Su ficou IMPRESSIONADO, negativamente, pelos VESTÍGIOS DA GUERRA, pela POBREZA, positivamente, NOS CONTACTOS COM TODOS; ficou EMOCIONADO COM A RECEPÇÃO À CHEGADA, SEM CORAGEM PARA CRITICAR NADA, SEM PALAVRAS PARA EXPRESSAR o sentido, FELIZ, PORQUE OS NOVOS AMIGOS SÃO DIFERENTES(dos adultos moçambicanos com quem conviveu), TRISTE E CHEIO DE SAUDADES, NO DIA DA PARTIDA, PORQUE JÁ SE TINHA HABITUADO A TUDO AQUILO.

Su SENTIU-SE ARREPENDIDO, MAL ou BEM, conforme os momentos, as situações, SENTIU-SE ALGUÉM, IMPORTANTE, ORGULHOSO DO SEU PAÍS; SENTIU A MÚSICA DE FORMA TOTALMENTE DIFERENTE, SENTIU as LÁGRIMAS, as SAUDADES, a PENA, no momento da despedida; SENTIU que NINGUÉM DE FORA PODE IMAGINAR, SENTIR e VIVER o que *Su* , NÓS, sentiu, viu e viveu.

Su GOSTOU DE / ADOROU praticamente tudo, à excepção dos PROFESSORES MOÇAMBICANOS, GANANCIOSOS, das IMENSAS

BUROCRACIAS, das IMENSAS ESPERAS, e até mesmo destas últimas houve quem gostasse (vide I2 RAP4).

Su teve de DIZER que NESTA VIAGEM NADA FALTOU, que em MOÇAMBIQUE O PRINCÍPIO DE TUDO É NATURAL, que a CULTURA FASCINANTE consegue PREDOMINAR na POBREZA, que MOÇAMBIQUE lhe DEU TUDO O QUE ESTAVA AO SEU ALCANCE desde CULTURA A DIVERTIMENTO; que FICOU COMPLETAMENTE MARAVILHADO, que fez parte de UM GRUPO ESPECTACULAR, DESDE PROFS A ENC. DE EDUCAÇÃO.

Su diz que APRENDEU MUITAS COISAS, MUITO COM A VISITA e COM ELES; APRENDEU A ENTENDER AS OUTRAS PESSOAS , A CULTURA AFRICANA TÃO DIFERENTE DA NOSSA; CONHECEU o exotismo dos COSTUMES, dos CANTARES e das DANÇAS; APRENDEU A NÃO SER RACISTA EM RELAÇÃO AOS POVOS DE ÁFRICA - passo de gigante na construção de uma consciência comunitária - tirou uma Moral, já não do Intercâmbio ou da relação com o Outro, mas da relação interna do EU com o EU - NÓS TEMOS SEMPRE ALGUMA COISA MESMO QUANDO NOS CHAMAMOS POBRES, porque apesar de Moçambique estar pobre e os moçambicanos serem pobres TODA AQUELA CULTURA FASCINANTE PREDOMINA.

Assim *Su* , EU, conclui, pela prova da diferença e da semelhança que EU é indissociável de CULTURA, que EU, mesmo pobre de bens materiais, terá sempre alguma coisa, se não esquecer, se cultivar a SUA CULTURA, a regional, a local, a nacional, porque é a SUA CULTURA que o distingue do OUTRO.

NOTAS

1- ADAM, Jean Michel (1992) Les Textes: Types et Prototypes ,
Coll. FAC Linguistique, Paris, Nathan, p. 34.

2 - ADAM, Jean Michel (1992) Les Textes: Types et Prototypes ,
Coll. FAC Linguistique, Paris, Nathan, pp. 46-56.

3 - ADAM, Jean Michel (1992) Les Textes: Types et Prototypes ,
Coll. FAC Linguistique, Paris, Nathan, p. 46.

4 - MATEUS, Maria Helena Mira et alii (1983) Gramática da Língua Portuguesa, Coimbra, Liv. Almedina.

5 - ADAM, Jean Michel (1992) Les Textes: Types et Prototypes ,
Coll. FAC Linguistique, Paris, Nathan, p. 47.

CONCLUSÕES

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, surgiu a convicção de que apenas através de uma unificação da Europa se conseguiria manter e consolidar a paz, beneficiar, pela união económica e pelo desenvolvimento da coesão social dessa união, os cidadãos no espaço comunitário.

A União Europeia, inspirada no conceito de INTEGRAÇÃO, tem vindo, gradualmente, a ultrapassar o antagonismo entre a preservação da autonomia nacional e um Estado Federal Europeu, com o cuidado de não desenvolver um Estado centralizador, de estruturas rígidas nos muitos domínios da política e da legislação comunitária.

A Europa, contendo uma população de 370 milhões de habitantes,¹ distingue-se pela diversidade cultural dos seus países e regiões² e é consensual que uma Europa unida só será forte e viável se for preservada a multiplicidade dos vários países, regiões e culturas.

Em termos de Educação, domínio que nos interessa directamente, já podemos verificar algum progresso a nível das tomadas de decisão: até 1995, 65% das tomadas de decisão neste domínio foram a nível nacional e 31% a nível comunitário.

Podemos verificar também que um dos grandes desafios, no âmbito da educação, em que todos os membros da E.U. são unânimes, é o que se

¹ U.E. - Serviço de Informações da União Europeia (1995) consulta via Internet, 22 de Outubro.

² Klaus-Dieter Borchardt (1995), A Unificação Europeia - As Origens e o Desenvolvimento da U.E., Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo, Bruxelas.

prende à constatada diversidade cultural no seio da União e relaciona-se directamente com os meios / estratégias / processos de obviar aos choques negativos entre culturas. É um facto que a enculturação sub-multicultural, o confronto com a diversidade implicam dinâmicas sociais que oscilam entre a abertura e o fechamento ao OUTRO. Assim, e no quadro das medidas comunitárias tomadas no domínio da EDUCAÇÃO, foi revalorizado o INTERCÂMBIO enquanto estratégia / processo de uma pedagogia intercultural conducente à INTERCOMPREENSÃO e ao exercício de uma cidadania consciente e participativa.

Em Portugal, como em todos os países da U.E., os educadores inquietam-se e interrogam-se acerca da RELATIVIZAÇÃO, da aceitação do diverso, do ENRIQUECIMENTO IDENTITÁRIO, da fronteira ténue entre o EU e o OUTRO.

Para além das situações problemáticas que são constatáveis no seio do universo da população de etnia cultural nacional, acrescentam-se outras que derivam do confronto desta com o sub-universo étnico-cultural constituído por grupos étnico-culturais provenientes de Cabo Verde, Guiné, S. Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Índia-Paquistão, Macau, Timor, Brasil, Comunidade Europeia, ex-emigrantes, comunidade cigana.

Apenas tendo em conta a população abrangida pela Escolaridade Obrigatória, prevista no Sistema de Ensino Português (9 anos, recobrando 3 ciclos) verificamos o seguinte ³:

Alunos inscritos nas escolas portuguesas do 1º ao 3º Ciclo do Ensino Básico Obrigatório		Grupos Étnico-Culturais	
1º Ciclo	508605	1º Ciclo	37901
2º Ciclo	256028	2º Ciclo	15569
Ciclo TV	23993	Ciclo TV	939
3º Ciclo	384074	3º Ciclo	20799
Total :	1.172.700 alunos	Total:	75.208 alunos

Percentagem de alunos dos grupos étnico-culturais por Ciclo:

1º Ciclo 7,5%

2º Ciclo 0,6%

Ciclo TV 3,9%

3ºCiclo 5,5%

Total percentual: 17,5%

³ M.E. - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1995) Base de Dados Entreculturas III e IV, E.B. 1º, 2º, 3º Ciclos. Ano Lectivo de 93/94, Lisboa, Ed. Entreculturas, Maio

É no 1º Ciclo do E.B. que encontramos o grupo maioritário do sub-universo étnico-cultural: em 37.901 alunos, 11.033 são filhos de ex-emigrantes.

Lisboa é o Distrito em que o sub-universo étnico-cultural é mais representativo - 12.613 alunos - logo seguido por Setúbal - 4.837 alunos.

A Área Metropolitana de Lisboa é a mais escolhida. Aí estão matriculados 17.448 alunos, 46% do total do sub-universo étnico-cultural,

Os Concelhos com maior número de alunos do sub-universo étnico-cultural (mais de 1000) são Lisboa, Loures, Oeiras, Sintra, Amadora, Seixal - áreas suburbanas.

Se tivermos em conta que em termos sociais os conflitos inter-rácicos adquirem já contornos preocupantes como nos revelam as listagens de “Violência Racista em Portugal”, da Associação SOS RACISMO ⁴ : de Janeiro de 1983 a 15 de Outubro de 1995, S.O.S. RACISMO registou **88** casos de violência racista em Portugal, dos quais resultaram **15** mortos e várias dezenas de feridos com gravidade, torna-se-nos evidente que é necessário pôr em prática acções que visem conduzir à INTERCOMPREENSÃO, pela descoberta objectiva e o (re)conhecimento do OUTRO de forma a que o EU, pela prova da diferença e da semelhança,

⁴ S.O.S. RACISMO (1995) Listagens de “Violência Racista em Portugal”, Lisboa, Ed. S.O.S. RACISMO, Outubro.

se despenda de representações estereotipadas socioculturalmente construídas, e as reconstrua na descoberta de SI e do OUTRO, seres múltiplos e, simultaneamente, unos.

É evidente também para nós que cabe à Escola o grande papel de educar para a INTERCULTURA. Como qualquer construção sólida, é pelos alicerces que se deve começar a obra.

A experiência que conduzimos entre Setembro de 1992 e Julho deste ano - o Intercâmbio entre a Escola C+S António Sérgio, situada no Cacém, área suburbana de Lisboa, e inserida no Conselho de Sintra, e a Escola Secundária da Matola, em Maputo, - teve como grandes finalidades:

- Proporcionar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;

- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos, pela promoção do desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade;

- Promover o (re)conhecimento do Mundo como um todo diversificado mas coeso, pela partilha de valores fundamentais e

intemporais, independentemente das formas de que se revestem as suas manifestações.

Partindo do conceito de INTERCÂMBIO, enquanto macro-estratégia de uma pedagogia intercultural, operacionável no contexto de uma pedagogia de trabalho de projecto transdisciplinar, e tendo a noção de que os alunos partilham uma língua e uma cultura veicular que os une e detêm uma cultura nacional / regional, conflituosa, que os distingue, estabelecemos uma sequência de processo em que, numa primeira fase, se estabelecesse comunicação à distância e se proporcionassem aos alunos situações pedagógicas que suscitassem o CONFLITO SOCIOCOGNITIVO, com os objectivos de “conhecer Moçambique e os moçambicanos e dar-se a conhecer” e, simultaneamente, “estimular a autonomia, melhorar a competência dos sujeitos na resolução de tarefas e as suas atitudes” : os alunos, vivendo situações de conflito que não são de ordem afectiva ou moral e conseguindo chegar a acordo sobre a abordagem mais adequada, interiorizam, paralelamente, formas de comportamento em que o EU reconhece o tempo / espaço / razão do OUTRO, levando à resolução de problemas de ordem afectiva, ética ou moral, de forma consensual.

A segunda e terceira fases do projecto, prosseguindo de acordo com esta perspectiva, constituiu-se como preparação psicológica e intelectual para o primeiro e segundo confrontos interculturais - o encontro, em

Portugal, em Julho de 1994, e o encontro, em Moçambique, em Julho de 1995.

Este trabalho foi planeado e executado em três anos, tempo mínimo que considerámos necessário para educar os jovens envolvidos para a INTERCULTURA.

Isto, porque consideramos que para que se possa falar de INTERCÂMBIO é forçoso que se conjuguem cinco componentes⁵ :

A - Sucessão de Acontecimentos

B - Unidade Processual

C - Predicados Transformados

D - Um Processo

E - Uma Avaliação Final (acrescentada, se possível, de uma Moral)

Iniciar e desenvolver um intercâmbio implica concebê-lo como um PROCESSO TRANSFORMACIONAL (D) de forma a que o EU (B) se TRANSFORME (C) no seu DECURSO (A).

⁵ ibidem; Por analogia com C. Bremond e L. Mink in Jean-Michel Adam (1992) Les textes: types et prototypes, Paris, Nathan.

Pela análise dos escritos dos alunos, que recolhemos sistematicamente, pudemos verificar que houve transformação dos sujeitos: da **supremacia do EU** e da **disjunção** com o “objecto de quête -o OUTRO - nos primeiros escritos, passou-se ao **interesse** pelo OUTRO pelo grau de abertura manifestado nas altas frequências de ocorrência de: “ *querer / desejar / conhecer*”.

No final do primeiro encontro, os escritos mostram já que o EU está em **conjunção** com o seu “objecto de quête” e sofreu **transformações**: todos os predicados que caracterizavam o EU na Situação Inicial do processo surgem transformados.

No final do segundo encontro, em Moçambique, o EU mostra ter dado um maior salto qualitativo em termos interculturais: ter convivido com o OUTRO no seu próprio país, ter-se sentido “minoría” (e “minoría branca”), ter tido a oportunidade de verificar, constatar, viver o aprendido à distância, ensinou-lhe a compreender e a reconhecer o OUTRO no seu próprio espaço mas também fora dele. A título de exemplo, citamos uma das alunas: “ **é preciso ver de tudo para se aprender a viver e a compreender porque é que as pessoas são como são e se comportam como comportam (...) tenho a certeza que quando chegar eu própria serei uma pessoa diferente (...) vou encarar a vida e as pessoas de forma diferente, mais aberta e mais compreensiva(...)** “ Ana Rita.

A análise de todos os escritos que recolhemos mostra que este projecto contribuiu para preparar os jovens nele envolvidos para uma convivência mais aberta, mais pluralista, mais solidária, menos conflituosa com a diversidade étnico-cultural, enriquecendo-os culturalmente, pela (re)descoberta de SI e do OUTRO, e alicerçando neles a construção de uma consciência comunitária.

Podemos dizer que a problemática que nos propusemos abordar no início deste trabalho nos motivou para desenvolvermos o que podemos designar por um verdadeiro projecto de investigação - acção.

As respostas às questões que nos punhamos foram dadas: verificámos da utilidade, no terreno, e pelos dados que o “tratamento estatístico da avaliação dos alunos” envolvidos no projecto durante três anos nos mostram: as percentagens de negativas das turmas envolvidas no projecto foram sempre significativamente inferiores às das outras turmas, à média do 3º ciclo e à média da Escola. (Anexo 35,p.473); verificámos da sua viabilidade, trabalhosa, penosa por vezes, mas possível, porque todos os intervenientes no processo trabalharam afincadamente para o concretizar: alunos, professores, órgãos de gestão da Escola, com o apoio imprescindível dos Encarregados de Educação, das Autarquias locais - Câmara Municipal de Sintra e da Matola, Ministérios da Educação de ambos os países, Ministério dos Negócios Estrangeiros português (Instituto de Cooperação

Portuguesa), Embaixadas de ambos os países e outras entidades que patrocinaram, acompanharam, tornaram realidade este projecto trienal, que orçou em 10.000 contos, nunca pensado para se tornar tão “grande” aos olhos dos observadores, nunca julgado, *a priori*, tão susceptível de pôr tantas questões, de levantar tantos problemas, de proporcionar tempos, tantos e tão diversificados, de convívio, de tensão, sofrimento e prazer.

Temos consciência do que fizemos e do que, porventura, poderia ter sido feito.

Não consideramos este trabalho definitivo, até porque “Nós... Os Outros... O Mesmo Mundo !” prossegue, integrando agora outros jovens, outros professores.

Constitui-se este trabalho apenas como uma fase de estudo, a melhorar num futuro próximo, com mais dados, mais conhecimento, com o tempo que esta temática merece lhe seja concedido.

NOTAS

1 - U.E. - Serviço de Informações da União Europeia (1995), consulta via INTERNET, 22 de Outubro.

2 - BORCHARDT, Klaus - Dieter (1995) A Unificação Europeia - As Origens e o Desenvolvimento da União Europeia, Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo, Bruxelas.

3 - M.E. - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1995) Base de Dados Entreculturas III e IV , E.B. 1º, 2º, 3º Ciclos - Ano lectivo de 93 / 94, Lisboa, Ed. Entreculturas, Maio.

4 - SOS RACISMO (1995) Listagens de “Violência Racista em Portugal”, Lisboa, Ed. SOS RACISMO, Outubro.

5 - Por analogia com C. Bremond e L. Mink in Jean - Michel Adam (1992) Les textes: types et prototypes, Paris, Nathan.

APÊNDICES

A1
AP

PÓLO: EU

Txt	lin	1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	P6- lo	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5
AP1	9						Eu	moro	vila	Lisboa	Sintra	chamada
AP1	23						Eu	peessoa	olhos	cabelos	castanhos	alta
AP3	3						Eu	chamo(-me)	Rita	12 anos		
AP3	7						Eu	gosto	ler	ouvir	música	passar
AP3	14						Eu	moro	prédio	5 andares	moro	3º esquerdo
AP3	15						Eu	gosto	morar	moro		
AP4	2						Eu	Filipa	futura	corresponde nte		
AP5	5						Eu	olhos	castanhos	claros	cabelos	claros
AP5	7						Eu	moro	Cacém	12 anos		
AP5	13						Eu	acho	bom	projecto	arranjar- mos	amigos
AP6	4						Eu	Luis	12 anos	8º A		
AP6	4						Eu	moro	Cacém	frequento	Escola	fazem
AP6	7						Eu	gosto	jogar	futebol	volleybol	discipli- nas
AP6	11						Eu	irmã	chamada	Marta	simpática	cadela
AP7	3						Eu	chamo (-me)	Andreia	12 anos	vou	nova
AP7	6						Eu	moro	Cacém	vila	fica	situada
AP7	10						Eu	vivo	pais	avó		
AP7	15						Eu	dia	gostaria	conhecer	Moçam- bique	hábitos
AP7	17						Eu	espero	projecto	projecto	faça	unir
AP8	9						Eu	gosto	fazer	desporto	desportos	preferidos
AP9	6						Eu	vivo	Cacém			
AP9	7						Eu	gosto	viver	amigos		
AP10	3						Eu	chamo (-me)	Carla	12 anos		
AP10	4						Eu	acho	projecto	óptimo	conhece- mos	damos
AP10	7						Eu	pertenço	8º A	Escola António Sérgio	moro	Cacém
AP10	19						Eu	vivo	pais	avó	irmão	
AP11	3						Eu	Liliana	8º A	12 anos		
AP11	24						Eu	adoro	ouvir	música	africana	dança-la
AP12	6						Eu	Ana I.	11 anos	morena	olhos	cabelo
AP13	3						Eu	Pedro	13 anos	ando	8º ano	turna A

AP14	4								Eu	vou chamo (-me)	falar	média	estatura	cabelos
AP15	3								Eu	moro	Ana R.	12 anos	idade	espero
AP15	5								Eu	irmão	Cacém	vila	situada	arredores
AP15	10								Eu		pequeno	9 anos	queridinho	hobbies
AP16	2								Eu	Bruno	12 anos	cabelo	castanho	olhos
AP16	14								Eu	acho	projecto	bem	pensado	forma
AP17	2								Eu	Rui	12 anos	cabelo	castanho	claro
AP17	8								Eu	família	grande	únicas	peçoas	moram (comigo)
AP18	6								Eu	gosto	jogar	bola	volley	andebol
AP18	10								Eu	família	grande			
AP19	6								Eu	rapariga	morena	nome	Catarina	
AP19	9								Eu	gosto	jogar	volleybol	basquete-bol	adoro
AP19	15								Eu	gosto	viver	Cacém	amigos	Escola
AP20	3								Eu	Sofia R.				
AP20	8								Eu	moro	casa (2 pisos)			
AP20	9								Eu	acho	Escola	podia	árvores	flores
AP21	3								Eu	Marta	ando	8º A	nº 16	
AP22	3								Eu	Alexandra	correspon-dente			
AP23	3								Eu	Vânia	13 anos			
AP26	3								Eu	Mª João	12 anos	ando	8º ano	
AP26	5								Eu	gosto	ouvir	música	nadar	ver
AP26	10								Eu	alta	cabelo	castanho	claro	comprido
AP26	14								Eu	moro	Cacém de Cima	vivenda		
AP26	25								Eu	gosto	Escola	graças a	posso	corres-ponder
AP27	3								Eu	chamo (-me)	Verónica			
AP27	20								Eu	moro	Cacém	terra	jovens	conhecem
AP27	27								Eu	quero	padir	esqueceres (não)		
AP28	4								Eu	chamo (-me)	Dora	13 anos	aluna	Escola António Sérgio
AP30	8								Eu	vou	fazer-te	ver	mundo	melhor
AP32	2								Eu	vou	indo	bem		
AP34	3								Eu	chamo (-me)	Marco	8º A	12 anos	ando
AP34	8								Eu	fui	Moçambique			
AP34	8								Eu	conheço	terras	Maputo	Quelima-ne	Nampula
AP35	8								Eu	(não) conheço	Moçambique	(nunca) fui	deve	coisas

A2
AM

PÓLO: EU

Txt	lin	1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Pó- lo	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5
AM1	2						Eu					
AM1	10						Eu					
AM1	12						Eu					
AM1	13						Eu					
AM2	5						Eu					
AM2	14						Eu					
AM2	16						Eu					
AM3	7						Eu					
AM3	9						Eu					
AM4	5						Eu					
AM4	11						Eu					
AM5	13						Eu					
AM6	3						Eu					
AM8	2						Eu					
AM8	7						Eu					
AM9	2						Eu					
AM9	3						Eu					
AM11	6						Eu					

AM11	10							Eu	gosto	trabalhar	tempos livres	passar	estudar
AM13	3							Eu	chamo (-me)	Imantina	adorei	ideia	mandar
AM14	5							Eu	chamo (-me)	Esperança			
AM14	12							Eu	crescer	gostaria	médica		
AM14	13							Eu	divertir	assisto	programas	T.V.L.	gosto
AM16	12							Eu	estudo	Escola Secundária			
AM16	16							Eu	Escola	intervalos	gosto	brincar	corda
AM17	2							Eu	Paula	11 anos	idade	ando	6ª classe
AM18	16							Eu	comecei	frequentar	Escola	(não) reprovei	frequento
AM18	23							Eu	gosto	disciplina	Matemática	ajudam	trabalhos
AM19	12							Eu	gostaria	perguntar	Escola	alunos	indisciplinados
AM20	9							Eu	(nada) dizer				
AM20	9							Eu	11 anos	idade	gosto	escutar	música
AM21	4							Eu	Virginia	11 anos			
AM22	2							Eu	nasci	Maputo	dia 27	Julho	1981
AM23	2							Eu	Zaituna	12 anos	ando	7ª classe	turma 2ª
AM23	10							Eu	gostaria	conhecer	Portugal		
AM24	3							Eu	Elsa	12 anos	ando	7ª classe	disciplinas
AM25	2							Eu	chamo (-me)	Hostilio	11 anos	1981	
AM25	6							Eu	vivo	Matola	pais		
AM25	13							Eu	gosto	estudar	poder	ser	jornalista
AM25	17							Eu	(nunca) sai	Maputo	passei	Beira	fui
AM26	2							Eu	chamo (-me)	Sónia			
AM26	6							Eu	gosto	estudar	(não) sei	gostam	estudar
AM26	8							Eu	saio	Escola	gosto	brincar	
AM26	20							Eu	quero	saber	matéria	dar	Lisboa
AM27	3							Eu	chamo (-me)	Carminzé	moro	Matola	Provincia
AM27	15							Eu	(mais) velha	irmãos	única	menina	casa
AM28	8							Eu	Mocambique	estudos	princípio	ano	ado
AM29	2							Eu	chamo (-me)	Lisboa	11 anos	ando	7ª classe
AM29	3							Eu	gosto	ler	livros de histórias	irmã	gosta (mais)
AM30	21							Eu	lembro (-me)	Avó	português	mau	educado
AM32	2							Eu	chamo (-me)	Delfina	11 anos	idade	ando
AM33	14							Eu	nasci	dia 7	Julho	1980	

PÓLO: ALUNOS

Txt	lin	1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Pólo	1/1	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5
pp1	9	existente	localidade	população	superior	2000	Alunos	trabalha	dia	inteiro	Lisboa	juvenis	
pp1	11					necessidades	Alunos	professores	patrocinados	Ministério	Educação	diferentes	
pp1	15	pedagógicas	tivessem	redefinidas	função	intercâmbios	Alunos	aprendizagem	realce	correspondência	inter-Escola	feita	
pp1	21	clube	descoberta	meio	Europeu	motivaram	Alunos	professores	envolvidos	final	ano		
pp1	30		estratégias	inovadoras	fortemente	encontro	Alunos	professores	culminaria	último	aspecto	troca	
pp1	31				culmina	intercâmbio	Alunos	vindos	pais	Escola	interessada	dialogar	
pp1	44	intercâmbio	poderia	alargar-se	actividades	colégas	Alunos	receberam	dádivas	amigos	Mocambicanos	jogos	
pp1	48				sugerida	trabalhos	Alunos	realizamos	livros	leitura	recreativa	61	
pp2	7				amostra	cartas	Alunos	realizamos	disciplinas	saco	canetas	lápiz	
pp2	18	professores	oferecer	humildade	seguem	feitos	Alunos	várias	disciplinas	7º 1*			
pp2	24			caixa	trabalhos	correspondência	Alunos	professores	durante				
pp2	27			rematamos	primeira	27	Alunos	permanecerá	Escola				
pp3	4	grande	entusiasmo	escolaridade	constituída	correspondência	Alunos	vimos	fazer	chegar	3	anos	
pp4	9	A	7º ano	materiais	enviámos	60	Alunos	mantemos	correspondência	respectivos	professores	correspondente	
pp5	6	esperando	recebido	trazer	Portugal	portugueses	Alunos	pais	reportagem	video	Escola	enriquecer	
pp5	13	grande	objectivo	comum	amigos	lembranças	Alunos	magnifica	projecto	puderam	fazer	cartas	
pp6	5	baú	enviado	contendo	correspondência	enviámos	Alunos	envolvidos	conhecem	contando	projecto	envolvimento	
pp6	9			informar	turna	juntou	Alunos	vocês					
pp6	13	indo	enviar	livros	material	escolar	Alunos	professores	desejando	ótimo	ano	escolar	
pp7	6	encontre	melhores	condições	possíveis	dirigimos	Alunos	ofertas	colégas	amigos	conjunto	livros	
pp7	12				preparámos	correspondência	Alunos						
pp7	16	enviado	estava	desprovido	livros	juvenis	Alunos	dez	professores	fazem	parte	intercâmbio	
pp7	28		planificar	visita	Portugal	sessenta	Alunos	Escola					
pp7	43	Min. Neg. Est.	D. G. C.	C.M.S.	Ass. Pais	Enc. Educação	Alunos	conhecimento	alargado	possível	realidade	dificuldades	
pp7	91	socio-cultural	concelhos	Sintra	Lisboa	proporcionar	Alunos	ficarão	alojados	casas	colégas	professores	
pp7	100						Alunos	irão	escrever	cartas	homónimas	objectivo	
pp7	113				comunicar	professores	Alunos	Matola	ligações	telefónicas	Escola	(não) possíveis	
pp7	117	esperamos	respondam	vindo	fazer	maravilhosos	Alunos	sistema	partilha	conhecimentos	dou	sei	
pp8	6	enriquecimento	mútuo	melhoria	sucesso	educativo	Alunos						
pp8	15				corresponder	trabalho	Alunos	fazem	partilha	conhecimentos			
pp9	10		devíamos	começar	corresponder	fazem	Alunos	sala	audiovisuais	vernos			
pp9	15		recebido	baú	fomos	professores	Alunos	possam	possam	vir	visitar-nos	mês	
pp9	24		parece	finalmente	encaminha	vocês	Alunos	professores	envolveu	turna	igualmente	professora	
pp1	5	interesse	empenho	desenvolvimento	projecto	intercâmbio	Alunos	ano	envolveu	turna			
pp1	9	realizar	troca	correspondência	semelhança	fazem	Alunos	fase	concretização	damos	conhecer	meio	
pp1	39				trabalhos	realizados	Alunos						

PÓLO: ESCOLA

Txt	lin	1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Pólo	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5
PM1	39	José Simbine	leccionando	História-Geografia	Ens. Sec. geral	Director	Escola					
PM2	5	solidariedade	amizade	liga	discentes	docentes	Escola(s)					
PM2	21	montar-se-á	exposição	esperamos	conclusão	trabalhos	Escola	conhecida	Portugal			
PM4	18	meninos	cassete vídeo	retratando	condições	encontra	Escola					
PM4	19	ilustra	votados	dificéis	condições	físicas	Escola	requerem	atenção	reabilitação		
PM4	24	aspecto	desolador	resultado	marginalidade	insegurança	Escola	velha	degradação	difficultando	alcançe	objectivos
PM5	18				incluiremos	reportagem	Escola	provavel-mente	leavá -los-emos	mão		
PM6	27	remetê-las	visita	possível	restantes	trabalhos	Escola					
PM6	32	podendo	usarem	endereço telefónico	em dia	telefones	Sec. Matola					
PM7	21					director	Escola					
PM8	36	primeira	formação	compreendeu	3 anos	designada	Escola	1956 - 59	sair	professor diplomado	nível 7ª classe	feita
PM9	27					realidade	Escola	país	proferidos	auditorio	lusitano	sede de conhecer
PM9	41		dê	querida presidente	conhecer	colegas	Escola	satisfação				
PM1	5	emocionados	conhecer	propósitos	especialmente	escolhido	Escola	agradece-mos				
PM1	8						Escola	grande	lecciona-se	2 níveis		
PM1	27	permitir	contacto	(não) conheça	interrupções	sairão	Escola	concluida	10ª classe	grupo	professores	seguintes
PM2	33		finalmente	amiga	Albertina	obrigado	Comunidade	brevemente	baú	volta		
							Escola(r)					
							António Sérgio					
PM4	21						Escola	vulnerável	malfeitor	tentativas	mantermos	segurança
PM5	26				aspectos	pormenori-zados	Escola(r)	instalações	serão	retratados	próximos	correspon - dência
PM5	29			agradecimentos	envolvidos	cooperação	Comunidade	amiguinha	grande	abraço	fraternal	
PM7	3	carinho	sucessos	sincero	desejo	V. Ex.ª	Comunidade	Instituição	V. Ex.ª	dirige		
PM7	6		servo-me	endereçar	nome	directção	Comunidade	estabeleci-mento de ensino	agradecimentos	V. Ex.ª	feito	alunos

B1
AP
Pólo: EU

ESQUERDA	Cof	DIREITA	Cof	Total Cof
		X ANOS	25	25
GOSTAR	1	GOSTAR	18	19
MORAR	2	MORAR	12	14
CONHECER	2	CONHECER	11	13
(NOME PRÓPRIO)	1	(NOME PRÓPRIO)	11	12
CHAMAR-SE	1	CHAMAR-SE	10	11
IRMÃO	6	IRMÃO	3	9
8ºA	1	8º A	8	9
VIVER	2	VIVER	6	8
AMIGO	1	AMIGO	7	8
PROJECTO	2	PROJECTO	5	7
		CABELO	7	7
PODER	2	PODER	4	6
PAI(S)	3	PAIS	3	6
ESPERAR	3	ESPERAR	2	5
		OLHOS	5	5
FAZER	1	FAZER	4	5

B2
AM
Pólo: EU

ESQUERDA	Cof	DIREITA	Cof	Total Cof
GOSTAR	2	GOSTAR	25	27
		(NOME PRÓPRIO)	16	16
		CHAMAR-SE	12	12
		X CLASSE	9	9
IRMÃO	4	IRMÃO	5	9
		ANDAR	7	7
VIVER	1	VIVER	4	5
		ESCOLA	5	5

B3
PP
Pólo: ALUNOS

ESQUERDA	Cof	DIREITA	Cof	Total Cof
PROFESSORES	3	PROFESSORES	10	13
CORRESPONDÊNCIA	5	CORRESPONDÊNCIA	2	7
INTERCÂMBIO	4	INTERCÂMBIO	1	5
ENVIAR	5			5
		ESCOLA	5	5
TRABALHOS	3			3
AMIGOS	1	AMIGOS	2	3
COLEGAS	1	COLEGAS	2	3

B4
PM
Pólo: ESCOLA

ESQUERDA	Cof	DIREITA	Cof	Total Cof
CONHECER	3	CONHECER	2	5

ESQUERDA

DIREITA

1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Cof	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5	Cof
				x anos		x anos	x anos	x anos	x anos		25
				(Nome próprio)	1		(Nome próprio)		(Nome próprio)		11
	Gostar			Gostar	1		Gostar			Gostar	18
				Cacém			Cacém			Cacém	14
			Conhecer	Conhecer	2		Conhecer	Conhecer	Conhecer	Conhecer	11
			Morar	Morar	2		Morar	Morar			12
			Chamar-se	Chamar-se	1						10
		Irmão	Irmão	Irmão	6				Irmão		3
				8º A	1		8º A	8º A	8º A	8º A	8
			Viver	Viver	2		Viver	Viver			6
				Amigo	1			Amigo	Amigo	Amigo	7
	Projecto	Projecto			2		Projecto	Projecto			5
							Cabelo	Cabelo	Cabelo	Cabelo	7
		Poder		Poder	2				Poder		4
	Pai(s)	Pai(s)	Pai(s)		3		Pais				3

Esperar	Esperar					3	Esperar						2
							Olhos	Olhos					5
					Fazer	1		Fazer				Fazer	4

ESQUERDA					DIREITA						
1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Cof	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5	Cof
				Gostar	2	Gostar		Gostar	Gostar	Gostar	25
				(Nome próprio)		(Nome próprio)	(Nome próprio)				16
				x anos		x anos	x anos	x anos		x anos	13
				Chamar-se							12
193		Irmão	Irmão	Irmão	4		Irmão	Irmão	Irmão		5
							x classe	x classe	x classe	x classe	9
								Andar	Andar	Andar	7
							Escola	Escola	Escola		5
		Viver			1	Viver	Viver				4

C3 - PP

ESQUERDA					DIREITA						
1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Cof	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5	Cof
Professores				Professores	3	Professores	Professores		Professores	Professores	10
		Correspon- dência	Correspon- dência	Correspon- dência	5		Correspon- dência	Correspon- dência			2
Intercâmbio				Intercâmbio	4					Intercâmbio	1
Enviar	Enviar		Enviar		5						
194						Escola	Escola	Escola	Escola		5
			Trabalhos	Trabalhos	3						
			Amigos		1			Amigos			2
				Colegas	1		Colegas		Colegas		2

C4 - PM

ESQUERDA						DIREITA						
1/5		1/4	1/3	1/2	1/1	Cof	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5	Cof
		Conhecer	Conhecer	Conhecer		3	Conhecer				Conhecer	2

D1
AP "EU"

(ESQUERDA)

Co-ocorrente	Cof	Vizinhança
IRMÃO	6	1,6248077
PAIS	3	0,6244998
MORAR	2	0,4898979
ESPERAR	3	0,4024922
PROJECTO	2	0,305505
CONHECER	2	0,2828427
VIVER	2	0,2828427
PODER	2	0,2309401
(NOME PRÓPRIO)	1	0,2
8ºA	1	0,2
AMIGO	1	0,2
FAZER	1	0,2
CHAMAR-SE	1	0,1414214
GOSTAR	1	0,1
Vizinhança Média :	0,3775178	

D1
AP "EU"

(DIREITA)

Co-ocorrente	Cof	Vizinhança
X ANOS	25	7,2168784
GOSTAR	18	4,6938257
CACÉM	14	3,6507533
CONHECER	11	3,3243546
MORAR	12	3,2496154
CHAMAR-SE	10	2
(NOME PRÓPRIO)	11	1,9052559
8ºA	8	1,8125488
VIVER	6	1,6248077
CABELO	7	1,5859802
OLHOS	5	1,396424
AMIGO	7	1,2390857
PROJECTO	5	0,9128709
PODER	4	0,8944272
IRMÃO	3	0,6708204
FAZER	4	0,669328
PAIS	3	0,4242641
ESPERAR	2	0,4
Vizinhança Média :	2,092847	

D2
AM "EU"

(ESQUERDA)

Co-ocorrente	Cof	Vizinhança
IRMÃO	4	1,0832051
GOSTAR	2	0,4
VIVER	1	0,1154701
Vizinhança Média :	0,5328917	

D2
AM "EU"

(DIREITA)

Co-ocorrente	Cof	Vizinhança
GOSTAR	25	6,6770752
(NOME PRÓPRIO)	16	3,9191836
X ANOS	13	3,7074699
CHAMAR-SE	12	2,4
X CLASSE	9	2,0391175
ANDAR	7	1,2390857
IRMÃO	5	1,040833
ESCOLA	5	1,040833
VIVER	4	0,9797959
Vizinhança Média :	2,5603771	

D3

PP "ALUNOS"

(ESQUERDA)

Co-ocorrente	Cof	Vizinhança
CORRESPONDÊNCIA	5	1,3540064
ENVIAR	5	0,9746794
INTERCÂMBIO	4	0,8763561
TRABALHOS	3	0,7348469
PROFESSORES	3	0,6572671
COLEGAS	1	0,2
AMIGOS	1	0,1414214
Vizinhança Média :	0,705511	

D3

PP "ALUNOS"

(DIREITA)

Co-ocorrente	Cof	Vizinhança
PROFESSORES	10	2,792848
ESCOLA	5	1,4433757
CORRESPONDÊNCIA	2	0,3651484
COLEGAS	2	0,3464102
AMIGOS	2	0,2309401
INTERCÂMBIO	1	0,0894427
Vizinhança Média :	0,8780275	

D4

PM "ESCOLA"

(ESQUERDA)

Co-ocorrente	Cof	Vizinhança
CONHECER	3	0,6244998

D4

PM "ESCOLA"

(DIREITA)

Co-ocorrente	Cof	Vizinhança
CONHECER	2	0,438178

F1
RAP 1

Txt	lin	1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Pólo	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5
RAP1	1		eu	penso	vou	dar	conhecer	Sintra	colegas de Moçambique que	aprender	existe	Matola
RAP2	1	intercâmbio	alunos portugueses	alunos moçambicanos visita	espero	vir	conhecer	vir	conhecer	melhor	amigos	moçambicanos
RAP2	5				possibilidade de	convivermos	conhecermos	(nossos) amigos	(que no fundo já) conhecemos			
RAP2	6	culturas / tradições	diferentes	acolher	(outras) formas espero	pensar	conhecer	novas	maneiras	viver		
RAP2	7				espero	vir	conhecê-los	melhor	tudo	rodeia	dar-lhes	conhecer
RAP3	2			penso	vou	ver	conhecer	pouquinho (mais)	Portugal			
RAP4	2	espero	aprender	coisas	Moçambique oportunidade	chegar	conhecer	Moçambique				
RAP6	1	quero	aproveitar	máximo		dar	conhecer	(meu) país	conhecer	(país) deles		
RAP7	5					quero	conhecer	outros	compreender	(seus) costumes	conhecer	(suas) origens
RAP7	7			eu	espero	dar	conhecer	moçambicanos	pequeno	bom	Potugal	
RAP7	8						conhecer	aprender	(seu) modo de viver	(seus) hábitos	(seus) costumes	
RAP7	12	tudo	eu	espero	fazer	ver	conhecer	aprender	convívio	colegas	moçambicanos	
RAP9	1		convívio	colegas moçambicanos	eu	imagino	conhecê-los	melhor				
RAP9	1					imagino	conhecer	aprender	nova	cultura		
RAP9	2					imagino	conhecer	(seus) hábitos	aprender	fazer	artigos tradicionais	
RAP9	3					imagino	conhecer	Moçambique	Matola	(através) colegas		
RAP9	9			imagino	fazer	ver	conhecer	aprender	tudo			
RAP10	2			penso	difícil	convívio	(não nos) conhecermos	certeza	vamos	dar-nos	bem	

RAP11	1	fazer	sintam	bem	(meu) país	viajar (muito)	conhecer	melhor	(meu) país	dar	conhecer	colegas Moçambi- -canos
RAP11	2			semana de convívio	(meus) colegas	quero	conhecer	número	máximo	coisas	Moçambi- que	moçambi- canos
RAP12	2	espero	fazer	passeios	região de Lisboa	colegas Moçambi- canos	conheceram (melhor)	situada	Esc. C + S António Sérgio			
RAP12	5					imagino	conhecer (mais)	povo				
RAP12	7	intercâmbio	vou	aprender	conviver	pessoas	(não) conheço	vou	conhecer (melhor)	região	moro	
RAP14	8				eu	imagino	conhecer	pessoas	interessantes			
RAP14	9				eu	imagino	conhecer	pessoas	simpáticas	(alguns) gostos	(como os meus)	
RAP14	10				eu	imagino	conhecer	coisas	(não) conheço			
RAP15	2		Esc. C + S António Sérgio	Cacém	Sintra	dar-lhe	conhecer	eu	vivo	pessoas	vivo	amigos
RAP15	4				sei	irei	conhecer	"nova"	amiga	(não) carta	sido	
RAP16	2					espero	conhecer	culturas	hábitos	Moçambi- que	gente	simples
RAP16	5			convívio	vai	(um pouco) vergonha	(não) conhecemo- nos	bem				
RAP16	8		eu	imagino	fazer	ver	conhecer	aprender				
RAP17	4	quero	mostrar (-lhe)	coisas	novas	dar (-lhe)	conhecer	cartas	impossível			
RAP18	1		eu	imagino	conhecer	dar	conhecer	Portugal				
RAP18	1				(eu)	(imagino)	conhecer	colegas moçambicanos	Moçambi- que			
RAP20	9					vou	conhecer	país de expressão portuguesa				
RAP21	1	primeiro	dia	íamos	passear	praia	conhecer	(minha) família				
RAP21	6	ensina(-me)	Moçambique	casas	sítios	aprendamos	conhecer	(nossos) países	conhecemos	melhor	(nossas) escolas	matérias
RAP21	8			aluna	vem	Escola da Matola	conhecer	(meus) amigos	familiares			
RAP21	8					eu	conhecer	amigos (dela)	professores			
RAP21	9			vamos	aproveitar	(todo) tempo	conhecer	ver	aprender	convívio	colegas	

F2

RAM 1

Txt	lin	1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Pólo	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5
RAM1	1					ansiosa	conhecer	Portugal	conhece	Lisboa	Sintra	Cacém
RAM1	2						conhecer	correspon-				
RAM2	2	queria	praia	passear	diversos	lugares	conhecer	partes	bonitas	Portugal	aprender	coisas
RAM2	3		queria	ir	cinema	feira	conhecer	Lisboa	"Onda			
RAM2	4					queria	conhecer	Estádio da	Estádio de			
RAM2	6				espero	vir	conhecer	Luz	Alvalade	darem-nos	conhecer	povo
RAM3	3			através	correspon-	íamos	conhecer	tudo	rodícia			português
RAM3	6			dia	cia	haviámos	conhecer	novos	amigos			
RAM3	7				disseram-nos	contente	conhecer	amigos	de perto	vimos	correspon-	
RAM4	1					eu	conhecer	Portugal	querida	correspon-		
RAM5	3	(tenho	aprender	ver	eu	imagino	conhecer	correspon-	escola	Sintra	Cacém	Lisboa
RAM6	2	muito que)	(imagino)	passear	conviver	de perto	conhecer	coisas	pais			
RAM6	6				amigos	brincar	conhecer	ilhas	conhecer	oceanos	ir	praia
RAM7	1	praticar	atividades	países	ver	espero	conhecer	amiguinhos	aprender	História de		
RAM7	5					Portugal	conhecer	provincias	colegas	colegas	conviver	melhor
RAM7	6					(imagino)	conhecer	familiares	colegas	professores	Escola C + S	
RAM8	2				imagino	fazer	conhecer	ver	aprender	portugueses	António	
RAM8	9	espero	fazer	visitas	imagino	sítios	conhecer	lindo	pais	convívio	colegas	Portugal
RAM8	10					imagino	(não)	espero	possam	dificulda-	chegar	feliz
RAM9	1	convívio	colegas	eu	imagino	ir	conheço	espero	coisa	mostrar	(muita)	crisinar
RAM9	2					(imagino)	conhecer	aprender	coisa	cultura de	dia	crisinar
RAM9	2					(imagino)	conhecer	praças	grutas	Portugal	grutas	crisinar
RAM9	2					(imagino)	conhecer	História de	aprender	ouvi	pratos	crisinar
RAM9	2					(imagino)	conhecer	Portugal	correspon-	fazer	pratos	crisinar
RAM9	2					(imagino)	conhecer	escola	correspon-	família	pratos	crisinar

F3
RAP 2

Txt	lin	1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Pólo	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5
RAP1	2						()					palavras
RAP1	4					(mais ou menos)	eu	deram				
RAP1	4				prendas		()					
RAP1	5						eu				(não) esperava	
RAP1	5						()				peneira de palha	cicupa
RAP2	2						()				alunos chegaram	chorar
RAP2	3						eu	disse	último		Susete	despedi (-me)
RAP2	5					semana	()	passei	amigos moçambicanos	(jamais) verei		
RAP2	5						()	conclui	relação de solidariedade	valeu	esforço	trabalho
RAP2	9						()	fomos	Sintra	passámos	praia	Cascais
RAP2	9				feriado	quarta-feira	eu	Susete	Diogo disse	fomos	cinema	
RAP2	10						()	conversei		(não) esperava	(bem) tratada	
RAP2	11				sexta-feira	cruzeiro no Tejo	()	almoçámos	Castelo de S. Jorge	visitámos	Museu do Azulejo	
RAP2	18			receios da Susete	mais tarde	confessou	()	fossemos	racistas	(a) tra-tassemos	mal	
RAP2	20			falou	fazer	redacção	eu	usava	palavras	(muito) bonitas	(redacção dela)	(muito) pequena
RAP2	21					(ela) disse	eu	(não) concordei	(a dela) melhor	dizia	coisas importantes	
RAP2	22				final	conclui	eu	imaginado	(realmente) verdade			
RAP2	22						()	(jamais) esquecerei	(esta) amizade	consolidada	(nesta) semana	
RAP3	1				convívio	bom	eu	esperava				

RAP3	1							eu	pensava (não) falava (muito)	(muito) melhor			
RAP3	4						2º lugar	eu	problema (meu)				
RAP3	4							eu	falei (muito)	vi	(ela não) falava	timida	
RAP3	6							()	gostei	sítios	fomos		
RAP3	7							()	gostei	último	dia	convívio	
RAP3	9			partes	boas		partes	eu	esperava	melhor			
RAP6	1							eu	acho	convívio	Portugal / Moçambique	(muito) bem	concebido
RAP7	1				convívio		colegas mo- çambicanos (minha) cor- respondente	eu	(não) esperava	tocasse (tanto)	coração		
RAP7	2						(minha) casa	eu	tratava (-a)	fosse	irmã	eu	adoraria
RAP8	6							()	dei	passaios	(meus) pais	(minha) cor- respondente	
RAP8	9							()	acho	dias	maravilhosos		
RAP8	9							eu	(nunca) mais	vou	esquecer		
RAP8	10							()	tenho	pena	Fátima	vá	embora
RAP8	10							()	gostava	possível	ficarem	(mais) tempo	
RAP9	1						convívio	eu	(tudo) poderia	imaginar			
RAP9	1						colegas mo- çambicanos	()	conheci	Moçambique	Matola	(através de) colegas mo- çambicanos	
RAP9	2							()	conheci	(seus) hábitos (todos) colegas			
RAP9	2							()	conheci	melhor			
RAP9	2							()	conheci	nova	cultura		consegue
RAP9	3							()	fizemos	convívio	exemplo	trabalho	
RAP9	8							eu	acho	principal	(todos se) sentiam	felizes	
RAP9	9							eu	adorei				
RAP9	9							()	espero	convívio	(se) repita	Moçambique	
RAP10	2	(colegas)	parecem		peçoas		(mais) felizes	eu	acho	bom			
RAP10	3							nós	viajámos	(ela) ia	transportes (comigo)		
RAP10	5		de manhã		levantar		(ela) primeira	nós	(mal) (nos) viamos	andava	amigos		

RAP11	6							eu	convivi	(grande parte do) tempo	colega moçambicana	noite	casa
RAO11	7						(tudo) correu	eu	esperado				
RAP12	2							eu	convivi	amigos	(todos) lugares	passar	casa
RAP12	5						(minha) cor-respondente	eu	convivi	(mais) noite			
RAP12	12							eu	(não) à espera	convívio	barco	(tão) saudável	
RAP12	13							()	quero	dizer	passámos	dias	(muito) bons
RAP12	18							eu	Carolina	queria	agradecer	entidades	professores
RAP13	5						contrário	eu	à espera	(eles) pessoas	acanhadas	(não) tomam	iniciativas
RAP13	8							eu	(não) sei	cozinhar	côco	rebenhar	castanha de caju
RAP14	4							()	fomos	escola	almoçámos	fizemos	grupo
RAP14	4							()	mostrámos	escola (toda)	apresentámos	amigos	
RAP14	5							()	reunião	abrimos	baú		
RAP14	6							()	fomos	casa			
RAP14	6							()	conversámos	bocado			
RAP14	10						(após) digestão Feira Popular	()	fomos	praia			
RAP14	14							()	divertimo-nos	imanso	(minha) cor-respondente ()	medo	carróceis
RAP14	21							()	andámos	cruzeiro		atravessámos	Tejo
RAP14	22							eu	(nunca) atravessado	Tejo	()	acho	maravilhoso
RAP14	23							()	almoçar	Castelo de S. Jorge			
RAP14	24							nós	ficámos	almoçar	vista	espetacular	
RAP14	25							eu	acho	visitas	eu	conheço	
RAP14	33							()	fomos	visitar	antigo	convento	Museu do Azulejo

RAP14	34							eu	achei	(dança mo- çambicana)	(muito) engraçado			
RAP14	37							eu	achei	sabado	(muito) engraçado	convívio		"peras"
RAP14	37							()	diverti (-me)	imensio	danças	(fora do) vulgar		
RAP14	37							eu	confessar	(não) sabia	(muito) bem	ia		cantar
RAP15	3							()	certeza	(não) única	(esta) opinião			
RAP15	4							eu	(minhas) colegas	convivemos	divertimo-nos	conversamos		
RAP15	5							()	convivi	(meus) pais	(minha) família	casa	Lisboa	
RAP16	2							eu	fiquei	casa	rapariga mo- çambicana	chamada	Maria Lucilia	
RAP16	2							eu	(minha) família	tratavamo-la	Milú	(ela) disse (-nos)		
RAP16	3							eu	vi	cartas	mandou	escrevia	bem	
RAP16	6							eu	dava (-me)	(muito) bem	(com eles)			
RAP16	6							()	dei-me	(muito) bem	rapazes			
RAP16	10							eu	(todos) os outros	achamos	(muito) pouco	tempo		
RAP17	6							eu	confesso	(sem) palavras				
RAP17	6							()	vou	acordar	sonho	bom (demais)	sonhado	
RAP17	13							eu	aprendi	palavras	novas	"Machamba"	(quer dizer) horta	
RAP17	14							()	aprendi	dar	valor	coisas		
RAP17	22							eu	acrescento	(pela) paz	(pela) fraternidade			
RAP19	2							eu	(bocado) envergonhada	(ela)	peessoa	(muito) calada		
RAP19	3							eu	continuei	conviver	amigas	habituais	visitas	
RAP19	4							eu	ficava	(meus) amigos				
RAP20	1							eu	esperava	demo (-nos)	bem			

F4
RAM2

Txt	lin	1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Pólo	1/1	1/2	1/1	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5
RAM2	1		convívio	colegas	Portugal	maravilhoso	eu			realizei	sonho	matade			
RAM3	10						eu			gostei	passar	apreciar	jardins		
RAM3	13						()			pude	aprender	conhecer	coisas	lindas	
RAM3	14						()			pude	conhecer	vários	nomes	diferentes	
RAM3	14	(eu)	(pude)	(conhecer)	várias	coisas	eu			conhecia	(outros)				
RAM4	1				convívio	(muito) bom	eu			aprendi	nomes	amigos portugueses	simpáticos	mostraram	
RAM4	3						eu			comi	comidas	diferentes	peixe-espada	bacalhau	
RAM4	5						eu			gostei	comemos	(muitas) coisas	(muito) gostosas		
RAM4	6						eu			gostei (muito)	sei	(muitas) coisas	novas	(não) sabia	
RAM5	1		convívio	colegas	Portugal	bom	()			convivi	Francisco	família	amigos portugueses		
RAM5	2						()			convivi	casa do Francisco	Cacém	casa em Mafra	Feira	
RAM5	2						()			convivi	parte da manhã	tarde	noite	hora das refeições	
RAM5	4				aconteceram	coisas	eu			(não) esperava	acontecesse				
RAM5	4		exemplo	visitar	Palácios	coisa	eu			(não) esperava	acontecesse				
RAM5	4						()			fui	Palácio da Pena	gostei (muito)	muito (giro)		
RAM6	1				(muitas) histórias	antigas	eu			colegas	gostaríamos	conhecê-las			
RAM6	2		convívio	colegas	Portugal	(muito) bom	()			aprendi	(muita) coisa	Portugal	(vários) passeios		
RAM6	3						()			convivi	colegas	professores	praia	tomámos (banho)	
RAM6	5						()			fomos	museu do Azulejo	praça do Município	carinhos de choque		
RAM6	5						()			fui	Feira	brinquê			
RAM6	6						()			conheci	refetório da escola	campos de futebol			
RAM6	10					convívio	()			senti-me	aliviada	(foi tudo quanto)	eu	esperava	
RAM6	11						()			convivi	colegas	moçambicanos	Portugueses	aprendi (muita coisa)	

RAM7	1		convívio	colegas	Portugal	(muito) divertido	()	passámos	vários	sítios		
RAM7	2						()	aprendemos	(muita) coisa lindos	convívio		
RAM7	7		Castelo dos Mouros	Palácio da Pena	Castelo de S. Jorge	Museu dos Azulejos semana de convívio	()	vimos		antigos	azulejos	
							eu	(meus) colegas	ansiosos	aeroporto	disseram-nos	vinhamos
RAM8	1		convívio	(meus) colegas	(muito) bom	agradável grupo escolar	()	aprendi	(muita) coisa visitado	eu	(não) sabia	
RAM8	4						eu	gostei (muito)		Palácio da Pena	Castelo de S. Jorge	Praia de Carcavelos
RAM8	10		Portugal				()	visitámos	Jardim Zool.			
RAM8	10						()	assistimos	Show das focas e golfinhos	eu	(nunca) visto	olho nu
RAM8	11						()	gostei (muito)	semana de convívio	eu	Portugal	
RAM8	12						()	gostaria	dia	correspon-dente	conhecesse	Moçambique
RAM8	13					nunca	()	esquecerei				
RAM8	14					(muita) pena	eu	voltando	casa			
RAM8	14						()	espero	vê-los (mais)			
RAM9	2						()	fomos	Palácio da Pena			
RAM9	2						()	pudemos	conhecer	história de um dos reis		
RAM9	3						()	fomos	almoçar	Castelo de S. Jorge		
RAM10	4						eu	comportei-me	como devia ser			
RAM10	4			país (dela)	(nunca) (se) zangaram	comigo	(nem) eu	(nunca) (me) zanguiei				
RAM10	5						()	demos	(muitos) passeios			
RAM10	5						()	gostei (muito)	conhecê-los			
RAM10	5						eu	convivi	colegas de Lisboa	de manhã	de tarde	
RAM10	6						eu	convivi	escola	casa	barco	Feira
RAM10	7						eu	convivi	professores	alunos da Escola C + S	famílias	
RAM10	8						eu	gostei (muito)				
RAM10	8						()	(não) esperava	passar de barco	(passar de) camioneta		
RAM10	9						eu	gostei (muito)	Feira	barco	Palácio da Pena	
RAM11	1						()	gostei				

RAM11	1							()	passei (muito) fomos conheci	(meus) colegas	parque		
RAM11	2							()	fomos conheci	praia (muitos outros) lugares		Feira	
RAM11	2							()	fomos conheci				
RAM12	1							()	passeamos (muito) fomos				
RAM12	2							()	fomos	praia	Feira popular	museu do Azulejo	Portugal
RAM12	3							eu	gostei (muito) (nunca) esperava	passeios	(nós)	(todos) dias	
RAM13	1							eu	(nunca) esperava				
RAM13	5							eu	(nunca) esperava				
RAM14	6							()	tivemos	reunão	professores		
EAM14	6							()	estivemos	(todos) juntos			
RAM14	7							()	oferecemos	presentes	Esc. C + S António Sérgio		
RAM14	8							()	fomos	casa			
RAM14	8							()	cheguei	casa da Ana Teresa	apresentou-me	família	
RAM14	8							eu	(muito) cansada	(me) apeteia	descansar	país	(não) estavam
RAM14	9							()	jantamos	()	telefonei		
RAM14	10							()	tomar	banho			
RAM14	21							()	saimos	casa	estação de comboio		
RAM14	21							()	andámos	comboio	Lisboa (5 de Outubro)		
RAM14	22							()	fomos	Feira	(meus) colegas	voltamos	
RAM14	24							()	andámos	barco	()	fomos	Museu do Azulejo
RAM14	24							()	subimos	camionetas	()		
RAM14	25							eu	reparei	ano	passava		
RAM14	35							nós	Mozambique	(também)			
RAM15	1							eu	(nunca) pensava	(ser bem) recebida			
RAM15	2							eu	convivi	país da minha correspondente	(tão) bom		
RAM15	3							()	conheci	avós (dela)	(muito) simpáticos	comigo	

RAM15	3							()	convivi	professores	alunos	alunas	Esc. C + S António Sérgio
RAM15	4							eu	convivi	Palácio da Pena	(muito) giro	Feira	
RAM15	7							eu	(não) contava passámos (muito)	ir	concerto	fui	gostei
RAM16	1							()	passámos (muito)	()	brincámos	()	conhecemos
RAM16	2							eu	gostei (muito)	convívio	meninos de Portugal		
RAM16	3							eu	(não) imaginava Portugal	iam	receber (nos)	(tão) bem	
RAM16	4							nós					
RAM16	4							eu	gostei	castelo	Museu	visita	(tão) linda
RAM16	5							eu	gostaria	colegas portugueses	fossem	Moçambique	
RAM16	5							nós	tratávamos	(como) trataram			
RAM16	6							()	sentir				
RAM16	6							eu	(nem) imaginava	fossem	tratar-me	(tão) bem	
RAM17	11							()	gostei				
RAM17	11							eu	fui	()	gostei (mais)	(Castelo de S. Jorge)	
RAM17	13							()	fomos	Museu do Azulejo	lindos	cor	sentido próprio
RAM17	13							()	apreciei	tempo	400-500 anos atrás		
RAM17	15							()	fiu	praia	()	fizemos	barraca
RAM17	16							()	diverti-me	bastante			
RAM17	17							eu	conhecia	(outros) nomes			
RAM17	21							()	desejo	Portugueses	Moçambi- canos	felicidade	dia-a-dia
RAM18	2							()	convivi	escola	casa	Feira	barco
RAM18	3							()	fomos	Palácio da Pena	Praia de Cascais	Cabo da Roca	
RAM20	1							eu	fui	bem	recebida	deram-me	comer
RAM20	3							eu	convivi	manhã	tarde	noite	casa
RAM20	3							eu	(não) esperava	compraram-me	roupa	coisa	(muito) linda
RAM21	1							eu	gostei	conviver	(meus) colegas		
RAM21	2							()	convivíamos	manhãs	tardes		

H1
RAP 3

Contexto	1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Pólo	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5			
1						esperar				conhecer	costumes	consequen- temente	(nossa) maneira (de)	sentir
2						esperar				vir a conhecer	país dos nossos amigos	gostava de compreender (melhor)	mentalidade	povo africano
3	país	irmãos	[Natália]	Portugal	timida	esperar				agora	(no seu) país	eu	possa conversar	(um) pouco (mais)
4	merecemos	principalmente	storas	trabalharam (tanto)	3 anos	esperar				saibam apreciar	demos (de coração)	demos (de boa vontade)		
5						esperar				encontrar	(nossos) colegas	aeroporto	rever	recordar
6						esperar				conhecer	ao vivo	todos (aqueles)	conosco	(em todos) momentos
7						esperar				Centro de Formação	hospedados	(boas) condições	segurança	
8						esperar				(nunca) esquecer de tomar	comprimidos	paludismo		
9						esperar				conhecer	Mocambique	Maputo	arredores	
10						esperar				certificar-me	[Mocambique]	belo		
11						esperar				conhecer	Esc. Sec. da Matola	familiares	amigos	
12				(não) ser	bem	esperar				Mocambique	alunos da Matola			
13					acho	esperar				encontrar	peessoas	completa- mente	diferentes	
14						esperar				chegar	bem			
15						esperar				cheguemos	bem			
16						esperar				eu	(tambem) adore	estadia	Mocambique	
17					Mocam-bique	(não) esperar				ver	encontrar	(como) Portugal	(grandes) edifícios	
18						esperar				mostrar	cultura portuguesa			
19						esperar				encontrar	Mocambique	paisagem	exótica	pura
20	sonho	agora	realizá-lo	(não) sei	eu	esperar								

21	enfrentar	(não) sei	preparação	suficiente	(em) excesso	profunda- mente	(em) excesso				
22	ficarão	memória	coração	sempre	(não) sei (mais o quê)	esperar	esperar				
23						esperar	esperar	adorar	pais	peçoas (dizem)	lindo
24					eu	esperar	esperar	Moçambique sítios	(nunca) vi	conhecer	cultura moçambi- cana
25						esperar	esperar				
26						esperar	esperar	alunos Esc. Sec. Matola			
27						esperar	esperar	amiga	alunos Esc. Sec. Matola		
28						esperar	esperar	passar	9 dias	(como nunca) passei	
29				eu	quero	esperar	esperar	(meus) amigos	moçambi- canos		
30					eu	esperar	esperar	pais	belo		
31					eu	esperar	esperar	miséria do povo			
32					eu	esperar	esperar	amigos do coração			
33					eu	esperar	esperar	chegada			
34					eu	esperar	esperar	sei	maneira de ser	Moçambi- canos	
35					eu	esperar	esperar	(menos) racista	(sem) querer		
36					eu	esperar	esperar	peçoas	diferente		
37					eu	esperar	esperar	ouvir	compreender	(não) julgar	(sem) saber
38			eu	ir	Moçambique	esperar	esperar	(montes de) coisas			
39						esperar	esperar	(minha) amiga	correspon- dente	Fátima	
40						esvoear	conhecer	família [da Fátima]			
41						esperar	esperar	(novo) povo	(nova) cultura	aprender	algo
42					eu	esperar	esperar	...			

Contexto	1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Pólo	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5
1					(voltar a) sentir	querer			laços de amizade	(deixado) a espera	ano passado
2					conhecer	querer			terra	(lão) falada	lar dos nossos amigos
3					aprender	querer			(suas) necessidades	problemas	alegrias
4					(ser) professora	querer	(meu) futuro	decido	ajudar	país	desenvolver-se
5					revê-la	querer	(quanto a) Natália		conhecer	(seus) país	irmãos
6					agradecer	querer			(meus) país	professores	tomaram possível
7					aproveitar	querer	C+S A. Sérgio	escola	dizer	[C+S A. Sérgio]	máximo
8					[aproveitar]	[querer]	[C+S A. Sérgio]	[escola]	[dizer]	professores	fixes
9					[aproveitar]	[querer]	[C+S A. Sérgio]	[escola]	[dizer]	[professores]	deram
10	lutam [pelas coisas]	dão valor (às coisas)	(para nós) insignificante	aprecio	vir a apreciar	querer (também)	povo moçambicano		(em mim)		
11					conhecer	querer			peço na rua / vida diária	idades	mercados de rua
12					ver	querer			Matola	Maputo	(outros) lugares
13					aprender	querer			(o mais) possível		
14					espero	querer	eu		voltar a ver	(meus) amigos moçambicanos	
15	(desta) vez	bocado	diferente	Mocambique	dizer	querer	vamos (ser poucos)		(poucos) alunos brancos	(no meio de muita) gente negra	

Contexto	1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Pólo	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5
1						achar					
2						achar					
3						achar					
4					eu	achar		artesanato			
5	comodidades	Moçambique	vai abaixo		eu	achar		(não) água canalizada			
6						achar					
7						achar					
8			(desta) vez	nós	recebidos	achar					
9						achar					
10						achar					
11						achar					

H2
RAP 4

Contexto	1/5	1/4	1/3	1/2	1/1	Pólo	1/1	1/2	1/3	1/4	1/5
1			grupo de 28 pessoas a vinda	(jamais) esquecer	principalmente	eu			(desde) 1º dia	aprendi	(muitas) coisas
2				viemos (por dentro) lourinha	aldeias pobres boneca	eu			só tinha visto	televisão	
3	(os pequeninos) faziam	comentários (como)	branca de cabelos compridos			eu			(lhes) dizia olá	sorriso	(eles) ficavam felizes
4						eu					
5						eu			quero	ajudar	desfavorecidos
6						eu			adorei	país lindo	fico (sem palavras) (de um dia) (o que) sinto
7						eu			parti	(com) promessa	
8			esperança	última	morrer	eu			vou esperar	Moçambique	marcou-me (imenso) ensinou-me dar valor (ao que tenho)
9						eu			(tenho) coisas	muitos	(não têm) nada
10					(já) disse	eu			volto	(nessa) altura	(tanta) pobreza
11					(única) maneira	eu			sintetizar	Moçambique	(em relação a) Portugal (meu) país (computorizado) Moçambique que (natural)
12						eu			apercebi-me	quiseram mostrar	(apesar das) dificuldades económicas culturais (não eram menos que nós)
13			(minha) correspondente	vinha ter (comigo)	ver	eu			(se) tinha	fome	sode
14			(minha) correspondente	vinha ter (comigo)	ver	eu			necessitava	(alguma) coisa	
15						eu			senti-me	em casa	
16						eu			fiquei	(toda) emocionada	(de) criticar (nada)
17						eu			aprendi a dar	tudo (de melhor)	(aos) outros
18						eu			aprendi	sobretudo	a esperar

19								eu	(não) gostei	maneira (como)	professores (moçambicanos)	trataram	alunos
20				passando (a frente)			[maneira como prof. moç. trataram alunos]	eu	adorei	visita	Moçambique		
21								eu	aprendi	(não ser) racista	(em) relação	negros	
22								eu	acho	racismo	brancos pelos negros	tempo das colónias	
23								eu	(não) sabia	(quantos) andares	prédio (mais alto de)	Portugal	
24	(se) voltasse	novamente		(meu) nível cultural	Matolinos	adaptava (muito melhor)	[nível cultural deles]	eu	9 dias de estada	Moçambique	aprendi (muito)	(com eles)	
25						Moçambique	mundo natural	eu	adorei				
26								eu	achei	adorei			
27	mostraram	danças tradicionais moçambicanas	representaram			peça de teatro	engraçadíssima	eu	achei	máximo			
28	(bichas para) casa de banho	pequenos almoços	leite condensado (sem sabor)			fimbre (fora do vulgar)	Cruz Vermelha	eu	(nunca) cheguei a prová-lo	(longas) esperas	Centro	camioneta	Marina Courts
29						gostei	Museu da Revolução	eu	ache	revolução	consequências negativas	atrasos	(em todos os) aspectos
30			gostei			aprender	dança moçambicana em dialecto	eu	(não grande) dançarina	danças	feita da escola	dia da despedida	
31							1ª vez	eu	ia conhecer	país	Continente Africano		
32								eu	à espera de ver	pobreza	tristeza	(por causa) notícias T.V.	fiquei impress - sionada
33								eu	2 corresponsáveis	(uma) tão pobre	(outra) 4 casas	(dois) empreendimentos	(era) rica
34		coisas		(na) vida	costam		bastante	eu	(nunca) pensei fazer	redacção	custasse (tanto)		
35				(não pelo) trabalho	(pela) mágoa		(pelas) saudades	eu	(tenho de) todos				

36	(Centro de Formação) lugar de terra batida	um campo de futebol	(nossas) casinhas	refeitório	pergunta	eu	(como) possível	(só com)	se passe	(melhores) 10 dias	(da nossa) vida
37				[pelo] referido	(devem ter) reparado	eu	gostei	tudo	(mesmo) banhos de água gelada	(logo de) manhã	levantar (às 6 horas)
38	(óptimo) conhecer	(Sr. João e professor Livio)	pessoas	extraordinárias	super-divertidas	eu	digo	(nesta) viagem	(nada) faltou	(a não ser) camarão	piada
39				(por) falar	piada	eu	(não) achei	(grande) piada	idícia	(eu ter) 4 correspondentes	
40						eu	explico	Januário	(veio) Portugal	(não) problema	
41					problema	eu	(tinha mais) 3 gêmeos		verdade	princípio	(não) sabia distingui-los
42					atenção	eu	(não) mentiroso	acreditam			
43				olha!	(isto) plano (uma) coisa	eu	(com meus) botões			se uniu	
44						eu	(não) esquecer	maneira	(nosso) grupo		
45					[grupo univ.-se]	eu	(não) esperava				
46					(talvez)	eu	(não) esperasse	[toda a gente cuidava de toda a gente]	(não) à espera	(tantas) dificuldades	ultrapassamos
47				[no aeroporto]	(quando)	eu	vi	(toda aquela gente)	lembro	(meu) coração	(quase) parou de susto e de receio
48		(tenho de) agradecer	(muita) gente	Dra. Susete	(minha) médica de serviço	eu	(tenho de) agradecer (imenso)	tudo (o que)	fez (por mim)		
49						eu	mal com gripe				
50				Andrea	(minha) grande amiga	eu	(nunca vou) esquecer	deu	todo o seu carregamento de pastilhas para a garganta		
51	esquecer	doente	acho (que)	a partir	(desse) momento	eu	comecei a gostar	mesmo de lá estar			

52			coisa	me revolta	imenso	tirarem-nos	eu	aguentava (mal)	(mas) aguentava	(temos) alguma coisa	(mesmo) quando nos chamamos	pobres
53						tivemos	eu	Andrea	conversa	interessante	família da Mila	
54	(atrocidades) Portugueses		cometido	cheguei a sentir-me alegres	mal	facto de	eu	(ser de) país (nunca) esquecerei	tratou	mal	(aquela) gente	
55			momentos		momentos	tristes	eu		(nenhum) momento			
56			vivemos	juntos	momentos	inesquecíveis	eu	adorava	voltassemos a fazer	viagem	(todos) juntos	
57	(quando) coisas		começaram a ficar	boas	chegou	altura de irmos embora	eu	à espera	[altura de irmos embora]	(há imenso) tempo	fiquei	triste
58	(agora) todos (nós)		sabemos	(o que é) sofrer	(aquela) gente	sofre (muito) coisas	eu	(desde essa) altura (não tenho)	valorizo (mais) deixaram de ter	tudo (o que tenho) (tanta) importância		
59							eu		vira			
60	expunham		sentimentos	forma	(mais) pura	sincera	eu	(alguma) vez				
61			[Esc. Port. Maputo]	cantinho	me pareceu	(muito) hipócrita	eu	(também) vivo nele				
62							eu	sei	(eles lá longe)	(também) sonham	connosco	
63				(agora) passou	(algum) tempo	(nossa) viagem	eu	tento recordar-me	(tudo) aprendi	(de alguma) maneira		me chocou
64				lembro-me	saimos	avião	eu	pisci	terra de Moçambique	1ª vez		
65							eu	gostei (muito)	pequenas	habitações	3 quartos	terraço
66							eu	(não) contar	(todos) pormenores	(embora) vontade	contar (tudo)	(mais infimo detalhe)
67				(nunca) esquecerei	banho	(em) particular (tão) irreal	eu	Marina	Ana Rita	tomamos	banho	juntas
68			luz	ambiente	(certa) maneira		eu	diria	(dali) sairiam	manadas de elefantes e zebras	a correr	(pela) savana
69				ida	Moçambique	(grande) experiência	eu	vou guardar para sempre				
70							eu	posso afirmar	vivi	(nossa) aventura	Moçambique	
71						(terei)	eu	sido enfeitada	terrível	enquanto	africano	de que tanta gente fala

BIBLIOGRAFIA

ADAM, Jean Michel (1992) Les Textes: Types et Prototypes, Coll. FAC Linguistique, Paris, Nathan.

ADAM, Jean Michel , PETIT, Jean A. (1989) Le Texte Descriptif, Paris, Nathan.

ALIX, Christian e BERTRAND, Gilles (1994) "Pour une pédagogie des échanges", Le Français Dans Le Monde , numéro spécial février- mars, Paris, Hachette.

ALTHUSSER, Louis (1974) Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, Lisboa, Ed. Presença.

ANDREWS, F. F. "Le maître, agent de bonne volonté internationale ", in Bovet, P. (1927) "La paix pour l'école", travaux de la Conférence Internationale tenue à Prague, du 16 au 20 avril, Genève, B.I.E., Prague.

Associação Portuguesa de Linguística - I.L.T.C. (1992) Dicionário de Termos Linguísticos, Vol. I, II, Lisboa, Ed. Cosmos.

BACHMAN, C. , LINDENFELD, J. , SIMONIN, J. (1981) Langage et Communications Sociales, Coll. LAL, Paris, Hatier-Crédif.

BEACCO, Jean -Claude (1991) "Types ou genres? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites", Études de Linguistique Appliquée, n° 83, Didier Érudition , juillet - septembre.

BERTRAND, Gilles (1994) "La frontière dans tous ses états: pédagogie des échanges et évolution de la notion de frontière", Le Français Dans Le Monde , numéro spécial février- mars, Paris, Hachette.

BESSE, Henri (1993) "Cultiver une Identité Plurielle", Le Français Dans Le Monde , n° 254, janvier, Paris, Hachette.

BIROU, Alain (1976) Dicionário das Ciências Sociais, Lisboa, Publicações D. Quixote.

BORCHARDT, Klaus - Dieter (1995) A Unificação Europeia - As Origens e o Desenvolvimento da U. E., Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo, Bruxelas.

BOUDON, Raymond et alii (1990) Dicionário de Sociologia, Lisboa, Publicações D. Quixote.

BYRAM, Michael (1994) "Du manuel au vécu: la dimension ethnographique dans le séjour linguistique", Le Français Dans Le Monde , numéro spécial février- mars, Paris, Hachette.

CARUGATI, Felice et alii () “Conflit de centrations et progrès cognitif, III : régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif”, Bulletin de Psychologie, Tome XXXIV, N° 352.

CARVALHO, Angelina e SANTOS, Milice R. (1995) Pedagogia de Intercâmbios Escolares, Porto, Porto Editora.

CHARAUDEAU, Patrick (1989) “La conversation entre la situationnel et le linguistique”, Connections, n° 53.

CHARAUDEAU, Patrick (1990) “L’Interculturel entre mythe et réalité”, Le Français Dans Le Monde, n° 230, janvier, Paris, Hachette.

CONSTANTINO, Vera (1993) “O uso do conflito sociocognitivo com jovens do ensino recorrente dos 14 aos 24 anos na disciplina de Português”, IV Colloque National de L’ AIEPEL / AFIRSE, Lisboa, 19-20 de Novembro.

CUNHA, Pedro d’Orey (1990) Intervenção na sessão de encerramento do seminário “A Pedagogia dos Intercâmbios e a Relação Intercultural”, Lisboa, Fundação Gulbenkian, 7 de Dezembro.

CUNHA, Pedro d’Orey (1994) “Identificação Cultural e Reflexão Crítica”, Brotéria, Lisboa, Junho.

DE CAPITANI, Patrizia (1994) “L’éducation par le voyage: réutiliser au présent les expériences du passé”, Le Français Dans Le Monde, numéro spécial février- mars, Paris, Hachette.

DETRY, Brigitte (1993) “Condições Psico-Sociais globais de desenvolvimento cognitivo e condições didáticas que facilitam a sua Estimulação (jovens do ensino recorrente)”, IV Colloque National de L’ AIP ELF / AFIRSE, Lisboa, 19-20 de Novembro.

DOISE, Willem et alii (1980) Psicologia Social Experimental, Moraes Editores.

EHRHARD, Peter A. (1994) “Les échanges éducatifs dans um pays plurilingue”, Le Français dans le Monde, numéro spécial , février-mars, Paris, Hachette.

Estatuto e Regulamentação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, (1968) Porto, Porto Editora.

FOULQUIÉ, Paul (1971) Dictionnaire de la Langue Pédagogique, Paris, P.U.F.

FRITZSCHE, Peter (1994) "La Rencontre avant la Rencontre: du livre d'histoire au manuel de langue et civilisation", Le Français Dans Le Monde, numéro spécial février-mars, Paris, Hachette.

GALISSION, Robert (1989) “La Culture Partagée: une monnaie d’échange interculturel”, Le Français dans le Monde, Paris, Hachette.

HINDE, R. A. et alii (1984) Social Relationship and Cognitive Development, Symposium of Fyssen Fondation .

HYMES, D. (1972) "Models of the interaction of language and social life", Directions in Sociolinguistics : the ethnography of communication , J. J. Gumpers e D. H. Hymes (eds.), New York, Hult, Rinehart and Winston.

KRÜGER - POTRAZ, M. (1994) "À l'origine de l'idée d'échanges: La Situation Post-Belliciste", Le Français Dans Le Monde, numéro spécial février-mars, Paris, Hachette.

LARRIEU, Bernard (1994) "L'intégration des différents acteurs de l'échange dans un maillage interactif", Le Français Dans Le Monde , numéro spécial février- mars, Paris, Hachette.

LASNEL, Claude (1994) "Entre histoire coloniale et migrations: échanges méditerranéens et éducation interculturelle", Le Français Dans Le Monde, numéro spécial février- mars, Paris, Hachette.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986) Cap. I, Art. 1,2,4,5 e 3, alíneas a) e d).

LEONI, Sylviane (1994) "Entre soi et l'autre: un voyage spatial et culturel", Le Français Dans Le Monde , numéro spécial février- mars, Paris, Hachette.

MACKENZIE, W. (1975) A Ciência Política, Lisboa, Liv. Bertrand.

MACHADO, J. P. (s/d) Grande Dicionário da Língua Portuguesa, Lisboa, Amigos do Livro, Vol.III.

MAINCET, Patrice (1994) "Un point de vue sur l'enseignement de la littérature: Le dilemme identité-altérité", Le Français Dans Le Monde, numéro spécial février- mars, Paris, Hachette.

MARQUES, Maria Emília R. (1992) "Parâmetros de Análise Enunciativa", notas de um seminário, Lisboa.

MATEUS, Albertina Pereira (1994) A Construção do Projecto Educativo na Escola António Sérgio, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Janeiro.

MATEUS, Maria Helena Mira et alii (1983) Gramática da Língua Portuguesa, Coimbra, Liv. Almedina. (2ª edição, 1989, Lisboa, Ed. Caminho)

Ministério da Educação (1991) Despacho nº 28/ME/91

Ministério da Educação (1991) Programa de Língua Portuguesa, Vol. II, 3º Ciclo, DGEBS.

Ministério da Educação (1991) Programa de Língua Portuguesa, Vol. II, 2º Ciclo, DGEBS.

Ministério da Educação (1992) Organização Curricular e Programas - Ensino Básico, Vol. I, DGEBS, Lisboa, INCM, ME.

Ministério da Educação (1993) “ Comunicação Oral, Leitura Recreativa, Escrita Expressiva e Lúdica ”, Materiais de Apoio aos Novos Programas, 2º e 3º ciclos, DGEBS, Abril.

Ministério da Educação e Cultura, S.E.O.P. (1974) Ensino Preparatório. Programas para o ano lectivo de 1974-1975, D.G.E.B.

Ministério da Educação e Cultura, S.E. E.B.S. (1975) Ensino Preparatório. Programas para o ano lectivo de 1975-1976, D.G.E.B.

Ministério da Educação - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1995) Base de Dados Entreculturas III e IV E.B. 1º, 2º, 3º Ciclos - Ano Lectivo de 93/94, Lisboa, Ed. Entreculturas, Maio.

MULLER, C. () Étude de statistique léxical. Le vocabulaire du théâtre de Corneille.

ORECCHIONI, Catherine Kerbrat (1990) Les Interactions Verbales, Tomes I, II, III, Paris, Armand Colin.

PAES, Isabel, VICENTE, Lina (1993) “Métodos de Ensino-Aprendizagem baseados no surgimento do conflito sociocognitivo (Área de Matemática, 1º e 2º ciclos do Ensino Básico)”, IV Colloque National de L' AIP ELF / AFIRSE, Lisboa, 19-20 de Novembro.

PERRET -CLERMONT, Anne-Nelly e NICOLET, Michel (1988) Interagir et Connaître, Del Val.

PETER, William G. e BEARD, Harold D. (1993) “Values Pedagogy: Basic training for teachers”, Comunicação apresentada na 18ª Conferência Anual da Association of Teacher Educators of Europe (A.T.E.E.), Lisboa, Setembro.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1966) La Psychologie de L’Enfant, Paris, PUF (tradução de Moraes Editores (1979) A Psicologia da Criança , Lisboa, Moraes Ed., Maio.

PORCHER, Louis (1977) “Pour une sociologie des Apprentissages”, Le Français dans le Monde, Nº 133, Nov.-Dez., Paris, Hachette.

PRÉLOT, Marcel (1974) A Ciência Política Actual , Lisboa, Liv. Bertrand.

Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (1968) Portaria nº 23601, de 9 de Setembro, Porto, Porto Editora.

REIS, António do Carmo (1977) Introdução à Política, Porto, Porto Editora.

Reforma Curricular - Guia (1992), 1ª ed.,Lisboa, Texto Editora.

ROUX, Jean-Paul e GILLY, Michel () "Aide apportée par le marquage social dans une procédure de résolution chez des enfants de 12-13 ans: données et réflexions sur les mécanismes ", Bulletin de Psychologie , Tome XXXVIII, N° 368.

SEGALEN, Victor (1978) "Essai sur l'exotisme", Une Esthétique du Divers, Montpellier, Ed. Fata Morgana.

S.O.S RACISMO (1995) Listagens de "Violência Racista em Portugal", Lisboa, Ed. S.O.S Racismo, Outubro.

STEINER, Mirian (1992) "Evaluating the effectiveness of acting learning methods: a world studies perspective", A.T.E.E. (comunicação não publicada).

TOURNIER, Maurice (1988) Seminaire de Lexicometrie, Universidade Aberta, Lisboa, U.A., 12-16 Dezembro.

U.E. - Serviço de Informação da União Europeia (1995) consulta via INTERNET, 22 de Outubro.

ZARATE, Geneviève (1994) Réprésentations de l'étranger et Didactique des Langues, Paris, Crédif, Didier.

