



**DANIEL GOMES DA
SILVA BASÍLIO**

**IMAGENS RECÍPROCAS DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS PORTUGUESES E TURCOS:
PARA UMA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL ENTRE
PORTUGAL E TURQUIA**



Daniel Gomes da Silva Basílio **Imagens recíprocas de estudantes universitários portugueses e turcos: para uma mediação intercultural entre Portugal e Turquia**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada com Agregação, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, e a coorientação da Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões, Professora Auxiliar Convidada do mesmo Departamento da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio: SFRH/BD/48465/2008



o júri

presidente

Professor Doutor Domingos Moreira Cardoso
Professor Catedrático do Departamento de Matemática da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria do Céu Pinho Ferreira Pinto Arena
Professora Associada com Agregação da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho

Prof. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (orientadora)

Prof. Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves
Professora Associada Aposentada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutora Maria Manuela Duarte Guilherme
Investigadora Marie Curie do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

agradecimentos

A todos quantos tornaram possível este estudo deixo, neste espaço, as mais sinceras palavras de agradecimento.

A título institucional não poderei deixar de agradecer ao Instituto Camões (agora Camões – Instituto da Cooperação e da Língua), em primeiro lugar por me ter proporcionado a oportunidade de exercer funções de leitor de língua e cultura portuguesa na Turquia e, deste modo, experienciar e conhecer, de forma direta, a sua cultura e o seu povo, pelos quais, sem dúvida me apaixonei. Em segundo lugar deverei prestar um agradecimento particular ao atual leitor desta instituição neste país, o Dr. Mário Tiago Paixão, pelo interesse e apoio demonstrado na persecução do presente trabalho de investigação, assim como, a título pessoal, pela sua amizade e prestabilidade durante as minhas sucessivas estadias na Turquia, ao longo do desenvolvimento do meu estudo. Em igual medida, agradeço, encarecidamente, à Associação de Amizade Luso-Turca, em particular na figura do seu presidente, o Dr. Ali Akça, não só pelo apoio que me prestou na realização da minha investigação, mas também pelo extraordinário trabalho que tem vindo a desenvolver no nosso país no sentido de incrementar o (re)conhecimento e aproximação recíprocos entre Portugal e Turquia. Presto, ainda, o meu reconhecimento à FCT por ter acreditado neste projeto de investigação e por o ter apoiado.

A título científico, não poderei deixar de destacar o extraordinário acolhimento que me foi prestado pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, o qual, não se instituindo como a minha “casa materna” em termos académicos, sem dúvida, tudo fez para que me sentisse, desde logo, como parte integrante da maravilhosa “família” por que se constitui. Agradeço ao CIDTFF por me ter proporcionado a oportunidade de participar e/ou colaborar em múltiplos projetos e trabalhos de investigação, disponibilizando-me, deste modo, inúmeras oportunidades de “crescer” não só em termos científicos e profissionais, mas também humanos. Relativamente ao LALE, sei que nem preciso de agradecer o apoio que me foi prestado por todos os membros desta excepcional equipa, tal como não é necessário agradecer o amor e a amizade daqueles que se constituem como parte da nossa família mais próxima. *Last but no least*, endereço, do fundo do meu coração, toda a minha gratidão às minhas orientadora – Prof. Doutora Maria Helena Araújo e Sá – e co-orientadora – Prof. Doutora Ana Raquel Simões – pelo incansável apoio e disponibilidade (a múltiplos níveis) que me dispensaram no decorrer dos (já longos) anos em que desenvolvi o presente trabalho de investigação. Ainda relativamente à professora Helena, não posso deixar, também, de lhe agradecer – correndo o risco de redundar numa falta de originalidade, pois sei que são muitos os que afirmam o mesmo – pelo facto de ser quem é: um modelo de conduta científica, profissional e humana.

Não poderei, claro, deixar de expressar, também, o meu reconhecimento aos professores que, na Turquia e em Portugal, me concederam o seu apoio e disponibilidade, proporcionando-me as condições para efetuar o levantamento de dados junto dos seus alunos, condições sem as quais não teria sido possível esta investigação. Agradeço também a estes estudantes pela sua disponibilidade em participar no mesmo, assim como pela boa vontade e entusiasmo que manifestaram durante essa mesma participação. Este trabalho é, também, sem dúvida, vosso! Queria, ainda, deixar uma palavra especial de apreço ao Professor Doutor Ertuğrul Önalp pela atenção e amizade que me dispensou desde o momento em que cheguei à Turquia pela primeira vez, em 2007, até aos dias de hoje, assim como pelo facto de ter facilitado, em muito, o desencadear deste estudo.

A título pessoal, terei, necessariamente, que fazer menção à minha família – como costume dizer, “não escolhida, mas querida” –, em particular à minha mãe – farol infalível do meu desenvolvimento intelectual e humano – e ao meu pai – a rocha inamovível onde, desde sempre, assentei os fundamentos do meu ser. Finalmente, agradeço-te a ti, que designarei, sem pruridos, “meu amor”, por me dares sentido...

palavras-chave

Educação em Línguas e Culturas Estrangeiras; Ensino Superior; Pragmática Intercultural; Competência Intercultural; Imagens de Línguas e Culturas; Representações Sociais

resumo

O estudo “Imagens recíprocas de estudantes universitários portugueses e turcos: para uma mediação intercultural entre Portugal e Turquia” institui-se, fundamentalmente, como um estudo de Imagens de Línguas e Culturas, dentro do domínio da Didática de Línguas (DL). Adotando uma base comparativa, incide em dois grupos de estudantes que, em dois países distintos, dentro e fora da UE, respetivamente Portugal e Turquia, estão a aprender a língua da sua contraparte no contexto do Ensino Superior. Dentro do quadro de uma pragmática intercultural, é colocado como objetivo último contribuir para uma maior aproximação dos dois países, povos e culturas mediante o desvelamento de pistas conducentes, dentro do quadro específico do Ensino de Línguas e Culturas Estrangeiras (ELCE), ao desenvolvimento da Competência Intercultural (CI) dos estudantes e (re/des)construção positiva das suas imagens face à contraparte, considerando-se que ambas se encontram mutuamente implicadas.

Adotando, no âmbito dos paradigmas emergentes, tanto em termos epistemológicos e conceptuais como em termos empíricos e metodológicos, uma postura eminentemente transdisciplinar (própria ao domínio científico da DL), desenvolvemos um Estudo de Casos Múltiplos – englobando 67 estudantes da Universidade de Ancara e 24 estudantes das Universidades de Lisboa e do Porto – no qual, na base do tratamento e análise (de carácter eminentemente qualitativo) dos dados recolhidos através da aplicação de dois instrumentos de recolha de dados de natureza distinta – inquérito por questionário e sessões de *focus group* –, procedemos a um diagnóstico das imagens recíprocas dos estudantes envolvidos, procurando descortinar o modo como estas se estruturavam e as suas possíveis fontes, dinâmicas e funções, assim como evidenciar as suas potenciais implicações no que se refere à aprendizagem da língua-cultura da contraparte e ao desenvolvimento da comunicação e relação interculturais com a mesma.

Os resultados apontam para o facto de, embora semelhantes no que toca a um desconhecimento recíproco, os dois grupos de estudantes revelaram um constructo imagético face à contraparte bastante distinto: os estudantes turcos apresentam uma imagem eminentemente positiva da contraparte, denotadora, sobretudo, de um enfoque nas semelhanças e numa valorização da diversidade, sendo o povo português olhado como uma imagem no espelho que, embora distinta de si, em muito se lhes equipara (o que poderá, no entanto, levá-los a negligenciar a importância do desenvolvimento da CI no aprofundamento da relação com a contraparte); já os estudantes portugueses apresentam, no âmbito deste efeito de espelhamento, um certo sentido de distorção imagética, denotador de um maior enfoque nas diferenças, o qual se liga à influência de estereótipos negativos face à religião islâmica.

As conclusões do estudo apontam para a clara necessidade de se envidarem esforços no sentido da promoção da CI dos estudantes de ambos os países de modo a lhes serem proporcionados os meios necessários para que possam instituir-se como efetivos falantes e mediadores interculturais, preparados para contribuir, eles mesmos, para a aproximação, (re)conhecimento e compreensão mútua dos países, culturas, povos e religiões envolvidos. Neste contexto, sugerimos, no final do estudo, um conjunto de linhas de ação, de carácter geral, que poderão ser desenvolvidas no contexto da ELCE na persecução desta finalidade.

keywords

Foreign Language and Culture Education; Higher Education; Intercultural Pragmatic; Intercultural Competence; Images of Languages and Cultures; Social Representations

abstract

The study "Reciprocal images of Portuguese and Turkish university students: for an intercultural mediation between Portugal and Turkey" is primarily instituted as a study of Images of Languages and Cultures within the field of Language Didactics (LD). On a comparative basis, it focuses on two groups of students, in two different countries, within and outside the EU, respectively Portugal and Turkey, who are learning the language of their counterpart in the context of higher education. Within the framework of intercultural pragmatics, the study's main objective is to contribute to establishing closer ties between the two countries and peoples by unveiling clues leading, within the specific context of Foreign Languages and Cultures Education (FLCE), to the development of the students' Intercultural Competence (IC), and to the positive (re/de)construction of their images *vis à vis* their counterpart, which are taken as mutual implicated abilities.

Adopting, within the scope of the emergent paradigms, in both epistemological-conceptual, and empirical/methodological terms, an eminently transdisciplinary positioning (that of LD scientific field), we developed a Multiple Case Study, which involved 67 students from the University of Ankara and 24 students from the Universities of Lisbon and Oporto. On the basis of the treatment and analysis (of an essentially qualitative nature) of the data collected through the application of two different data collection instruments – a questionnaire survey and *focus group* sessions –, we proceeded to a diagnosis of the reciprocal images of the students involved. As such we attempted to unveil how these images were structured and their possible sources, dynamics and functions, as well as to highlight their potential implications for the learning of the target language-culture and the development of intercultural communication and relationship with their counterpart.

The results point to the fact that, although similar in terms of their reciprocal lack of knowledge about each other's country and people, the two groups of students showed a rather distinct image construct *vis-à-vis* their counterpart: the Turkish students present an eminently positive image of the Portuguese, denoting, above all, a focus on similarities and a valuation of diversity. The Portuguese people were regarded as an image in the mirror that, although distinct from them, was much equated with them (which may, however, lead these students to neglect the importance of the development of IC in the deepening of the relationship with their counterpart). The Portuguese students present, within the scope of this mirroring effect, a certain sense of image distortion, denoting a greater focus on differences, which is linked to the influence of negative stereotypes regarding Islam.

The conclusions of the study point to the clear need to make efforts to promote the IC of the students of both countries in order to provide them with the necessary means to become effective intercultural speakers and mediators, prepared to contribute to the rapprochement, (re)cognition and mutual understanding of the countries, cultures, peoples and religions involved. In this context, we suggest, at the end of the study, a set of lines of action, of a general nature, that could be developed in the context of FLCE in pursuit of this purpose.

Índice

Apresentação do Estudo	1
Nota prévia	7
Parte I. Base paradigmática, epistemológica e conceptual do Estudo	9
Capítulo 1. Estruturação paradigmática e epistemológica do Estudo: a perspectiva holística e intercultural	11
1.1. A necessidade de pensar uma “nova forma de pensar”	16
1.1.1. O paradigma da totalidade de Bohm: o imperativo do pensamento holístico	20
1.1.2. O paradigma da <i>complexidade</i> de Morin: o imperativo do <i>pensamento complexo</i>	23
1.1.3. A convergência da <i>totalidade</i> e da <i>complexidade</i> numa “Nova Ciência”	28
1.2. A importância do “fenómeno cultural” na contemporaneidade, enquanto “era da imagem do mundo”	34
1.2.1. O que é cultura? – Para uma definição operatória do conceito	36
1.2.2. A noção de representação enquanto base da “imaginação” social do mundo: a Teoria das Representações Sociais (RS)	50
1.2.3. O conceito de identidade enquanto narrativa da relação Eu-Outro	66
1.3. Do Paradigma para uma Pragmática Intercultural	77
1.3.1. O conceito de <i>culturalidade</i> : os sujeitos como autores e atores de cultura	85
1.3.2. A dimensão ética da interculturalidade	94
1.3.3. Implicações metodológicas da pragmática intercultural.....	100
1.3.4. O papel da Educação no desenvolvimento de uma pragmática intercultural	103
Capítulo 2. O conceito de <i>Competência Intercultural</i> (CI): a necessidade de pensar interculturalmente	113
2.1. Conceptualização e modelos contemporâneos de CI	114
2.2. A conceptualização de CI no campo da Educação em Línguas e Culturas Estrangeiras	120
2.2.1. A noção de <i>competência</i> no conceito de CI	122
2.2.2. A questão da transculturalidade nos modelos de CI.....	125
2.3. Modelo Multidimensional de Competência Intercultural.....	130
2.3.1. As cinco dimensões ou “saberes” da CI	138
2.3.2. O desenvolvimento da CI na formação de falantes e mediadores interculturais	145
Capítulo 3. As Imagens no desenvolvimento de uma pragmática intercultural em DL ...	151
3.1. A Teoria das RS em DL: o conceito de Imagens	154
3.2. Operacionalização do conceito de Imagens em DL	157
3.3. Processos de elaboração, estruturação, transformação e ativação das Imagens.....	160
3.3.1. Processos base da elaboração das Imagens: Objetivação e Ancoragem.....	160

3.3.2. A estruturação e transformação das Imagens: a Teoria do Núcleo Central.....	163
3.3.3. Características fundamentais do pensamento do senso comum: a <i>polifasia cognitiva</i> e a <i>racionalidade fiduciária</i>	165
3.4. Atitudes e Motivações no contexto do estudo de Imagens em DL	173
3.4.1. Definição de Atitudes no âmbito das Ciências Sociais	174
3.4.2. O estudo das Atitudes em DL.....	182
3.4.3. O estudo das Motivações em DL.....	185
3.5. Os conceitos de Estereótipo e Preconceito no contexto do estudo de Imagens em DL	189
3.5.1. <i>Cordialidade</i> e <i>Competência</i> como dimensões essenciais dos estereótipos: o <i>Stereotype Content Model</i> e o <i>Mapa BIAS</i>	199
3.5.2. O <i>Five Factor Model of Personality</i> no contexto do estudo dos estereótipos.....	209
3.5.3. Principais linhas de ação educativas de re/desconstrução de estereótipos	214
Parte II. O Estudo Empírico: desenho metodológico, desenvolvimento e resultados .	223
Capítulo 1. Desenho Metodológico do Estudo	225
1.1. Questões e objetivos da investigação	226
1.2. Caracterização metodológica da investigação.....	228
1.2.1. Paradigma metodológico da investigação: Abordagem Qualitativa.....	228
1.2.2. Método de investigação: Estudo de Caso	231
1.2.3. Metodologia “mista” qualitativo-quantitativa de investigação.....	237
1.2.4. O papel do investigador na investigação qualitativa	238
1.3. Etapas do estudo empírico e instrumentos de recolha e análise dos dados utilizados.....	241
1.4. Macrocategorias de análise das Imagens recíprocas dos estudantes PT e TR.....	244
1.4.1. Macrocategoria de análise das Imagens das Línguas	246
1.4.2. Macrocategoria de análise das Imagens dos Povos e das Culturas.....	255
1.4.3. Macrocategoria de análise das Imagens da Relação Intercultural	265
Capítulo 2. Contextualização do Estudo: as línguas-culturas turca e portuguesa no contexto do Ensino Superior	269
2.1. Panorama geral do ensino das línguas turca e portuguesa em Portugal e na Turquia.....	269
2.2. Universo e população do estudo.....	271
2.3. Delimitação e caracterização dos Casos de investigação do estudo.....	279
Capítulo 3. <i>Still frame</i> das imagens recíprocas dos estudantes: o inquérito por questionário “Imagens”	289
3.1. O questionário “Imagens”: da construção à aplicação	289
3.1.1. Processos de construção do questionário “Imagens”.....	290
3.1.2. Estrutura e objetivos do questionário “Imagens”	292

3.1.3. Processo de pré-testagem e validação do questionário “Imagens”	299
3.1.4. Processo de aplicação do questionário “Imagens”	300
3.2. Questionário “Imagens”: Análise dos dados e discussão dos resultados obtidos.....	302
3.2.1. Universo de respondentes do questionário “Imagens”	303
3.2.2. Caracterização dos públicos respondentes	306
3.2.2.1. Caracterização dos respondentes do grupo PT	306
3.2.2.2. Caracterização dos respondentes do grupo TR.....	310
3.2.2.3. Síntese e análise comparativa da caracterização dos grupos PT e TR	312
3.2.3. Perfil linguístico dos públicos respondentes	315
3.2.3.1. Caracterização do perfil linguístico do grupo PT	319
3.2.3.2. Caracterização do perfil linguístico do grupo TR	324
3.2.3.3. Síntese e análise comparativa do perfil linguístico dos grupos PT e TR.....	329
3.2.4. Imagens recíprocas das Línguas	333
3.2.4.1. Imagens das línguas do grupo PT.....	334
3.2.4.2. Imagens das línguas do grupo TR	348
3.2.4.3. Síntese e análise comparativa das imagens das línguas dos grupos PT e TR.....	364
3.2.5. Imagens recíprocas dos Povos, Países e Culturas.....	373
3.2.5.1. Importância de visitar o país da contraparte.....	373
3.2.5.2. Nível de conhecimento da cultura da contraparte	377
3.2.5.3. Atitudes face ao país e povo da contraparte	378
3.2.5.4. Imagens recíprocas dos povos: auto e heteroimagens diretas e indiretas	384
3.2.5.5. Imagens sociopolíticas e estatuto internacional de Portugal e Turquia.....	406
3.2.6. Imagens recíprocas da Relação Intercultural.....	411
3.2.7. Imagens e Atitudes relativamente à União Europeia (UE).....	431
3.2.8. Atitudes face à participação em Programas de Mobilidade Internacional.....	449
Capítulo 4. “Imagens em movimento”: as sessões de <i>Focus Group</i>	461
4.1. Definição, organização e execução das sessões de <i>Focus Group</i>	461
4.2. Estrutura e objetivos específicos das sessões de <i>Focus Group</i>	462
4.3. Abordagem analítica adotada e estrutura da apresentação e discussão dos resultados obtidos através das sessões de <i>Focus Group</i>	468
4.4. Caracterização dos participantes das sessões de <i>Focus Group</i> PT e TR.....	470
4.5. Sessões de <i>Focus Group</i> PT – Análise e discussão dos resultados obtidos	473
4.5.1. Imagens das Línguas	473
4.5.2. Imagens da Turquia, do seu povo e da sua cultura	479
4.5.3. A relação anfitrião-visitante no contacto intercultural luso-turco	488
4.5.4. Perspetivas e atitudes face à adesão da Turquia à UE: o seu lugar na Europa	494

4.5.5. Ponte Intercultural Luso-Turca.....	498
4.6. Sessões de <i>Focus Group TR</i> – Análise e discussão dos resultados obtidos	503
4.6.1. Imagens das Línguas	503
4.6.2. Imagens de Portugal, do seu povo e da sua cultura	508
4.6.3. A relação anfitrião-visitante no contacto intercultural luso-turco	513
4.6.4. Perspetivas e atitudes face à adesão da Turquia à UE: o seu lugar na Europa	520
4.6.5. Ponte Intercultural Luso-Turca.....	524
4.7. Síntese e análise comparativa dos resultados do estudo empírico	527
Conclusão	541
Referências Bibliográficas	559

Índice de Figuras

Figura 1: Circuito retro-meta de Edgar Morin	27
Figura 2: Triângulo semiótico Ego-Alter-Objeto das RS.....	58
Figura 3: O Modelo Toblerone das RS ou do Senso Comum.....	59
Figura 4: Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (1997)	136
Figura 5: Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (2009)	137
Figura 6: Representação esquemática do modelo BIAS	207

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Caracterização dos respondentes PT quanto ao sexo e à idade.....	307
Gráfico 2: Caracterização dos respondentes TR quanto ao sexo e à idade	310
Gráfico 3: Grau de facilidade/dificuldade na aprendizagem da língua turca	337
Gráfico 4: Grau de facilidade/dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa.....	351
Gráfico 5: Autoavaliação do conhecimento sobre o país da contraparte	378
Gráfico 6: Auto- e heteroimagens (diretas e indiretas) dos grupos PT e TR.....	400
Gráfico 7: Aspetos de dificuldade/facilitação da relação intercultural luso-turca.....	425
Gráfico 8: Perspetivas face à integração do próprio país na UE	432
Gráfico 9: Sentimentos relativamente ao futuro da UE.....	435
Gráfico 10: Sentido de pertença a contextos geopolíticos progressivamente mais alargados.....	441
Gráfico 11: Atitudes face à adesão da Turquia à UE	442

Índice de Quadros

Quadro 1: Quadro categorial das Imagens das línguas, locutores e contextos de comunicação em DL... 245	245
Quadro 2: Macrocategoria de análise das Imagens das Línguas.....	247
Quadro 3: Macrocategoria de análise das Imagens dos Povos e das Culturas.....	258
Quadro 4: Macrocategoria de análise das Imagens da Relação Intercultural	266
Quadro 5: Situações hipotéticas de relação anfitrião-visitante no contacto intercultural	465

Índice de Tabelas

Tabela 1: Universo do Estudo – Cursos de Língua e Cultura Turca e Portuguesa lecionadas no ano letivo 2011-2012 em Portugal e na Turquia.	272
Tabela 2: Casos de Investigação em Portugal e na Turquia	281

Tabela 3: Caracterização dos casos de estudo Português e Turco.....	283
Tabela 4: Estrutura e objetivos específicos do questionário “Imagens”	294
Tabela 5: Universo de respondentes do questionário “Imagens”	304
Tabela 6: Situação Académica e Modalidades de inscrição na disciplina de LCT (Grupo PT).....	307
Tabela 7: Experiência de estadia prolongada num país estrangeiro (Grupo PT)	308
Tabela 8: Situação Académica e Modalidades de inscrição na disciplina de LCP (Grupo TR).....	310
Tabela 9: Experiência de estadia prolongada num país estrangeiro (Grupo TR)	311
Tabela 10: Síntese da caracterização dos grupos PT e TR.....	312
Tabela 11: LEs de aprendizagem dos respondentes PT	320
Tabela 12: Contextos de aprendizagem das LEs referidas pelos respondentes PT	320
Tabela 13: Motivos para aprendizagem das LEs referidas pelos respondentes PT	322
Tabela 14: Autoavaliação da proficiência linguística em LEs (Grupo PT).....	324
Tabela 15: LEs de aprendizagem dos respondentes TR.....	325
Tabela 16: Contextos de aprendizagem das LEs referidas pelos respondentes TR.....	325
Tabela 17: Motivos para aprendizagem das LEs referidas pelos respondentes TR	327
Tabela 18: Autoavaliação da proficiência linguística em LEs (Grupo TR)	328
Tabela 19: Síntese da caracterização dos perfis linguísticos dos grupos PT e TR.....	329
Tabela 20: Principais motivos para a aprendizagem da língua turca	335
Tabela 21: Fatores de dificuldade/facilitação da aprendizagem da língua turca	338
Tabela 22: Imagens das línguas turca e portuguesa (Grupo PT)	343
Tabela 23: Futuro das línguas turca e portuguesa no contexto europeu (Grupo PT)	347
Tabela 24: Principais motivos para a aprendizagem da língua portuguesa.....	348
Tabela 25: Fatores passíveis de dificultar/facilitar a aprendizagem da língua portuguesa.....	351
Tabela 26: Imagens das línguas portuguesa e turca (Grupo TR)	357
Tabela 27: Futuro das línguas portuguesa e turca no contexto europeu (Grupo TR).....	363
Tabela 28: Nível de importância e motivos subjacentes à aprendizagem da língua da contraparte.....	364
Tabela 29: Nível e fatores de facilidade/dificuldade na aprendizagem da língua da contraparte.....	366
Tabela 30: Imagens da língua da contraparte e da LM	368
Tabela 31: Justificação para o grau de importância dado à visita ao país da contraparte	374
Tabela 32: Grau de confortabilidade para viajar para o país da contraparte	378
Tabela 33: Atitudes face ao estabelecimento de relações com a contraparte.....	382
Tabela 34: Associogramas imagens recíprocas dos povos português e turco	384
Tabela 35: Heteroimagens diretas e indiretas do povo turco (Grupo PT).....	386
Tabela 36: Autoimagens diretas e indiretas do povo português (Grupo PT)	388
Tabela 37: Heteroimagens diretas e indiretas do povo português (Grupo TR)	391
Tabela 38: Autoimagens diretas e indiretas do povo turco (Grupo TR)	394
Tabela 39: Imagens recíprocas de teor sociopolítico face a Portugal e Turquia	407
Tabela 40: Estatuto internacional de Portugal e Turquia	410
Tabela 41: Fatores de aproximação/distanciamento entre portugueses e turcos (Grupo PT).....	413
Tabela 42: Fatores de aproximação/distanciamento entre portugueses e turcos (Grupo TR)	417
Tabela 43: Aspetos que melhor definem a UE.....	433
Tabela 44: Elementos fundamentais para a construção de uma identidade europeia.....	434
Tabela 45: “Valores” associados à UE, Portugal e Turquia	437
Tabela 46: Desafios adesão da Turquia à UE.....	447
Tabela 47: Atitudes face à participação em PMIs e respetiva justificação	452
Tabela 48: Estatísticas Programa Erasmus ano letivo 2010-2011: contextos PT e TR.....	456
Tabela 49: Número de estudantes Erasmus em Portugal e na Turquia entre 2006 e 2012.....	457
Tabela 50: Desenvolvimento do número de estudantes Erasmus PT e TR na Turquia e em Portugal.....	458
Tabela 51: Caracterização sociográfica dos participantes dos <i>Focus Group</i> PT.....	470
Tabela 52: Caracterização sociográfica dos participantes dos <i>Focus Group</i> TR.....	472

Lista de Siglas e Acrónimos

CCC – Conscientização Cultural Crítica
CCI – Competência Comunicativa Intercultural
CI – Competência Intercultural
DL – Didática de Línguas
ELCE – Educação em Línguas e Culturas Estrangeiras
E/A – Ensino e Aprendizagem
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
PMI – Programa de Mobilidade Internacional
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RS – Representações Sociais
UE – União Europeia

DTCF-AÜ – Faculdade de Línguas, História e Geografia da Universidade de Ancara (Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi – Ankara Üniversitesi)

FLUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

QIPT/RX – Codificação dos nomes dos respondentes portugueses ao questionário “Imagens”

QITR/RX – Codificação dos nomes dos respondentes turcos ao questionário “Imagens”

FGPT1-2/AX – Codificação dos nomes dos participantes portugueses das sessões de *Focus Group*

FGTR1-2/AX – Codificação dos nomes dos participantes turcos das sessões de *Focus Group*

NB: Todas as citações referentes às “vozes” dos estudantes recolhidas no estudo empírico são apresentadas através do uso simultâneo de aspas e itálico. No caso turco, em particular, quando respondem em língua turca, apresentamos a tradução inglesa do que dizem, seguida das respostas em turco, colocadas entre parêntesis.

Lista de Anexos

1. Inquérito por Questionário “Imagens”

Anexo 1: Inquérito por Questionário “Imagens” PT

Anexo 2: Inquérito por Questionário “Imagens” TR

Anexo 3: Perfil linguístico dos respondentes PT e TR

Anexo 4: Imagens das Línguas dos respondentes PT e TR

Anexo 5: Justificação grau de importância conferido à visita do país da contraparte no futuro (PT e TR)

Anexo 6: Imagens dos Povos dos respondentes PT e TR

Anexo 7: Fatores de Facilitação e Dificultação da relação entre portugueses e turcos (PT e TR)

Anexo 8: Imagens conjuntas face à UE, país da contraparte e próprio país (PT e TR)

Anexo 9: Justificação atitudes face à adesão da Turquia à UE (PT e TR)

Anexo 10: Atitudes face à participação num PMI no futuro e justificações apresentadas (PT e TR)

Anexo 11: Comentários Adicionais ao questionário “Imagens”

2. Sessões de *Focus Group*

Anexo 12: Guião de Questões gizado para as sessões de *Focus Group*

Anexo 13: Diapositivos utilizados nas sessões de *Focus Group* PT e TR

Anexo 14: Transcrições *Focus Group* Portugal 1 (FGPT1)

Anexo 15: Transcrições *Focus Group* Portugal 2 (FGPT2)

Anexo 16: Transcrições *Focus Group* Turquia 1 (FGTR1)

Anexo 17: Transcrições *Focus Group* Turquia 2 (FGTR2)

Apresentação do Estudo

Any and all representations [...] are embedded first in the language and then in the culture, institutions and political ambience of the representer ... [being] interwoven with a great many other things besides the 'truth', which is itself a representation.

Edward Said

O ímpeto inicial para a realização do presente estudo provém da experiência profissional e pessoal do seu proponente enquanto leitor do Instituto Camões na Turquia, no ano letivo de 2007-2008, em que desempenhou os cargos de professor dos cursos de Língua e Cultura Portuguesa na Universidade de Ancara e na Universidade de Economia de Izmir, e de conselheiro para a área cultural na Embaixada de Portugal em Ancara. Tendo como principal função a de promover a divulgação da língua e cultura portuguesas e, simultaneamente, a expansão da procura e da oferta de ensino das mesmas neste país, o investigador verificou que havia a clara necessidade de se desenvolverem estudos aprofundados relativamente aos modos e meios de explorar as enormes potencialidades que indubitavelmente poderão advir de uma maior aproximação entre Portugal e a Turquia.

Estas potencialidades têm, aliás, vindo a ser reconhecidas pelos governos de ambos os países ao longo dos últimos anos, tendo sido realizados vários encontros de Estado entre os seus principais responsáveis políticos, que culminaram na assinatura de múltiplos acordos bilaterais numa vasta área de interesses (e.g., Diplomacia, Economia, Educação, Defesa). As principais questões discutidas nestes encontros bilaterais, que visam, em última instância, fomentar a aproximação entre as duas nações, têm-se centrado em quatro temas fundamentais: (i) o fortalecimento das relações comerciais entre ambos os países; (ii) o processo de adesão da Turquia à União Europeia (UE), sendo que Portugal tem declarado oficialmente o seu apoio a esta mesma adesão; (iii) a promoção de uma “solidariedade mediterrânica”, baseada na identidade europeia-mediterrânica comum, que faz com que a distância geográfica entre os dois países se torne menos relevante; (iv) o desenvolvimento de uma assim chamada “cooperação triangular”, no âmbito da qual Portugal e a Turquia são vistos como vias de acesso (*gateways*) a outros mercados (e.g., países de expressão portuguesa e antigos domínios do império otomano, nomeadamente no Médio Oriente).

Ao mesmo tempo, os líderes políticos de ambos os países têm enfatizado a “relação especial” que atualmente existe entre as duas nações, com destaque para as pontes culturais que as ligam, e feito frequente referência ao facto de Portugal e a Turquia partilharem

identidades, valores e objetivos comuns, de modo a aliar a diplomacia económica a um discurso intimamente relacionado com os princípios do Diálogo Intercultural: por exemplo, Ahmet Davutoglu (2010), o primeiro-ministro turco entre 2014 e 2016 e ministro dos Negócios Estrangeiros na altura, declarou que [as relações entre os dois países] “have been strengthening in a steady manner, fuelled by mutual respect and sympathy between our peoples [...] our two countries have much in common [...] friendliness, generosity and sincerity [...] describe both our peoples [...] we share universal values such as democracy, pluralism and freedom that identify Europe” e, por seu turno, Aníbal Cavaco Silva, o Presidente de Portugal de então, reafirmou, em 2013, o apoio português à adesão da Turquia à UE nestes termos: “Com a adesão da Turquia à União Europeia, além do enriquecimento trazido pela integração de uma grande nação com uma realidade cultural multifacetada, a UE ganha uma importância estratégica crescente, que lhe permita agir com peso muito maior nas áreas que são fundamentais para o seu futuro colectivo” (cf. Miranda, 2013).

No entanto, os responsáveis políticos de ambos os países não deixam de admitir, também, que a relação entre os dois países está “ainda longe de atualizar o seu verdadeiro potencial”, estando em “estado muito embrionário”, reconhecendo a necessidade premente de incrementar um conhecimento mútuo mais profundo e fomentar o desenvolvimento de contactos e relações entre eles (cf. Lusa, 2014). De facto, a verdade é que se verifica uma grande fragilidade nas relações luso-turcas, sendo que as relações económicas entre os dois países são ainda bastante débeis – como o mostra o valor bruto relativamente baixo das suas trocas comerciais (em termos de exportações, em 2012, Portugal situava-se na 51.^a posição no mercado turco e a Turquia em 48.^o lugar no mercado Português) –, e, em termos de mobilidade, dados recentes indicam que o intercâmbio turístico ainda é incipiente e que apenas cerca de 300 cidadãos turcos e portugueses residiam, no ano de 2014, respetivamente em Portugal e na Turquia. Ao mesmo tempo, os resultados do presente estudo indicam que, em termos de mobilidade académica no âmbito do programa Erasmus, embora o número de estudantes tenha vindo progressivamente a aumentar, ainda está a um nível bastante baixo, sendo que em 2011-2012, data em que o estudo empírico foi desenvolvido, Portugal recebeu apenas 3,9% do número total de estudantes turcos que participaram neste programa e a Turquia apenas 1,4% do total de estudantes Erasmus portugueses (cf. European Commission, 2013b). No que diz respeito à Educação em Línguas e Culturas Estrangeiras (ELCE) ao nível do Ensino Superior, nenhum dos dois países oferece, atualmente, um grau,

seja na língua portuguesa, seja na língua turca, sendo que, no ano letivo de 2011-2012, a oferta a este nível confinava-se apenas a “cursos de línguas” de 3-4 horas semanais, os quais, como veremos, abarcavam um número bastante residual de estudantes: apenas 30 alunos portugueses e 80 alunos turcos.

Este panorama geral levanta a questão de saber porque é que, apesar da “relação especial” existente entre Portugal e a Turquia, as relações entre os dois países e os seus povos se mantêm, ainda, num nível francamente reduzido. Na nossa perspetiva, este facto ligar-se-á, em primeira instância, ao grande desconhecimento recíproco entre portugueses e turcos, sendo fundamental, neste contexto, em primeiro lugar, proceder a um diagnóstico do modo como se veem mutuamente, que permita identificar os aspetos que se poderão constituir, ora como barreiras ou obstáculos, ora como pontes ou vias de contacto e comunicação por excelência para o desenvolvimento das relações entre os dois países e, subsequentemente, desenvolver políticas, estratégias e medidas específicas que visem a dissolução dos obstáculos e o fortalecimento das pontes e, deste modo, o incremento de uma efetiva “relação especial” entre as duas nações.

É, precisamente, na base deste pressuposto que desenvolvemos o nosso estudo, assentando-o no princípio basilar de que a ELCE – ao implicar o confronto com a alteridade e, neste âmbito, uma articulação e gestão dos constructos identitários, culturais e representacionais dos sujeitos aprendentes face aos dos falantes da língua em aprendizagem – deterá um papel fundamental no incremento das relações entre Portugal e a Turquia, mais especificamente quando orientada por uma pragmática intercultural que vise aliar ao desenvolvimento das competências linguísticas dos aprendentes o desenvolvimento da sua Competência Intercultural (CI), de modo a permitir-lhes tornarem-se efetivos *falantes interculturais* e, nesta medida, autênticos *mediadores interculturais* entre os dois povos e culturas (Byram, 1997; Byram & Zarate, 1997; Zarate, 2003; Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, & Penz, 2004), assim como entre as duas religiões professadas maioritariamente em ambos os países, ou seja, o Cristianismo e o Islão.

Instituindo-se – na base de uma perspetiva praxeológica e intercultural da Didática de Línguas (DL) em que as imagens dos aprendentes face à alteridade são tomadas como, simultaneamente, base inicial e produto final fundamentais da ELCE – como um estudo de Imagens de Línguas e Culturas incidente em dois grupos de estudantes que, respetivamente em Portugal e na Turquia, estão a aprender a língua da sua contraparte no contexto do Ensino

Superior, o nosso estudo empírico estruturou-se de acordo com quatro grandes objetivos de investigação: (i) Diagnosticar as imagens recíprocas de estudantes universitários portugueses e turcos e os fatores envolvidos na sua construção, o que implicará: descrever o perfil dos sujeitos que constituem os nossos casos; descrever as imagens dos sujeitos face ao Outro e face a si mesmos; aferir as possíveis fontes dessas imagens, bem como as suas dinâmicas. (ii) Analisar a forma como as diferentes dimensões imagéticas se relacionam dentro de cada caso e entre os dois casos. (iii) Evidenciar e analisar as influências que as imagens das línguas e culturas (e a sua inter-relação) poderão exercer: na relação dos sujeitos com a língua e cultura própria e do Outro e na sua estruturação identitária; na aprendizagem da língua e cultura estrangeira (e.g., motivações); na comunicação intercultural. (iv) Propor, com base nos resultados obtidos, linhas gerais de orientação para a promoção, no campo da ELCE, de uma (re/des)construção positiva das imagens dos estudantes face às línguas, culturas e povos em questão e, nesta medida, para uma maior aproximação e compreensão intercultural recíprocas entre Portugal e Turquia.

Baseando-nos na definição geral de CI como complexo multidimensional e compósito de aptidões, conhecimentos e atitudes necessárias para “funcionar” apropriada e eficazmente na interação entre pessoas com uma língua e um património cultural distintos, envolvendo não só a gestão adequada de tais interações, mas também a abertura para ir além da própria cultura e reconhecer orientações afetivas, cognitivas e comportamentais diferentes ou divergentes relativamente à realidade (cf. Deardorff, 2009c; Fantini & Tirmizi, 2006; Sinicrope, Norris, & Watanabe, 2007; Spitzberg & Chagnon, 2009), consideramos que o desenvolvimento desta competência, particularmente no que se refere ao contexto específico do Ensino Superior, se institui como condição necessária para o desenvolvimento do Diálogo Intercultural, tal como é definido pelo Conselho da Europa (2008), ou seja, uma troca de opiniões aberta e respeitosa entre indivíduos e grupos de diferentes origens que, assente na promoção de um sentido de identidades e projetos partilhados, visa a instituição de uma cidadania intercultural que extravase as fronteiras políticas entre as diversas nações e culturas não só ao nível europeu, mas também ao nível global.

Apesar de assumirmos, à partida, o carácter eminentemente idealista da pretensão última que subjaz ao conceito de Diálogo Intercultural, não abdicamos de a considerar como uma utopia passível de se autorrealizar através da sua persecução, sendo que esta terá, necessariamente, de assentar no desenvolvimento do que os proponentes dos paradigmas

científicos emergentes designam como “uma nova forma de ver o mundo” que suporte a adoção, por parte dos sujeitos em geral, de uma “pragmática intercultural” que lhes permita ultrapassar uma visão fragmentária e simplista da realidade, promotora da instituição de fronteiras identitárias e culturais face à alteridade, em favor de uma visão holística e complexa da mesma, que lhes possibilite problematizar criticamente o modo como eles próprios constroem a realidade e, conseqüentemente, agir de forma comprometida na transformação dessa mesma realidade, no sentido do bem comum de toda a humanidade.

É nesta base que, na primeira parte do nosso estudo – **Parte I. Base paradigmática, epistemológica e conceptual do Estudo** – nos propomos, em primeiro lugar (Capítulo 1), apresentar um percurso teórico em que, partindo das noções paradigmáticas de *totalidade* e *complexidade* tal como são apresentadas, respetivamente, por David Bohm e Edgar Morin, pretendemos, à luz de uma perspetiva eminentemente sócio-construtivista, chegar a uma aproximação conceptual da relação de recursividade e mútua implicação que os conceitos de cultura, representação e identidade estabelecem entre si, sendo que tomamos esta mesma relação como suporte essencial na consolidação do paradigma intercultural e conseqüente desenvolvimento de uma efetiva pragmática intercultural no âmbito específico da ELCE.

Percorrido este itinerário iremos debruçar-nos, no Capítulo 2, sobre a conceptualização contemporânea de CI, incidindo a nossa atenção, em particular, no Modelo Multidimensional de CI de Michael Byram, o qual, centrando-se, em larga medida, nos processos de negociação identitária que ocorrem no encontro e relação interculturais, advoga que a aprendizagem de línguas estrangeiras deverá implicar a aprendizagem e a compreensão das especificidades (linguísticas, sociais e culturais) das identidades em presença (incluindo as próprias e as do Outro), devendo, por isso, focalizar-se na (re)elaboração contínua das auto- e hetero-representações dos aprendentes. Neste sentido, no Capítulo 3, procederemos à explicitação do modo como é teorizado e operacionalizado o conceito de Imagens das Línguas e das Culturas no campo específico da DL, enfatizando, neste âmbito, a íntima relação que estabelece com o conceito de Representações Sociais (RS), proveniente do campo científico da Psicologia Social. Neste contexto, procederemos, ainda, à explicitação do modo como os conceitos de atitude e motivação, assim como de estereótipo e preconceito se articulam com o conceito de Imagens, considerando que o trabalho heurístico e pedagógico sobre as Imagens ou RS no quadro específico da DL necessariamente abarca estes mesmos conceitos.

Tendo estabelecido a base paradigmática e epistemológica do estudo e definido e articulado os conceitos de CI e Imagens, estabelecendo-os como instrumentos conceituais axiais da nossa investigação, passaremos, na segunda parte da dissertação – **Parte II. O estudo empírico: desenho metodológico, desenvolvimento e resultados** – à apresentação do modo como delimitámos, planificámos, estruturámos e desenvolvemos o nosso estudo empírico, assim como à descrição e discussão dos resultados a que chegámos.

Neste contexto, no Capítulo 1 procederemos à caracterização metodológica do estudo empírico – Estudo de Casos Múltiplos, de natureza instrumental e teor descritivo-exploratório, assente numa abordagem heurística de carácter eminentemente qualitativo – e, subsequentemente, à apresentação dos principais dispositivos que utilizámos em termos de recolha de dados – inquérito por questionário e sessões de *focus group* ou “entrevistas coletivas” – e de análise dos mesmos – macrocategorias de análise das Imagens das Línguas, dos Povos e das Culturas e da Relação Intercultural. No Capítulo 2 procederemos à identificação e caracterização da oferta de ensino das duas línguas-culturas em questão em Portugal e na Turquia ao nível do Ensino Superior e à clarificação do processo de constituição e delimitação dos “casos” de estudo em ambos os países: três turmas distintas das disciplinas do curso de Língua e Cultura Turca de duas universidades portuguesas (24 estudantes) e duas turmas das disciplinas do Curso de Língua e Cultura Portuguesa de uma universidade turca (67 estudantes). Nos Capítulos 3 e 4 serão apresentados e discutidos os principais resultados a que chegámos através da análise dos dados recolhidos por meio, respetivamente, da aplicação do inquérito por questionário (que designámos questionário “Imagens”) e da realização das sessões de *focus group* em Portugal e na Turquia.

Finalmente, na **Conclusão** do estudo, propomo-nos a apresentar um conjunto de linhas estratégicas de intervenção educativa que visam o desenvolvimento de dinâmicas de sensibilização propiciadoras de atitudes de abertura relativamente às línguas, culturas e povos em questão. Neste ponto, consideramos fundamental a reflexão por parte dos sujeitos sobre a língua e a cultura própria e do Outro para a sua assunção de atitudes positivas face à alteridade, que se possam instituir como base para um trabalho de (re/des)construção positiva das imagens da Turquia e de Portugal, suscetível de os tornar efetivos mediadores interculturais, passíveis de não só servir como “promotores” ou “embaixadores” da língua-cultura do Outro no seu próprio país, mas também como potenciadores da instituição de um verdadeiro Diálogo Intercultural entre os dois países.

Nota prévia

Ich lebe mein Leben in wachsende Ringe
“Vivo a minha vida em anéis crescentes”
R.M. Rilke

Procurámos organizar a presente dissertação de um modo que permitisse que os conceitos fundamentais transversais a todo o texto fossem desenvolvidos, na sua inerente complexidade, em contínuo aprofundamento, expansão e progressiva consolidação. Assumindo uma abordagem essencialmente hermenêutica, procurámos, pois, dar conta do itinerário de consolidação epistemológica, conceptual, metodológica e empírica por nós percorrido num processo não-dialético, mas em “anéis crescentes”, como, em termos do percurso de vida, o descreve o verso em epígrafe. Pretendemos, assim, que cada capítulo se institua como parte constituinte de um pensamento “holístico”, ilustrativo de um processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo, científico e pessoal, que, embora inscrito num período de tempo devidamente balizado, se mantém constantemente aberto a novas atualizações. Neste sentido, não é nosso intuito chegar nem a uma definição “final”, estanque e absoluta, dos conceitos fundamentais que convocamos, nem tão pouco a uma conclusão definitiva relativamente às temáticas e problemáticas desenvolvidas. Pretendemos, antes, dar conta do processo contínuo de reflexão, sempre em desenvolvimento e sempre em busca de estabilização, que subjaz à nossa procura de atingir um melhor entendimento desses mesmos conceitos, temáticas e problemáticas. Sabendo, à partida, que este entendimento não se pode constituir senão como uma aproximação da compreensão dos fenómenos em análise, adotámos como princípio fundamental a posição de Lévi-Strauss (1966) ao reconhecer que a explicação científica consiste não tanto na redução do complexo ao simples, mas mais na substituição de uma complexidade menos inteligível por uma mais inteligível.

Parte I

Base paradigmática, epistemológica e conceptual do Estudo

Falemos de casas, do sagaz exercício de um poder
tão firme e silencioso como só houve
no tempo mais antigo.

Herberto Helder

Não voltarei a dividir
As aves – o canto e as asas –
Para encontrar o peso exacto
Do corpo que se eleva.

Daniel Faria

La seule véritable exploration, la seule véritable
fontaine de Jouvence ne serait pas de visiter des terres
étrangères, mais de posséder d'autres yeux, de
regarder l'univers à travers les yeux des autres.

Marcel Proust

Capítulo 1. Estruturação paradigmática e epistemológica do Estudo: a perspetiva holística e intercultural

De uma maneira ou de outra todos os povos da Terra estão no meio da tormenta. Ricos ou pobres, arrogantes ou submissos, ocupantes, ocupados, estão – estamos – embarcados na mesma jangada frágil prestes a afundar-se. Entretanto, continuamos a invetivarmo-nos e a guerrearmo-nos, sem nos preocuparmos com o mar encapelado.

Amin Maalouf

É consabido que o mundo contemporâneo avança, a todos os níveis, a uma velocidade nunca vista, tornando obsoleto o que, escassos anos antes, foi inovação. O avanço tecnológico na área das comunicações, da informação e dos transportes torna o mundo progressivamente mais pequeno, pondo em presença e em contacto pessoas de diferentes países, etnias, línguas e culturas. A globalização, para o bem e para o mal, unificou o mundo na sua pluriculturalidade, estando esta presente, em maior ou menor grau, na vida quotidiana de todos nós, tanto privada como pública. É, exatamente, devido ao facto de vivermos “the largest and more extensive wave of cultural mixing in recorded history” (Lustig & Koester, 2010, p. 3) – tornando a diversidade cultural uma realidade global, em que nenhuma cultura poderá pretender não ser influenciada, de uma forma ou outra, por outras culturas – que a questão da relação intercultural tem impregnado o pensamento contemporâneo um pouco por todo o mundo. De facto, o contacto constante com pessoas de outras partes do globo e com heranças culturais distintas coloca esta questão como uma interrogação fundamental tanto nos contextos da comunicação e interação interpessoal dos sujeitos, do desenvolvimento da sua vida social e profissional, da organização das sociedades ao nível institucional, económico, político e, também, científico, como no que se refere à reflexão acerca do futuro da própria humanidade.

No entanto, apesar da importância conferida à noção de cultura nos nossos dias, em que todo o tipo de fenómeno é tendencialmente interpretado culturalmente, a verdade é que a questão de como esta interpretação se processa permanece sem uma resposta clara e sistematizada. Continua a verificar-se uma indefinição fundamental no que se entende, de facto, por “cultura”, indefinição que se liga às características da sociedade contemporânea (em particular no mundo ocidental), marcada pela crítica dos valores tradicionais, que levou a que tanto as crenças ou convicções socioculturais como os paradigmas científicos modernos não possuam hoje nem a universalidade, nem o carácter axiomático e óbvio que possuíam antes. De facto, à dissolução dos sistemas de valores tradicionais que pautaram a vivência humana até, pelo menos, ao primeiro quartel do século XX junta-se também o

entenebrece o otimismo positivista, que via a ciência como o fundamento de uma noção de que a história caminhava sempre num sentido de progresso que, em última instância, levaria o homem a chegar ao “fim da história”, expressão proposta originalmente por Hegel e, já nos anos 90 do século passado, recuperada por autores como Francis Fukuyama (1992).

Esta concepção é fortemente abalada pelos eventos históricos que marcaram o século XX e a passagem para o século XXI e que vieram revelar que a ciência e a tecnologia não implicavam necessariamente um caminho de progresso para a humanidade, mas que, pelo contrário, poderiam mesmo levar a uma sua destruição. A mecanização bélica, cujas consequências dramáticas foram reveladas na Primeira Grande Guerra e posteriormente exponenciadas na Segunda Guerra Mundial, o advento da Era Atômica, que, apesar das suas benesses, implicou a noção de que o Homem tinha a capacidade de se auto-aniquilar, vêm abalar, nos seus fundamentos, a ideia de que a civilização humana se poderia sustentar e desenvolver num sentido inexorável de progresso somente através do avanço técnico-científico, criando, conseqüentemente, uma grande desconfiança e receio relativamente ao próprio futuro da humanidade. Mais recentemente, as falências no plano político, social, cultural e civilizacional, substanciadas na perpetuação de velhos conflitos (e.g., a questão palestina, as guerras que grassam em África, o conflito entre Coreia do Sul e do Norte, etc.), o surgimento de novos conflitos bélicos (e.g., Guerra do Iraque, Guerra do Afeganistão) e guerras civis (e.g., Síria, Iémen, República Democrática do Congo e, infelizmente, muitas outras), o aumento do terrorismo, fundado, aparentemente, no conflito religioso e num suposto “choque de civilizações” (cf. Huntington, 1993), a persistência dos problemas humanitários da fome, do acesso à água potável, do acesso à assistência médica, etc., vieram demonstrar que, apesar de toda a evolução material e tecnológica, assim como política e económica, que se processou nos últimos dois séculos, os problemas essenciais da humanidade não só não foram resolvidos como foram mesmo exponenciados.

Nesta segunda década do século XXI, os sucessivos ataques terroristas que se têm sucedido, um pouco por todo o mundo, desde o início do novo século/milénio, têm vindo a agravar a dissonância entre os povos/nações do mundo globalizado, mais especificamente no que toca ao diálogo entre o Ocidente cristão e o Oriente muçulmano, levando a que, em ambas as partes, a perceção mútua geral esteja a passar de desconhecimento recíproco a flagrante repúdio do Outro e da sua cultura. A este facto junta-se o advento de um novo “conflito” edificado na base da grave crise económico-financeira global de 2008, que tem

potenciado o fechamento das “fronteiras identitárias” das sociedades e dos indivíduos, na procura de “bodes-expiratórios” externos, que promove, ao nível identitário individual e coletivo, a noção de que a identidade se forma fundamentalmente através de processos radicais de diferenciação em relação ao Outro, criando uma realidade baseada no pressuposto contido na expressão “Nós *versus* Outros”.

Assim, a falência das grandes instituições de pensamento do passado, que nos garantiam uma base sólida de onde poderíamos agir no presente e olhar com otimismo o futuro indecifrável, fez ruir nos seus fundamentos o ideal apolíneo positivista, que via a história como avanço linear para o progresso: “We had already lost sight of the principles that anchored us in the past; now we have lost sight of the certainties that guided our steps into the future. There is no law of history that automatically guarantees progress” (Morin, 1995, para. 6). Ao mesmo tempo, os desenvolvimentos e progressos científico-tecnológicos que permitiram à humanidade encurtar exponencialmente tanto os espaços físicos e geográficos, como os espaços temporais que nos separavam, não conseguiram desenvolver um processo de igual natureza em relação às fronteiras e barreiras nacionais, étnicas, culturais, sociais, económicas e ideológicas, que não só persistem como se robustecem, separando-nos do Outro, esbatendo a nossa humanidade enquanto pertença à espécie humana e levando à triste realidade em que, nas palavras de Robert Young, “[w]hile we are clearly more involved in each other’s lives than ever before, we appear no less deeply involved in brutal rejection of each other” (1996, p. 2).

Por outras palavras, se é um facto que tecnologicamente fizemos avanços extraordinários, que a ciência se desenvolve hoje de uma forma nunca vista e que a tendência de desenvolvimento de ambas é exponencial, permitindo ao homem um maior conforto e uma maior abundância material, a verdade é que tudo isto tem também levado a uma cada vez mais acelerada desumanização desse mesmo homem:

Despite all our common interests, we are still one another's enemies, and the unleashing of racial, religious and ideological antagonisms continues to generate wars, massacres, torture, and humiliation. Humanity cannot overcome man's inhumanity to man. What we do not know yet is whether this is merely the death rattle of an old world, heralding a new birth, or whether these are really the world's death throes. (Morin, 1995, para. 5)

Em suma, o decorrente processo de globalização, definido por Stewart Hall (2001) como o conjunto dos “processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de

espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (p. 67), fez com que o planeta que habitamos se tornasse um espaço simultaneamente mais reduzido e mais alargado, mais simples, porque “interconectado”, mas, por essa mesma razão, exponencialmente mais complexo para o homem comum. Deste modo, os sujeitos vêm-se cada vez mais confrontados com um sem fim de informação, continuando impreparados para lidar com ela, carecendo de uma urgente reformulação dos seus processos identitários e de representação do mundo passíveis de os munir das ferramentas necessárias para fazer face aos novos desafios. De facto, apesar de ter aproximado os seres humanos de múltiplas formas, a globalização estabelece-se, simultaneamente, como um processo em que a premente necessidade de potenciar um genuíno conhecimento do Outro e da sua cultura, assim como uma abertura e entendimento face a esse mesmo Outro, se mantém, de alguma forma, esquecida e por cumprir, tendência esta que parece tender a agravar-se. Neste contexto, a mudança do *status quo* atual impõe-se não como possibilidade, mas como uma inexorabilidade, sendo que, para Morin (2000), a urgência desta mudança coloca-se de uma forma simples e radical: ou representará a dissolução do velho mundo em que vivemos, dando lugar a um novo, ou implicará, pura e simplesmente, a destruição desse mesmo mundo.

Ao mesmo tempo, e para evitar essa “destruição”, há, também, que fazer frente a dois tipos de postura face à mudança que se revelam francamente perniciosos: a daqueles que, apesar de assumirem a necessidade de mudança, delineiam, de forma impetuosa, linhas de ação imediata que não se baseiam na necessária reflexão aturada, quer da realidade conjuntural onde vivemos, quer das consequências práticas e produtos efetivos dessas mesmas linhas de ação; e a daqueles que apenas simulam o desejo de tal mudança, enveredando pela conceção maquiavélica que Tomasi di Lampedusa, no seu romance “O Leopardo”, coloca na boca da personagem Tancredi Falconeri ao sublinhar que, para que tudo fique como está, é preciso que tudo mude¹.

Slavoj Žižek (2009), debruçando-se, especificamente, sobre a questão da violência na época contemporânea, a qual, estando intimamente ligada ao fenómeno da globalização e ao conseqüente confronto com a alteridade, se constitui como um dos maiores desafios que se colocam, neste momento, à Humanidade, advoga que é imperioso que sejamos capazes

¹ Ao ser confrontado pelo príncipe Fabrizio Salina, seu tio, pelo facto de, sendo um aristocrata, estar a lutar ao lado das forças republicanas de Garibaldi para derrubar a monarquia, Tancredo responde-lhe “Se non ci siamo anche noi, quelli ti combinano la repubblica. Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi. Mi sono spiegato?” (Tomasi di Lampedusa, 1958; 2002, p. 25).

de “aprender a ganhar recuo, a desenredarmo-nos do engodo fascinante” da violência “directamente visível, exercida por um agente claramente identificável” (i.e., “violência «subjectiva»”), já que esse recuo nos permitirá, em primeiro lugar, apercebermo-nos “dos contornos dos antecedentes que engendram essas explosões [de violência]” e, conseqüentemente, “identificar uma violência que subjaz aos nossos próprios esforços que visam combater a violência e promover a tolerância” (p. 9).

Neste sentido, partindo da noção de que “a violência subjectiva é somente a parte mais visível de um triunvirato” que inclui também dois tipos de violência “objetiva” que, de alguma forma, sustentam a primeira, respetivamente, uma “violência «simbólica» encarnada na linguagem e nas suas formas” e uma “violência «sistémica», que consiste nas conseqüências muitas vezes catastróficas do funcionamento homogéneo dos nossos sistemas económico e político” (pp. 9-10)², e face ao “falso sentimento de urgência” (ou “pseudo-urgência”) que considera dominar “o discurso humanitário liberal de esquerda sobre o tema da violência” (p. 13), Žižek defende a tese fundamental de que, antes de procurar despoletar qualquer tipo de linha de ação para resolver esta questão, “[p]recisamos de «estudar, estudar e estudar» as causas desta violência” (p. 16), considerando mesmo que, face àqueles que perguntam “Quer dizer que não devíamos fazer nada? Ou só ficar sentados à espera?”, “deveríamos ter a coragem de responder: «SIM, é isso mesmo!»”, já que “[h]á situações em que a única coisa realmente «prática» a fazer é resistir à tentação da acção imediata, para «esperar e ver» por meio de uma análise crítica e paciente” (p. 13).

Urge, portanto, por todos os meios e em todas as áreas da atividade e conhecimento humanos, procurar ferramentas e mecanismos que permitam, tanto quanto possível, em primeiro lugar, realizar uma reflexão crítica e sustentada sobre o *status quo* das nossas sociedades contemporâneas, assim como sobre os desafios que estas enfrentam, e, em

² Para Žižek (2009), as dimensões subjectiva e objetiva da violência não podem ser analisadas ao mesmo nível, já que a primeira é experimentada “contra o pano de fundo de um grau zero de não-violência”, ou seja, ela irrompe “como uma perturbação do estado de coisas «normal» e pacífico”, enquanto a segunda se refere, exatamente, à violência “inerente a este estado de coisas «normal»”, instituindo-se como força (ou violência) “invisível” que, inclusivamente, “sustenta a normalidade do nível zero contra aquilo que percebemos como sendo objetivamente violento”. É neste sentido que o filósofo esloveno alerta para o facto de, quando os *media* nos confrontam com um determinado episódio de violência “subjectiva” (i.e., directa) – e.g., um ataque terrorista –, este é-nos apresentado apenas na sua brutal instantaneidade e não como produto de um complexa conjunção de fatores (e.g., o controlo sobre as reservas de combustíveis fósseis por parte das potências mundiais), perante a qual, na perspectiva do mesmo, “[a]s considerações propriamente humanitárias desempenham, de um modo geral, uma função menos importante do que as considerações de ordem cultural, ideológico-política e económica”, sendo que mesmo “[o] sentido humanitário do que é urgente e relevante é mediado, e sem dúvida sobredeterminado, por considerações claramente de ordem política” (p. 10) (e.g., a forma como esses mesmos *media* interpretam o episódio de acordo com os interesses “culturais” e políticos da sociedade específica onde se integram).

segundo lugar, com base nessa mesma reflexão, direcionar os “ventos de mudança” num sentido de progresso não apenas material, mas fundamentalmente espiritual, no sentido humanista do termo. Sabemos que isto só será alcançável através de uma mudança de mentalidades, mudança que vemos assente em três bases fundamentais que se constituem, aliás, como o fundamento epistemológico do nosso estudo: (i) o desenvolvimento de uma reformulação paradigmática que, assentando nos chamados paradigmas emergentes – que visam conjugar a totalidade e a unidade segundo um princípio de complexidade – permita abrir caminho para o advento de “uma nova forma de pensar” e ver o mundo (e o Outro) não como algo distinto de nós mesmos, mas como algo que, estando fora, faz parte de nós tanto quanto nós dele, possibilitando a ultrapassagem do aparente cinismo contemporâneo relativamente ao processo de globalização, baseado na dicotomia identitária “Nós-Eles”, patenteadora de uma visão fragmentária de um mundo que, pelo contrário, se torna progressivamente mais unificado; (ii) a realização de uma reflexão crítica sobre a contemporaneidade enquanto “época da imagem do mundo”, onde o fenómeno cultural se assume, no quadro da globalização, simultaneamente, como difuso e transversal aos diferentes povos da Terra e como marca e motor de diferenciação e “alterização” identitária desses mesmos povos (implicando uma reflexão aturada acerca dos conceitos de cultura, identidade e, também, representação); (iii) apoiando-se e fundamentando-se nas duas primeiras bases, o assumir de um paradigma e postura intercultural face à realidade e, sobretudo, à alteridade que permita efetivamente fazer face aos novos desafios que a humanidade enfrenta nesta nossa “época planetária”, particularmente no que se refere ao entendimento de que a diversidade, grupal ou individual – identitária, cultural, religiosa –, é, hoje, inerente a todas as sociedades, sendo imperativa a necessidade de se desenvolver a capacidade de compreensão, comunicação e cooperação mútuas entre os membros dessas mesmas sociedades e entre estas e outras sociedades, no sentido de a diversidade se instituir como fonte de enriquecimento mútuo e não, pelo contrário, de conflito (cf. Meunier, 2007).

1.1. A necessidade de pensar uma “nova forma de pensar”

No céu não há distinção entre Este e Oeste; as pessoas produzem distinções dentro das suas próprias mentes e depois crêem-nas verdadeiras.

Siddhārtha Gautama

A “crise paradigmática” que indubitavelmente define a época contemporânea – marcada, de forma indelével, pela conturbação do(s) paradigma(s) vigente(s) da “ciência

normal” e pela presença hegemónica de um “princípio de incerteza”, transversal não só ao campo científico, mas também a todos os outros campos da vivência humana (e.g., sociocultural, axiológico e ético, político, educativo, etc.) –, impõe o desenvolvimento de uma perspetiva científica “revolucionária” capaz de integrar a incerteza numa nova forma de ver o mundo que torne possível ultrapassar a “crise” e permitir um efetivo progresso do ser humano, com base não apenas no desenvolvimento científico-tecnológico (que enquanto panaceia universal para os “males do mundo”, como era apresentado na perspetiva iluminista e positivista, se tem revelado bastante aquém), mas sobretudo humanístico e ético³.

De facto, os paradigmas clássicos nos quais a investigação científica assentou e se desenvolveu desde os primórdios da modernidade, ao se basearem numa abordagem metodológica redutora da realidade, assente numa conceção determinista fundada num princípio radical de causalidade, e ao ignorarem o impacto que “novos factos” (ou “factos aleatórios”) exerciam no modo como a realidade era apreendida, foram responsáveis pela perpetuação de uma “lógica mecânica artificial” (cf. Morin, 1996b) que, aplicada à efetiva resolução dos problemas e desafios com que o ser humano e as sociedades contemporâneas se confrontam, se veio a provar inadequada. Por outras palavras, estes paradigmas fizeram com que, pelo menos até meados do século XX, a ciência “normal” baseasse os seus métodos na especialização, na abstração e no espartilhamento disciplinar, reduzindo, deste modo, o conhecimento do “todo” ao conhecimento das suas partes constituintes, ignorando-se o impacto que aquele, enquanto unidade holística, exerce nestas (e vice-versa). Esta fragmentação do mundo na tentativa de o compreender, numa espécie de transposição do

³ Tomamos a noção de “paradigma” no sentido que Thomas Kuhn lhe confere em *The structure of scientific revolutions* (1962, 1996), onde, opondo-se à conceção linear do desenvolvimento científico, o define como um modelo ou padrão aceite pela comunidade dos cientistas, resultante da teoria que reúne em torno de si maior consenso, de entre a proliferação de teorias explicativas para aquilo que, à luz do “paradigma vigente” (responsável pela instituição da “ciência normal”), é encarado como “anomalia” e cuja multiplicação o destrona e instaura a “crise” (e o advento de uma fase de “ciência revolucionária”). O desenvolvimento científico estabelece-se, deste modo, de acordo com um processo circular que engloba quatro fases: (i) uma fase “pré-paradigmática” correspondente a pesquisas que não assumem ainda uma estrutura e uma dinâmica verdadeiramente científica; (ii) uma “fase paradigmática”, relativa à emergência de uma teoria que, ao permitir a explicação dos fenómenos com base numa consolidação conceptual e metodológica precisa, se torna consensual, erigindo-se como paradigma (esta não necessita de explicar todos os factos que se possam confrontar com ela, na realidade nunca o faz, mas antes “parecer” melhor do que as suas competidoras); (iii) uma “fase da ciência normal”, referente à atividade de resolução de “enigmas” de acordo com os métodos e conceitos pré-definidos pelo paradigma vigente, sendo que nesta fase as “novas espécies de fenómenos” que não se ajustem aos limites do paradigma são, frequentemente, consideradas como “anomalias” ou como erros de análise, sendo simplesmente ignoradas; (iv) uma “fase de crise”, referente à descoberta de novos fenómenos que contrariam os princípios do paradigma ou que este simplesmente não consegue explicar. Abre-se, deste modo, uma “crise paradigmática” que leva a que uma minoria de cientistas “iconoclastas” retornem à primeira fase, encetando um período de “ciência revolucionária”.

lema governativo *divide et impera* para o campo da ciência, levou a que, convocando aqui o conhecido aforismo, basicamente se contemplasse a árvore e se esquecesse a floresta, postura que acarretou gravíssimas consequências em todas as dimensões da vida humana:

the widespread and pervasive distinctions between people (race, nation, family, profession, etc., etc.), which are now preventing mankind from working together for the common good, and indeed, even for survival, have one of the key factors of their origin in a kind of thought that treats things as inherently divided, disconnected and ‘broken up’ into yet smaller constituent parts. Each part is considered to be essentially independent and self-existent. (Bohm, 2008, p. xxi)

É, exatamente, como modo de fazer face aos problemas e desafios da contemporaneidade, e cientes de que vivemos em plena fase de “crise paradigmática”, que tanto David Bohm como Edgar Morin vieram sublinhar a urgência de se realizar no campo científico uma viragem epistemológica, clamando pela instituição de uma “nova visão do mundo”, de uma “nova forma de pensar”, i.e., de um novo paradigma.

Para ambos os autores, esta “viragem epistemológica” teria de implicar, em primeiro lugar, a rejeição da fragmentação do conhecimento e da própria consciência humana, vista como estando na base da desumanização do Homem (com a perda da noção da sua humanidade enquanto pertença a uma comunidade humana) e da decorrente queda dos seres humanos em geral num individualismo de carácter quási-solipsista. Esta fragmentação, estendida à sociedade em geral, que se estilhaça em nações, grupos religiosos, políticos, económicos, raciais, etc. distintos, leva o sujeito pós-moderno a um sentimento generalizado de desespero face ao que se lhe afigura uma avassaladora massa de forças sociais, culturais e ideológicas diversificadas e discordantes.

Ao mesmo tempo, esta progressiva desumanização da humanidade, ilustrada na irresolução dos conflitos e da violência que continuam a pautar a vivência humana, ocorre num mundo onde o acesso à informação se tornou exponencialmente facilitado, o que denota que a resolução destes problemas não residirá tanto no acesso ao conhecimento, como num efetivo entendimento e reorganização interna desse mesmo conhecimento: “Every citizen faces the problem of gaining access to information about the world, and then of piecing it together and organizing it. *To do this, a new form of thinking is needed*” (Morin, 1996b, para. 3, nosso destaque). Assim, importa, em primeiro lugar, (re)pensar o modo como a própria mente humana se ordena (e como, ao fazê-lo, ordena a “realidade”), já que é esta que permite ao sujeito não só encontrar o seu lugar no mundo, mas também enformar de modo essencial,

mas não limitado, a sua agência nesse mesmo mundo, não apenas enquanto indivíduo singular, mas como ser integrante da humanidade. É neste sentido que, no contexto das suas propostas paradigmáticas, ambos os autores assumem o pressuposto *sócio-construtivista* de que realidade e consciência se encontram intrinsecamente “entretecidas”. Bohm (2008) enuncia-o nestes termos: “in my scientific and philosophical work my main concern has been with understanding the nature of reality in general and of consciousness in particular as a coherent whole, which is never static or complete, but which is an unending process of movement and unfoldment” (p. ix).

Alertando para o carácter uno e complexo do universo, Bohm e Morin consideram que, para fazer face aos desafios que se apresentam hoje aos sujeitos em particular e à humanidade em geral, a percepção da realidade não deverá nem poderá ser entendida como algo estático, passível de ser delimitado e compartimentado, mas antes como um movimento holístico em contínuo fluir que envolve (*enfolds*) o mundo entendido como exterioridade que passa sempre pela interioridade⁴.

Esta nova visão da “visão do mundo” é encarada, pelos autores citados, como fundamental, em primeiro lugar, na (re)ordenação da própria mente humana (na sua dupla dimensionalidade individual e coletiva) que permita aos sujeitos fazer face à inerente complexidade das sociedades contemporâneas e à incerteza que essa complexidade implica; e, em segundo lugar, na reestruturação do próprio pensamento científico. Neste sentido, Bohm (1980, 2008) propõe uma abordagem paradigmática fundada nos conceitos de *totalidade* (*wholeness*) e, na linha do filósofo clássico Heráclito, de *movimento*. Morin (1974, 2008) funda a sua abordagem no conceito de *complexidade* e na necessidade de desenvolvimento de um pensamento de natureza complexa. É na confluência e conjugação destas noções paradigmáticas que, epistemologicamente, o nosso estudo se propõe a assentar.

Neste sentido, passaremos, de seguida, a descrever, necessariamente de forma breve, o modo como estes dois livres-pensadores, na sua reação contra o que consideram ser a posição epistemológica reducionista e fragmentária da realidade da “ciência normal”, propõem um entendimento sistematizado no que concerne ao conhecimento e ao próprio pensamento humano na base de dois conceitos (de natureza paradigmática) fundamentais: o holístico e o da complexidade. Não pretendemos proceder a uma exposição exaustiva das teorias desenvolvidas por Bohm e Morin, mas antes identificar, alguns princípios

⁴ Convocando o pensamento de Jacques Derrida (2003, p. 26), o mundo exterior a mim, i.e., o Outro, será sempre “em mim fora de mim”.

fundamentais das mesmas que, na nossa perspectiva, poderão concorrer para um entendimento mais profundo da relação Homem/realidade e Eu/Outro, nomeadamente ao facilitarem a compreensão conceptual de fenómenos complexos, como cultura, identidade e representação da realidade, inerentes a essa mesma relação.

1.1.1. O paradigma da totalidade de Bohm: o imperativo do pensamento holístico

Tudo flui, nada persiste,
Nem permanece o mesmo.
Heráclito

Enquanto físico de formação, David Bohm parte dos desenvolvimentos da teoria quântica que, a seu ver, implicaram a instauração de um novo paradigma no domínio científico da Física, para, no quadro da epistemologia, apresentar uma nova noção de *ordem* baseada numa visão da realidade não-fragmentada, mas una e essencialmente interligada (i.e., holística), propondo-se, na sua obra *Wholeness and the Implicate Order* (1980, 2008), desenvolver uma conceção de um “novo modo de pensar”, que, na sua ótica, se institui como única forma de o ser humano fazer face aos desafios de um mundo que, com os avanços científicos e tecnológicos, a par do processo de globalização, se torna progressivamente mais complexo.

Neste contexto, o físico americano propõe que qualquer perspectiva que faça ver a realidade como um aglomerado de elementos diferentes e relativamente independentes deve ser abandonada em favor de uma nova perspectiva de acordo com a qual o mundo seja visto como um fluxo universal de acontecimentos e processos, o qual designa como *holomovimento*, definindo-o como pura totalidade indivisa e ininterrupta. Este fluxo poderá ser comparado ao fluir de um rio, onde um redemoinho ou um vórtice, embora possa ser abstraído da corrente, não é passível de ser explicado em si mesmo, pois que a sua dinâmica se institui na e pela totalidade que é o rio, inseparável das correntes, do caudal, da natureza do leito e das margens, etc. Cada corrente aparentemente distinta, cada massa de água que a forma e cada gota de água desta compõem o fluxo total de uma forma intrincada e entretecida num movimento de ordem superior. É neste sentido que “o que é”, diz Bohm, “é o holomovimento”, sendo que, constituindo-se como fluxo universal que é, *a priori*, intrínseco a todos os elementos que integram o universo, o qual, por sua vez, se constrói e desconstrói no seu inerente fluir, ele é, na sua totalidade, indefinível e incomensurável: “Thus, in its totality, the holomovement is not limited in any specifiable way at all. It is not required to conform to any particular order, or to be bounded by any particular measure. Thus, *the*

holomovement is undefinable and immeasurable” (2008, p. 191). No entanto, apesar de o *holomovimento*, enquanto totalidade indivisa do universo, não se “conformar” a qualquer tipo de organização cognoscível, ele “transporta” ou acarreta dois tipos fundamentais de “ordem” de caráter e nível distintos: a *ordem implicada* e a *ordem explicada*.

O primeiro conceito refere-se ao tipo de “ordem” que, constituindo o todo, está também presente em cada uma das partes, ligando-as, assim, de uma forma “implicada”. Neste sentido, a *ordem implicada* não pode ser entendida apenas em termos de uma organização regular de “objetos” (e.g., em filas) ou como uma organização regular de “eventos” (e.g., numa série), mas antes como um tipo de *ordem total* que está sempre contida, de uma forma *implícita*, em cada região do espaço e tempo, permitindo que, de algum modo, cada parte de um todo ou sistema contenha a estrutura total desse mesmo todo ‘entretecida’ ou “implicada” em si (*enfolded*) de um modo que não será passível de ser delimitado e “explicado” através de uma perspectiva exclusivamente causal e objetiva⁵. Assim, no âmbito da ordem implicada, fatores tão fundamentais na forma como pensamos e interpretamos o mundo, como o espaço e o tempo, perdem o seu domínio na determinação de relações – de dependência ou independência, de causalidade ou aleatoriedade – dos diferentes elementos que constituem o universo, sendo encarados apenas como meras abstrações no quadro do que Bohm chama *ordem explicada*, referindo-se ao modo como a ordem implicada (mais profunda e em si mesma inapreensível) se “manifesta” e é passível de ser apreendida pelos sujeitos. Por outras palavras, apesar de esta ordem não poder ser apreendida como algo sólido, tangível ou estável, ela apresenta formas que têm uma relativa recorrência, estabilidade e independência a partir das quais será possível abstrair elementos que nos permitam chegar a um entendimento mais próximo da forma como se estrutura: são estas formas que constituem a “ordem explicada”, ou seja, tudo aquilo que entendemos como sendo a realidade. No entanto, é fundamental perceber que esta ordem explicada não passa de um abstração da ordem implicada profunda que a constitui, ou seja, que a ordem implicada se estabelece como processo de envolvimento e desenvolvimento de acontecimentos num espaço dimensional superior, que só em certas condições se pode simplificar (na ordem explicada) como processo de envolvimento e desenvolvimento de factos no espaço dimensional a que chamamos “mundo”.

⁵ De forma a exemplificar este fenómeno, Bohm invoca o facto de, na projeção de um holograma (do Gr. *holos*, “todo”, + *gramma*, “letra, marca gravada, escrita”), mesmo que se utilize apenas uma parte da “inscrição” gravada, a imagem hologramática surge inteira (ou seja, na sua totalidade), embora com uma menor definição, o que significa que cada parte isolada de uma “gravação” hologramática contém em si a totalidade do holograma.

Assim, para Bohm, o universo institui-se como um fluxo holístico que não pode ser explicado ou explicitamente definido, podendo apenas ser percebido como “implicado” nas formas passíveis de dele serem abstraídas e, assim, definidas explicitamente. É neste processo de abstração que os acontecimentos são reduzidos a factos e as suas relações a teias narrativas que construímos, num esforço de compreensão, na ordem explicada. Esta conceção de cariz epistemológico tem fortes implicações no entendimento que fazemos da forma como o Homem “constrói” a realidade já que o holomovimento estará, também, na base do “fluxo da consciência” (*stream of consciousness*), pelo qual este percebe e interpreta o mundo (ibid., p. 14).

Neste sentido, da mesma forma que a ordem implicada se aplica à matéria (viva ou inanimada), aplica-se também à consciência (i.e., o pensamento, a percepção, o sentimento, o desejo, a vontade, etc.). Tal como as partículas quânticas, os modos de percepção e as formas percebidas inerentes à interpretação humana da realidade não são definíveis em moldes precisos, sendo, porém, claro que *a priori* são inerentes à consciência como um fluxo contínuo de impressões, pensamentos e ideias, comparáveis às ondulações, redemoinhos e vórtices que se fazem e desfazem na corrente de um rio, na sua inseparabilidade dessa mesma corrente. Entende-se, assim, que a estrutura, função e atividade do pensamento têm como base a ordem implicada, podendo a consciência ser descrita em termos de uma série de *momentos* que detêm um conteúdo explícito (i.e., explicado) em primeiro plano e um conteúdo implícito (i.e., implicado) como último plano. Neste contexto, o conteúdo explicado de cada *momento* da consciência é desenvolvido e experienciado na base da ordem implicada, assentando sempre não só a totalidade dos momentos que o precederam, mas também no potencialmente infinito conjunto de relações que esses momentos poderão estabelecer entre si. O conteúdo explícito da consciência está, deste modo, envolvido numa base implícita ou implicada muito maior, que envolve não só os processos neurofisiológicos, mas também as desconhecidas e incognoscíveis “profundidades da interioridade” (*depths of inwardness*) (ibid., p. 267).

De forma a controlar, delimitar e organizar todo este manancial de informação no âmbito da ordem explicada, o ser humano desenvolveu (com base na cultura) todo um sistema de conceitos e imagens mentais que constitui, *a priori*, uma representação mais ou menos fiel do “mundo manifesto” (ibid., p. 235). Este sistema constitui-se como, simultaneamente, base e produto da memória (nas suas múltiplas dimensões), sendo esta que, fazendo-se valer das associações relativamente fixas, das regras da lógica e das categorias abstratas básicas de espaço, tempo, causalidade, universalidade, etc. que este

mesmo sistema propõe, permite que o “conteúdo manifesto da consciência” mantenha uma certa estabilidade e constância. Neste sentido, entendendo-se que a experiência humana se processa através da fusão do conhecimento construído a partir da informação sensorial com o que advém da reprodução (*replay*) dos conteúdos da “memória” (organizados, através do pensamento, no sentido de atingir uma *ordem explicada*) (ibid., p. 261), o “processo de pensar” não se constitui apenas como uma representação do mundo manifesto, antes contribui em larga escala para o modo como fazemos a experiência desse mundo.

É, exatamente, neste ponto que Bohm sublinha a importância de se tomar em consideração a ordem implicada na análise do “fluxo de consciência” humana, considerando que uma das razões fundamentais por que não notamos o seu primado neste mesmo fluxo é a de nos termos habituado de tal modo à ordem explicada e tanto a termos enfatizado, quer no pensamento, quer na linguagem, que temos forte tendência a sentir que a nossa experiência primária é a que é explicada e manifesta, quando isso não corresponde, de todo, à realidade. Será o enfoque exclusivo na ordem explicada da consciência humana, ou seja, na ativação dos registos da memória, cujo conteúdo é aquilo que é recorrente, estável e separável, que nos faz representar, explicar e experienciar a realidade como um conjunto estático e fragmentado de partes constituintes que estabelecem entre si uma relação de causalidade mais ou menos direta.

Será este facto que, para Bohm, se constitui como o principal obstáculo para o advento de “uma nova forma de pensar” que permita entender que “o que é” é (holo)movimento, sendo que este apenas poder ser “explicado” através da tomada em consideração da copresença de múltiplos “fios” da ordem implicada que lhe subjaz (cf. 2008, p. 266). Apenas com base neste “pensamento holístico” poderá o ser humano tomar consciência da totalidade que integra e que, simultaneamente, o integra, e, desta forma, operar uma mudança fundamental no modo como interpreta a realidade, sendo que, para isso, terá que modificar, em primeiro lugar, a própria realidade que constitui o conteúdo da sua consciência.

1.1.2. O paradigma da *complexidade* de Morin: o imperativo do *pensamento complexo*

We shall not cease from exploration / And the end of all our
exploring / Will be to arrive where we started / And know
the place for the first time.

T.S. Eliot

Em franco paralelismo com Bohm, Edgar Morin (1993, 1996b, 2003, 2008) considera que, para que se torne efetivamente possível lidar com os grandes desafios do

século XXI, há que desenvolver um novo paradigma que, ao contrário dos paradigmas clássicos fundados nos princípios da disjunção e redução, se estabeleça como base para o desenvolvimento de um *pensamento complexo*⁶ que, incorporando um pensamento “simplificador” baseado na conjugação de processos de ligação e distinção e não de mera dissociação e redução dos elementos da realidade, possibilite uma assunção da relação contínua que existe não só entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável, mas também entre certeza e incerteza⁷.

Enquanto tipo de pensamento que, face ao entendimento do mundo enquanto totalidade complexa, “incorpora a incerteza” e “é capaz de ligar, contextualizar e globalizar” e, simultaneamente, “reconhecer o que é singular e concreto”, permitindo “conceber a organização” de sistemas complexos (cf. Morin, 1996b, para. 18), o pensamento complexo implica o abandono das noções de determinismo e causalidade universal dos antigos paradigmas e a sua substituição pela noção de *recursividade contínua*, não podendo, nesta medida, assentar meramente num conjunto de noções teóricas, mas sim numa nova “ordem” de natureza paradigmática (e.g., Morin, 1974, 2003, 2005). Esta assentará, essencialmente, em três princípios fundamentais (cf. Morin, 1996b, para. 13-16):

- (i) um *princípio de conciliação de opostos*, referente à necessidade de adotar uma perspectiva dialógica capaz de conjugar noções antagónicas que, aparentemente, se deveriam repelir mutuamente, mas que, na verdade, são indissociáveis e essenciais para a compreensão da realidade, sendo que apenas através da combinação destas noções será possível vislumbrar (no sentido de apreender) os processos organizacionais e criativos no mundo complexo da vida e história humanas;
- (ii) um *princípio de recursividade organizacional*, o qual, ligando-se à perceção da relação “complexa” de mútua-implicação (oposta à conceção de causalidade) entre os elementos que constituem a realidade, é descrito como: “[going] further than the feedback principle; it goes beyond the idea of regulation to that of self-production and self-organization. It is a generating loop in which products and effects themselves produce and cause what produces them” (para. 16);
- (iii) um *princípio hologramático*, o qual, de alguma forma complementando o princípio da recursividade organizacional, se refere ao facto de, nos sistemas complexos, se

⁶ Entendido a partir do étimo latino “complexus” (de *plectere*, “tecer”), referente a “aquilo que está entretecido”.

⁷ O que não implica a substituição da certeza pela incerteza, mas o confronto com esta e a sua “aceitação” enquanto qualidade inerente de todo o sistema complexo.

verificar um paradoxo, irreduzível à sinédoque ou à metonímia, que faz com que não só a parte esteja presente no todo, mas também a parte compreenda o todo. Neste sentido deve-se compreender que todas as coisas estão religadas intrinsecamente, sendo, por isso, tal como já referia Blaise Pascal, impossível conhecer o todo sem conhecer as partes e, de igual modo, conhecer as partes sem conhecer o todo, já que para além do todo ser mais do que a soma das qualidades das suas partes, a forma como se organiza influencia também as qualidades dessas mesmas suas partes⁸.

Apenas a conciliação destes três princípios poderá permitir um entendimento mais profundo da relação de *recursividade contínua* pela qual o “programa” de *auto-organização* (ou *re-organização permanente*) – que, para Morin (2005), encontrando-se implicado em toda a instituição do “ser” e sua agência em e no mundo, estabelece o “mundo da vida” enquanto “complexidade generalizada” – se institui e desenvolve⁹.

Será, exatamente, no sentido de tornar possível chegar a um entendimento mais aproximado da estrutura e funcionamento da *auto-organização*, tomada enquanto organização (própria a todos os sistemas “vivos”) que se reorganiza, a partir de si própria, a si própria, que Morin (1996a, 2005, 2007, 2008) se propõe conceptualizar a *recursividade contínua* (enquanto tipo de relação que subjaz, e unifica, os processos, de carácter indissolúvel, próprios à *auto-organização*) na base do “macro-conceito” de *RE*¹⁰. Este “macro-conceito”, tal como no caso do *holomovimento* de Bohm, é tomado como uma noção paradigmática referente a uma “ordem” transversalmente presente em todas as dimensões e níveis do “mundo da vida” (entendido como um “sistema” complexo), incluindo na própria consciência ou pensamento humanos:

RE is everywhere [...] Without pause, RE operates in each act of micro-organization and in the totality of living poly-organization. RE repairs, restores, reconstitutes, reconstructs,

⁸ Este entendimento hologramático impede tanto uma visão reducionista que oculta o todo, como uma visão holística simplista que não contempla o facto de as partes influírem também no todo, sendo que, por exemplo, a organização de um determinado sistema poderá adormecer ou impedir a manifestação de algumas qualidades que se encontram nas partes (e que se manifestam nestas quando isoladas).

⁹ Este princípio de *auto-organização* é inerente aos processos vivenciais de qualquer ser biológico, sendo que, no contexto humano, ele é transversal a todas as dimensões da vida – biológica, psicológica, social, cultural, etc. –, estando implicado nos vários níveis que a constituem, desde as células que compõem o indivíduo, ao indivíduo que compõe as sociedades e às sociedades que compõem o mundo.

¹⁰ Morin desenvolve este macro-conceito por meio de uma conceptualização radical do prefixo “re”, o qual se demonstra, para o autor, extremamente profícuo por encerrar em si – na sua significação no âmbito de termos como reorganização, repetição, renovação, restabelecimento, regeneração, recursividade e, mesmo, religião – uma paisagem conceptual extremamente alargada que inclui noções como repetição (e multiplicação); recomeço e renovação (i.e., reorganização); reforço; e comunicação (ou ligação) entre entidades que sem ele estariam in-conectadas (e.g., termos como re-unir e re-ligação).

refabricates, reproduces, renews, reorganizes, regenerates, and recommences. It works to carry away debris in its vortices, its circuits, and its recursions. It is at work at all levels [...] RE is generalized, polyscopic, microscopic, and macroscopic. It operates in each individual entity and in each organized totality. Far from being a prefix, RE is the very root of all these living processes. (Morin, 2005, p. 256)

Com base na concepção que o todo por que se constitui qualquer sistema complexo não é um sistema aditivo, mas sim “superaditivo” e “superconstrutivo”, e de que, dentro deste mesmo sistema complexo, a “informação” só pode ser codificada, transmitida e reproduzida em e através da redundância, ou seja, da repetição do “já conhecido”, Morin conceptualiza o *RE* em função de cinco características ou mecanismos fundamentais que estabelecem entre si uma relação, não de sequencialidade, mas de implicação mútua ou recursividade contínua: *Repetição, Re-organização (re-generação, re-produção), Re-memorização, Reflexão, Recursividade* (cf. Morin, 2005, pp. 257-259). É, exatamente, este último item que se estabelece como o mecanismo pelo qual é conferida à *repetição* uma dimensão que não é meramente aditiva e/ou multiplicativa, mas fundamentalmente “genésica” e formativa ou, por outras palavras, “criativa”, ou seja, é pela recursividade que o *RE* se institui como um processo cujos efeitos e/ou produtos são necessários à sua própria concepção e/ou regeneração, estabelecendo-se como um circuito ou *loop* contínuo de geração e produção de si mesmo, em que os produtos gerados são indispensáveis para a produção generativa e os seus efeitos são determinantes para as suas próprias causas.

É esta qualidade *recursiva* do *RE*, tomada enquanto processo que “by working ‘revolutions into its revolutions’ [...] complexly unifies and intermixes the past and future in order to generate the creative pulse of evolution” (ibid., p. 254), que lhe confere um dinamismo próprio que faz com que este não se limite à “produção de renovação”, mas esteja continuamente aberta à “novidade”. O *RE* institui-se, neste sentido, como a base do que Morin designa por “memória contínua”, cujo sistema de *loops* cíclicos e permanentes faz com que cada transformação evolutiva corresponda, simultaneamente, a uma vitória da inovação e da conservação, permitindo o advento de “emergências” que se constituem, também elas, em termos organizacionais, como recursivas (o autor dá como exemplo disto mesmo o processo de evolução genética).

Assim, o *RE* atualiza, antes de mais, uma “memória”, fabricando novos eventos, formas e estruturas a partir da procissão dos eventos, formas e estruturas passadas, ou seja, verifica-se um reviver (sempre novo) no presente “vivo” de elementos do passado “morto”,

numa relação de natureza duplamente retroativa e prospetiva que Morin designa como “circuito RETRO-META” (ver **Figura 1**).

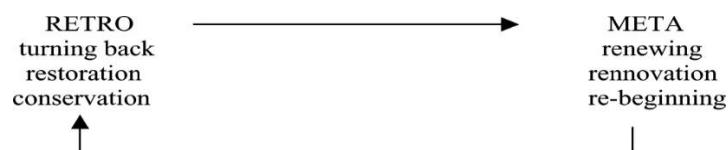


Figura 1: Circuito retro-meta de Edgar Morin
(2005, p. 261)

Compreende-se, assim, que o “programa” de *auto-organização* (simultaneamente de onde provém e que tem como base a “memória contínua”), que, à primeira vista, pode parecer um programa que é garante (e é garantido por) do *status quo*, se institui, na verdade, como uma repetição que é uma ressurreição, em que o retorno do já passado está intimamente ligado à corrente do futuro patente no ato renovativo¹¹. Deste modo, este “retorno” em nada tem a ver com a noção da existência de um movimento circular e perpétuo dentro de uma visão de tempo como movimento irreversível e desintegrativo; pelo contrário, o RE constrói um tempo em circuito que é simultaneamente reiterativo e eventualmente progressivo ao conter em si próprio não só recomeço e renovação, mas também abertura eventual à “emergência” da inovação e transformação.

É importante compreender neste ponto que a possibilidade de inovação e reconstrução inerente ao *RE*, ou seja, a possibilidade de surgimento de emergências, que advindo do *RE* são passíveis de o alterar, ilustram o seu carácter duplo e simultâneo de *meta* (i.e., intervenção, agência de mudança) e de degradação e de autodestruição. De facto, *RE* só se mantém “vivo”, isto é, dinâmico e “criativo”, por se constituir como um tipo de organização que contém em si elementos de “anti-organização”, de “negatividade”, que possibilitam a re/destruturação dessa mesma organização. De facto, o *RE*, ao incluir um *loop* cíclico de ordem-desordem, inclui também a realidade vida-morte, já presente no pensamento de Heráclito expresso na asserção “viver de morte, morrer de vida”. No entanto,

¹¹ Neste sentido, o RE, tal como a *ordem implicada* e o *holomovimento* de Bohm, implica uma problematização das dimensões próprias a uma conceção linear de tempo, ao perceber a criação do novo como o repetido ou reiterado que é ao mesmo tempo o “mesmo” (o passado) e o “novo” (o futuro): “The ‘yet again’ returns in the *hic et nunc*. It is at once ‘the same’ and ‘the new’, which can transform itself into *something new*” (Morin, 2005, p. 259). Esta conceção relaciona-se, deste modo, com a noção de “Eterno Retorno” tal como é apresentada por Mircea Eliade (1990, 1997), sendo que, para o historiador das religiões romeno, “as crenças num tempo cíclico, no eterno retorno, na destruição periódica do universo e da humanidade, prefácio de um novo universo e de uma nova humanidade regenerada, todas estas crenças, atestam sobretudo, o desejo e a esperança de uma regeneração periódica do tempo passado, da história” (1997, p. 594).

se o *RE* contém em si o germe da sua própria destruição, há que compreender os processos de morte como possibilitadores de uma nova vida, ou seja, os processos de morte significam processos de regeneração permanente. Nas palavras poéticas de Herberto Helder: “Vejo que a morte é como romper uma palavra e passar / - a morte é passar, como rompendo uma palavra, / através da porta, para uma nova palavra”. De facto, para Morin, o *RE* repudia sempre e radicalmente qualquer “pulsão de morte”, instituindo-se, antes, como o instinto de sobrevivência que permite que, face a um momento de crise – quando o *RE* é bloqueado ou se transforma num processo meramente mecânico –, a novidade, enquanto única forma de “salvar a vida”, possa surgir. Nesta perspectiva, são, exatamente, os momentos de crise ou de “caos” que permitem a inovação e a evolução.

No entanto, importa sublinhar que a novidade, a “emergência” ou *enlightment*, não surge nunca do nada, mas antes emana do *RE*, está intrincada dentro dele e por isso o transforma e conserva. É exatamente neste ponto que Morin afirma ser possível conciliar, de modo lógico, no contexto de um pensamento complexo, a relação entre autonomia e dependência. Para ele, estejamos disso conscientes ou não, a autonomia constrói-se sempre dentro do âmbito de uma dependência que se vai progressivamente ampliando, ou seja, é da dependência que emerge a autonomia. De forma a ilustrar esta asserção, o autor apresenta o exemplo da grande dependência do homem face à língua e à cultura, sendo essa dependência que lhe confere, ao mesmo tempo, uma extrema autonomia.

1.1.3. A convergência da *totalidade* e da *complexidade* numa “Nova Ciência”

Everything that is new must incessantly re-start, re-construct, and re-generate itself. And it can do so only by inscribing itself in what has been, without being reabsorbed into a repetition of the old. Nothing human or social can escape from this law, not even, and especially not, a revolution.

Edgar Morin

Como vimos, face ao facto de os processos transformacionais das sociedades contemporâneas terem implicado o surgimento de “emergências” que levaram à dissolução das antigas certezas e convicções na base das quais o ser humano ordenava o mundo e à instalação de uma crise paradigmática, Bohm e Morin vêm clamar pela instituição de uma “nova forma de pensar” que permita fazer face à crescente complexidade e inerente incerteza e imprevisibilidade do mundo contemporâneo. Ambos os “livres-pensadores” estão, no entanto, perfeitamente cientes de que nada será mais difícil de sustentar do que a própria

mudança – mais ainda nos campos epistemológico e ontológico –, porquanto esta implica uma re/desconstrução dos próprios fundamentos que lhe servem de base.

É neste sentido que recorrerão, na sua crítica à epistemologia clássica, aos princípios de incerteza da mecânica quântica, os quais, ao mesmo tempo que assentam numa base teórica que se encontra, hoje, firmemente consolidada e é comumente aceite pela comunidade científica em geral, são tomados como germe da viragem epistemológica que se impõe assumir, já que apontam para uma visão do mundo como um fluxo único e complexo em que toda a realidade se encontra mutuamente implicada, colocando, deste modo, em questão a forma como a “ciência normal” relaciona os modos de compreensão teórica e a observação/instrumentação científica nos processos de investigação científica.

Será, exatamente, com base na noção quântica de que elementos como “objeto observado”, “instrumento observante”, “resultados experimentais”, etc., mais não são do que aspetos de uma “ordem” superior, abstraídos ou salientados pelo nosso modo de descrição, que os dois cientistas recorrem à metáfora da “trama de um tecido” para ilustrar o que pretendem dizer com as suas noções fundacionais de, respetivamente, *totalidade* (ou *wholeness*) e *complexidade*, ambas assentes no princípio fundamental de que todos os fenómenos do universo se constituem na base de uma totalidade indivisa que se alarga, na base de um princípio complexo, “hologramático” e recursivo, desde o campo quântico ao cosmológico, incluindo a consciência e agência humana.

É nesta base que tanto Morin como Bohm se nos afiguram arautos do advento de uma “Nova Ciência”¹² que, fundada numa perspectiva de natureza holística e num pensamento de tipo complexo, represente uma efetiva mudança ou viragem relativamente à abordagem simplificadora e redutora que tradicionalmente tem enformado tanto a investigação científica em particular, como o modo como o Homem contemporâneo constrói e interpreta, em geral, a realidade.

Segundo os paradigmas emergentes propostos, esta “viragem”, que terá, necessariamente, de se desenvolver na base das profundas revoluções científicas operadas no século XX – e.g., emergência de novas disciplinas e reconfiguração de outras; surgimento de questões complexas de ordem “estrutural” provindas da física quântica; advento da força incontrollável da tecnociência –, deverá basear-se na noção fundamental de que o conhecimento não pode ser construído unicamente através da disjunção, da separação, mas

¹² Morin (2007, p. 118) recupera o termo de Jean Bautista Vico, filósofo italiano do século XVIII, para quem esta nova ciência seria uma ciência meta-cartesiana que introduziria o porvir e a história no pensamento científico.

deve englobar também o processo de conjunção, de união. Esta confluência de processos disjuntivos e conjuntivos implicará três linhas de ação fundamentais: (i) a problematização das fronteiras que separam o conhecimento dito “objetivo” do dito “subjetivo”; (ii) a aproximação e interação mútua entre o campo científico e o universo não-científico; (iii) o abandono do espartilhamento e fragmentação “solipsista” das áreas de conhecimento e disciplinas científicas em favor de um princípio de transdisciplinariedade que abra a possibilidade da religação e mútua fecundação destas mesmas áreas e disciplinas.

A questão do papel da relação objetividade-subjetividade deve ocupar um lugar de destaque no contexto epistemológico da “Nova Ciência”, nomeadamente no que se refere à construção do conhecimento. Enquanto a ciência clássica tem promovido a ideia de que os processos, metodologias e conhecimentos científicos se devem basear numa objetividade “imaculada”, tendo criado a ilusão de que o cientista seria capaz de alcançar uma objetividade radical, em que não haveria espaço para a subjetividade, os proponentes dos paradigmas emergentes defendem, pelo contrário, que, devido ao facto de todo o conhecimento se constituir, essencialmente, como um modo de traduzir e reconstruir a realidade, processo que se desenvolve no âmbito da mente humana, a separação absoluta entre objetividade e subjetividade é, em si mesma, uma impossibilidade, sendo que, neste contexto, a objetividade apenas se poderá instituir como “a mais subtil das subjectividades” (cf. Nunes, 1977). Neste sentido, a ciência moderna tem de reconhecer que todo o ser humano, incluindo o cientista, é, no que toca à sua objetividade e subjetividade, uno e indivisível, sendo na base deste princípio que lhe competirá desenvolver o que Bertrand Russell (2010) define como “consciência de si mesma”. O cientista/investigador, enquanto ser no e para o mundo, é colocado, deste modo, num lugar de proeminência no ato investigativo, concorrendo as suas perceções, representações e quadros de referência específicos para a produção de novo conhecimento. São esses fatores que lhe permitem contextualizar não só o seu objeto de estudo, ato investigativo em si e o novo conhecimento produzido, mas também o seu próprio *logos* (enquanto acervo dos conhecimentos já por ele interiorizados) numa realidade contextual exponencialmente mais alargada e complexa assente num princípio de recursividade e mútua-implicação de elementos que antes poderiam ser passíveis de ser considerados como antagónicos e inconciliáveis.

Torna-se, pois, fundamental, assumir a importância do contexto (tomado como “totalidade complexa”) em que a (nova) ciência se integra e move, envolvendo, deste modo,

e muito particularmente, o próprio investigador: “[k]nowledge must make use of abstraction, but it must also be constructed by reference to context and hence must mobilize what the enquirer knows about the world”, sendo que, simultaneamente, “[i]ndividual facts can only be fully understood by those who maintain and cultivate their general intelligence and mobilize their overall knowledge” (Morin, 1996b, para. 3). Assim, a “Nova Ciência” vem implicar a necessidade de, no âmbito do desenvolvimento de um pensamento complexo, englobar o contexto em tudo aquilo que se torna alvo da nossa atenção, escapando, assim, à lógica de que, para conhecer algo, há que separar, isolar esse mesmo algo do seu contexto, ou seja, da noção de que, para reconhecer sistemas complicados, há que aplicar um processo reducionista de busca dos elementos primários desses mesmos sistemas e de um princípio de disjunção passível de permitir uma melhor análise a partir da separação dos elementos em estudo do seu contexto.

Neste mesmo sentido, e contrariando Popper (1994), os paradigmas emergentes propostos reconhecem não existir uma fronteira clara entre o científico e o não científico, existindo antes uma zona de incerteza entre estas duas realidades. Esta distinção, afirmam, estabelece-se, apenas, na base do pensamento de tipo disjuntivo próprio dos paradigmas tradicionais que faz com que as coisas, olhadas como separadas, se quedem separadas, impossibilitando a perceção da sua real inseparabilidade¹³. Na conciliação do seu trabalho ao nível micro (descontextualizado) e ao nível macro (contextualizado), a “Nova Ciência” tem também de ter em conta a impossibilidade de uma efetiva separação entre si e o contexto social onde se desenvolve, ou seja, o facto de que ela própria advém dos processos sociais, ao mesmo tempo que influi nesses mesmos processos, sendo que, para Morin, quando a ciência trabalha de forma independente e alheada do meio onde se desenvolve, não pode ser útil nem aos cidadãos, nem à humanidade, perdendo, deste modo, a sua razão de ser¹⁴.

¹³ A este propósito Morin vai colocar em questão, pelo menos no que toca ao campo humano, o princípio aristotélico do terceiro excluído, um dos princípios fundamentais da lógica cartesiana que subjaz aos paradigmas clássicos, que atesta que X não pode ser X e não-X simultaneamente. Para Morin, o pensamento complexo permite ver que, na verdade, X pode simultaneamente ser X e não-X, nomeadamente através da aplicação do princípio hologramático presente, por exemplo, no facto de a totalidade do Universo se encontrar no “todo” singular, que é cada ser humano, já que este detém, na sua composição molecular, as partículas dos primeiros momentos do universo e as suas células narram toda a evolução das espécies até ao *homo sapiens sapiens*.

¹⁴ Impõe-se, portanto, a necessidade de se passar do dogma de que a “verdadeira” ciência é a ciência experimental e reconhecer a importância da ciência da “observação”. Urge, neste sentido, que a ciência e as suas metodologias heurísticas saibam combinar o “trabalho de laboratório” (que remete, necessariamente, para a “descontextualização”) e o trabalho de campo (necessariamente contextualizado) de uma forma profícua que permita dar atenção tanto à parte (isolada do todo) como ao todo (que a “parte isolada”, sempre uma abstração em si mesma, integra). É nesta perspectiva que a “Nova Ciência” vem diluir a separação tradicional entre ciências sociais e humanas e ciências ditas naturais e “exatas”.

É neste âmbito que devemos compreender a necessidade de desenvolver uma reforma do conhecimento e do pensamento, não só no campo científico, mas em todas as áreas da ação humana. Esta reforma deve ser desenvolvida, segundo Morin (2000), através do que denomina *ecologia da ação*: partindo-se do princípio de que uma ação não obedece somente à vontade do ator quando entram em jogo as forças de toda uma sociedade, de todo um *habitat* alargado e complexo, há que assumir uma visão mais controlada das possibilidades da ação, adotar uma estratégia conscienciosa de ação e saber usar um princípio duplo de precaução e de audácia, que, na sua difícil e complexa combinação, é definida como “arte”. Neste sentido, o pensamento complexo, enquanto base para uma ecologia da ação, baseia-se, por sua vez, numa *ética da compreensão*. Esta, evitando um tipo de pensamento maniqueísta (que leva, necessariamente não à compreensão da complexidade, mas a uma verdadeira incompreensão discriminatória, em que a realidade em geral e o Outro em particular são apreendidos num eixo supra-simplista de bem e mal e de bons e maus), procura apreender e re-ligar não só os elementos que constituem a realidade (à partida, não excluindo nenhum), mas também os próprios processos internos ao sujeito (enquanto ser no mundo e com o mundo) pelos quais se enforma toda a “compreensão”.

Para Morin, a dificuldade inerente ao pensamento complexo (e, deste modo, a uma *ética da compreensão* e a uma *ecologia da ação*) advém, precisamente, da forma como estamos habituados a pensar, assim como do modo como as nossas instituições se organizam e estruturam (já que uma e outra se implicam mutuamente). Neste sentido, a reforma do pensamento implica a reforma das instituições, particularmente daquelas que se relacionam especificamente com o conhecimento do mundo, ou seja, as instituições científicas e educativas. Esta reforma será a única via passível de congregar os saberes fundamentais, que se encontram hoje desintegrados e “desordenados”, na base de um pensamento que, permitindo a compreensão da sua complexidade, permita também, e simultaneamente, fazer face aos novos desafios que a era contemporânea da globalização coloca à humanidade em geral e a cada indivíduo em particular.

Hoje, mais que nunca, há que contrariar a visão de que a complexidade se mostra como obstáculo ao conhecimento e começar a vê-la, sim, como uma vitória do conhecimento. A partir do momento em que isto acontecer, a partir do momento em que encarmos e valorizarmos a complexidade como o modo de compreender o grau de diversidade que se encontra num sistema – o que implica uma associação intrínseca de duas

noções antagónicas que são unidade e diversidade ou multiplicidade (cf. Morin, 2005) –, poderemos, então e finalmente, enveredar por uma aproximação, mais alargada e transversal, da “compreensão” do mundo, numa verdadeira valorização do que Sá-Chaves (2007, p. 21) designa como o “efeito multiplicador do diverso”.

É nesta base que se considera que tanto o paradigma da complexidade de Edgar Morin como o paradigma da totalidade de Bohm se instituem como visões do mundo fundamentais a todos os campos da vida humana e, em particular, no contexto da relação intercultural. Ao assentarem na conceção de “totalidade complexa” e “unidade indivisa” do universo, estas perspetivas paradigmáticas inauguram um tipo de pensamento que permite chegar a uma compreensão mais profunda da natureza dos laços que ligam os sujeitos – não só em si mesmos, mas também na sua relação com o Outro – ao mundo que os rodeia, permitindo-nos, simultaneamente, sondar e desenvolver a sua “humanidade”, enquanto seres no mundo e seres do mundo, num contexto em que, face ao processo de globalização, se impõe que tudo deva ser situado a um nível planetário.

De facto, e de acordo com Morin (2000), face aos tremendos desafios com que a humanidade se confronta na contemporaneidade, apenas se nos depararam dois caminhos: a metamorfose ou o cataclismo. Para evitar este último, compete ao homem, enquanto ser *para a* humanidade, afirmar-se como tal e, adotando os princípios do pensamento complexo, uma ética da compreensão e uma ecologia da ação, promover uma mudança efetiva do mundo, que permita não chegar ao “fim da história”, mas orientar o seu contínuo fluir num sentido de paz e união planetárias entre os homens e entre estes e o seu espaço ecológico. Há, pois, que pugnar, no campo educativo, pelos “[p]rincípios de *Eticidade*, de *Intemporalidade*, de *Transformabilidade* e de *Racionalidade* que asseguram *a intenção transformadora no sentido do bem comum*” (Sá-Chaves, 1997, p. 551).

Este assumir a própria humanidade, que se espera levar a um “virar de página” do mundo que temos para um mundo mais consciente, justo e solidário, deverá desenrolar-se em e por dois espaços fundamentais que, estando mutuamente implicados, estruturam e guiam os quatro motores fundamentais do porvir apontados por Morin (2000) – a ciência, a tecnologia, a economia e a política –, instaurando-se como o lugar da esperança da e na humanidade. Esses dois espaços são a Cultura e a Educação, sendo que baseamos o nosso estudo na convicção que estes se poderão re-ligar por via de um “paradigma intercultural”.

1.2. A importância do “fenómeno cultural” na contemporaneidade, enquanto “era da imagem do mundo”

On n'en finit pas d'être un homme.
Henri Michaux

Vivemos, hoje, numa época profundamente marcada pela noção de “cultura”, sendo que, já em 1938, no seu ensaio *Die Zeit des Weltbildes* (“A Era da Imagem do Mundo”), Martin Heidegger, ao propor-se desvelar os conceitos de “Ser” e de “Verdade” para a modernidade através da análise das suas quatro mais importantes manifestações¹⁵, incluía entre estas o fenómeno cultural:

A fourth modern phenomenon announces itself in the fact that human action is understood and practiced as culture. Culture then becomes the realization of the highest values through the care and cultivation of man's highest goods. It belongs to the essence of culture, as such care, that it, in turn, takes itself into care and then becomes the politics of culture. (Heidegger, 2002, p. 57)

Ao mesmo tempo, o filósofo alemão assinala que “[t]he fundamental event of modernity is the conquest of the world as picture. From now on the word ‘picture’ means: the collective image of representing production (*das Gebild des vorstellenden Herstellens*)” (ibid., pp. 70-71). Deste modo, para Heidegger, uma das principais “manifestações” da modernidade diz respeito ao papel central dado às representações, perspetiva que é, de certa forma, corroborada pela enorme influência desta noção nas teorias modernas de cultura, as quais, para Sperber (1996, pp. 25-27), se baseiam numa verdadeira “epidemia de representações”.

Ora é, exatamente, no quadro da “conquista do mundo como imagem” que Heidegger identifica o que considera ser um dos mais eminentes paradoxos da época moderna, referente ao facto de esta, ao mesmo tempo que teve como consequência a libertação da humanidade, abrindo caminho para a aceitação tanto da subjetividade como do individualismo, tornou-se na época sem igual da absoluta objetivação dos sujeitos, ao promover a construção do “não-indivíduo”, na forma do coletivo. De facto, o que entra em jogo na constituição da “imagem” da realidade (e dos sujeitos, culturas e identidades) é a relação entre subjetivismo e objetivismo, sendo, precisamente, o seu condicionamento recíproco que determina a “imagem do mundo” construída pelo Homem (pós-)moderno. Será, exatamente, dentro desta dicotomia entre objetividade e subjetividade, indivíduo e coletividade, cultura e identidade, que a questão intercultural encontra, na nossa perspetiva, o seu objeto primordial.

¹⁵ As outras três manifestações da modernidade são a “ciência”, a “técnica mecanizada” e a “arte fundada na estética”.

No entanto, apesar de vivermos numa época vincadamente marcada e definida pela noção de cultura (e de relação entre culturas), a verdade é que este fenómeno coexiste com uma profunda incerteza relativamente ao que se constitui enquanto “matéria cultural”. Testemunhamos hoje uma pulverização do sentido do termo “cultura”, que se espalha em pequenas partículas ligadas a contextos específicos, ganhando deste modo significados extremamente particulares e muitas vezes pouco claros (e.g., cultura política, cultura empresarial, cultura futebolística, cultura tradicional, cultura académica, ... *ad nauseam*), facto que leva a que esta noção seja, por vezes, olhada de uma forma algo leviana, esquecendo-se a importância fundamental de se desenvolver uma sua compreensão mais profunda no contexto global e pluricultural contemporâneo. Ao mesmo tempo, para além de ser utilizado prolixo e indiscriminadamente em todo o tipo de discursos e contextos¹⁶, este conceito reveste-se de uma grande complexidade, dado não só às já expostas características fundamentais da nossa era – e.g., diluição das tradições e convicções, complexificação do presente e incerteza face ao futuro, processo de globalização –, mas também ao facto de se referir a um fenómeno em si mesmo impossível de ser delimitado e estabilizado, o que inviabiliza uma sua qualquer conceptualização fixa e absolutamente consolidada.

Deparamo-nos, pois, com o aparente paradoxo de ser, simultaneamente, imperioso e impossível clarificar o conceito de cultura (Sewell, 1999, p. 35), já que, apesar de se instituir como ferramenta fundamental no entendimento do modo como as sociedades contemporâneas se estruturam e da forma como os seus membros processam as suas interpretações da realidade e, na sua base, se inter-relacionam, este conceito não deixa de ser (por inerência) um conceito vago e sujeito à incerteza (cf. Morin, 1995, 2004b).

Entendendo que a incerteza e complexidade intrínsecas ao conceito de cultura advêm do facto de este se constituir, essencialmente, na base da dicotomia fundamental da objetividade e subjetividade, tal como é apresentada por Heidegger, e que qualquer reflexão teórica ou análise empírica das relações dialógicas implicadas nesta mesma dicotomia terão, necessariamente, de se basear num pensamento holístico e complexo, orientado pelos princípios da ecologia da ação e da ética da compreensão, propomo-nos, de seguida,

¹⁶ Facto que, necessariamente, afeta a sua conceptualização teórica, tornando-o difícil de delimitar em termos de abrangência e profundidade, dando azo a uma profunda e fundamental indefinição do que se pretende exatamente dizer quando se fala de “cultura”, verificando-se, ao mesmo tempo, uma tendência, tanto ao nível do senso-comum como ao nível científico, “to call on culture when faced with something we cannot otherwise understand” (Dervin, 2015b, p. 73). Neste contexto, a cultura é simultaneamente “sobre e subavaliada” de acordo com os pontos de vista, contextos e objetivos específicos em que é convocada (Dervin, 2012, p. 182).

apresentar o modo como constituímos e operacionalizámos, no nosso estudo, com base numa abordagem epistemológica eminentemente sócio-construtivista, não só o conceito de cultura, mas também os conceitos de “representação” e de “identidade”, considerando-se que estes três conceitos estabelecem entre si uma profunda relação de mútua implicação e recursividade, sendo nesta base que os adotamos e desenvolvemos na nossa investigação.

1.2.1. O que é cultura? – Para uma definição operatória do conceito

Persiste, ainda hoje, no campo das Ciências Sociais, uma dicotomia essencial, no que toca ao conceito de cultura, entre uma abordagem universalista e uma abordagem particularista¹⁷ (cf. Cucho, 1999), que, na nossa perspectiva, urge, à luz dos paradigmas emergentes expostos, conciliar e conjugar de modo a atingir um entendimento mais profundo e operativo deste conceito, passível de disponibilizar as ferramentas necessárias para fazer face aos desafios que a contemporaneidade apresenta, em particular no que toca às relações humanas e, mais especificamente, ao confronto com a alteridade no contexto intercultural.

Apesar de tanto a perspectiva universalista como a particularista assentarem, em larga medida, na noção clássica de que a cultura se estabelece como o “todo complexo dos conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes e qualquer outra capacidade ou hábito adquirido pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (cf. Tylor, 1920, p. 1), elas diferem, sobretudo, em termos das suas finalidades, sendo que, enquanto a primeira, fundando-se nas noções, de base hegeliana, da unidade psíquica da humanidade e do seu progresso histórico unilinear, se propõe a analisar a “condição da cultura” nas várias sociedades humanas, com o intuito de chegar à compreensão dos “princípios gerais” que as regem e, deste modo, concorrer para a compreensão das “leis do pensamento e ação humanas” na sua generalidade (ibidem), a segunda repudia esta ideia por considerar que o enfoque na existência de “universais” implicará, necessariamente, uma valorização de determinadas “condições culturais” (i.e., culturas) em detrimento de outras, redundando, deste modo, inevitavelmente, num etnocentrismo radical de carácter “evolucionista”. É neste sentido que Franz Boas (1940, p. 276) – partindo dos princípios basilares de que toda e qualquer cultura é imbuída de igual dignidade e de que o funcionamento das sociedades e culturas não é regido por supostas leis universais, nem tão pouco a sua evolução é guiada por um conjunto fixo de leis gerais – recusa a adoção de qualquer perspectiva de base

¹⁷ Conceções originalmente apresentadas, no início do século XX, por respetivamente, Edward Burnett Tylor (1832-1917) e Franz Boas (1858-1942), ambos considerados os fundadores da antropologia moderna.

universalista (e, conseqüentemente, etnocêntrica) no campo de estudos da antropologia, propondo, pelo contrário, que a sua noção de relativismo cultural se institua como princípio metodológico base para o estudo do que designa como *padrão cultural*, referente ao conjunto estruturado de mecanismos pelos quais uma cultura particular se adapta ao seu ambiente circundante, constituindo-se, deste modo, como a base fundamental pela qual as diferenças culturais (enquanto principais fatores de distinção entre os grupos humanos) se constituem.

Assim, apesar de ambas as perspectivas tomarem o conceito de cultura enquanto forma de mediação entre o Homem e a realidade, a perspectiva universalista operacionaliza-o na sua forma singular e com maiúscula – *Cultura* – enquanto categoria puramente abstrata e analítica de cariz universal, enquanto a perspectiva particularista aborda-o na sua forma plural – *culturas* – em que cada cultura se distingue de forma particular das outras, em função do conjunto concreto e específico das suas práticas e crenças sociais. Ambas as perspectivas antropológicas comportam tanto potencialidades como riscos epistemológicos: (i) a perspectiva universalista, ao partir da noção iluminista da existência de processos e valores universais partilhados por todos os seres humanos e sociedades, ao mesmo tempo que oferece a possibilidade de se considerar a “Cultura” como base da unidade de todos os seres humanos – que, partilhando os fatores genéticos e biológicos da espécie, partilham também um mesmo fundamento cultural no que toca aos seus princípios ontológicos, axiológicos e sociais –, concorrendo, deste modo, para a visão da humanidade enquanto todo unificado numa mesma base essencial comum, incorre, também, no risco da adoção errônea de uma perspectiva evolucionista, inerentemente etnocêntrica, que permite a valorização de determinadas “condições culturais” e a desvalorização de outras; (ii) a perspectiva particularista, ao recusar a existência de padrões culturais universais e ao repudiar qualquer tipo de perspectiva evolucionista de cultura, ao mesmo tempo que permite escapar à armadilha do etnocentrismo e assumir a dignidade inerente a todas as diferentes “culturas” – abrindo-se, deste modo, à compreensão de como as diferenças entre os diversos grupos humanos efetivamente se constituem –, implica, também, tanto ao nível epistemológico como ao nível metodológico, o recurso a um processo de relativismo cultural que obriga, simultaneamente, a um enfoque nas diferenças entre as diversas culturas (e não tanto nas suas semelhanças) e a uma postura de um certo esvaziamento do juízo ético pelo investigador na sua exploração dos “materiais culturais” em questão.

Assim, a conceptualização da noção de cultura tem-se desenvolvido, desde as origens do conceito, com base ora numa ora noutra das duas perspetivas, sendo que, apesar de, muitas vezes, elas mutuamente se sobreporem, persiste ainda hoje, como dissemos, uma irresolução fundamental no que toca à possibilidade da sua conjugação. Neste sentido, propomo-nos, de seguida, apresentar, necessariamente de forma sucinta, algumas das mais importantes conceptualizações de cultura desenvolvidas ao longo do século XX, em campos como a Antropologia, a Sociologia e os Estudos Culturais, já que foi na base da articulação de alguns princípios fundamentais desses desenvolvimentos teóricos que chegámos ao modo como definimos e operacionalizámos este conceito complexo no âmbito do nosso estudo.

Principais contribuições para a conceptualização de cultura no século XX

Émile Durkheim (1858-1917), pai da sociologia moderna, ao procurar compreender a natureza das relações sociais através do estudo de todas as dimensões nelas implicadas (onde se inclui a questão cultural), verifica a existência de uma superimposição da sociedade sobre o indivíduo na forma de uma *consciência coletiva*, que, sendo construída por meio de representações de ideias, valores e sentimentos que são partilhados por todos os indivíduos de uma dada sociedade, simultaneamente, permite a unidade e coesão dessas mesmas sociedades (cf. Durkheim, 1919, pp. XV-XVII). Será nesta base que, vendo a sociedade como um todo orgânico e toda a civilização como um sistema complexo e solidário, propõe uma abordagem unitária aos *factos sociais* baseada, fundamentalmente, na noção de “consciência colectiva” e num enfoque particular no carácter processual da cultura. Neste sentido, o sociólogo será um dos primeiros autores a apresentar uma conceção operacional de cultura que a toma não tanto como uma realidade em si mesma, mas como, simultaneamente, processo e produto das relações sociais.

Será, em larga medida, na base da aplicação das teorias sociais de Durkheim a uma perspetiva antropológica eminentemente particularista que Lévy-Bruhl (1857-1939) se irá debruçar, no campo da antropologia, sobre as diferenças de *mentalidade* existentes entre os diferentes grupos socioculturais, considerando que o que difere entre os grupos são as “modalidades” específicas de pensamento que lhes são próprias e não quaisquer estruturas psíquicas profundas dos seus membros (cf. Lévy-Bruhl, 1922, 1928). Esta perspetiva exercerá, por sua vez, uma profunda influência na abordagem funcionalista à cultura proposta por Bronislaw Malinowski (1884-1942) que, assentando na noção fundamental de que toda e qualquer cultura constitui um todo coerente, equilibrado e funcional, com uma

forte tendência de auto-preservação – sendo este “funcionalismo” que permite que todos os elementos de um sistema cultural se harmonizem entre si –, se propõe a descortinar, no presente, as funções particulares que, dentro de uma determinada sociedade, os diferentes fatores culturais desempenham. Neste contexto, Malinowski (1968) apresenta uma concepção de cultura fundamentalmente baseada na noção de *necessidades (besoins)*, em que os elementos constitutivos de uma dada cultura se estabelecem de acordo com as funções que desempenham no âmbito da satisfação das necessidades e objetivos dos sujeitos e grupos que constituem uma determinada sociedade.

A partir da década de 30 do século XX, surgem, nos Estados Unidos da América, duas escolas de pensamento, respetivamente no campo da Antropologia e da Sociologia, que, desenvolvendo-se simultaneamente e partilhando muitos dos mesmos pressupostos teóricos, irão contribuir determinantemente para desenvolvimento da conceptualização e operacionalização da noção de cultura no campo das Ciências Sociais¹⁸: a *Culture and Personality School* e a *Chicago School*.

A “Escola da Cultura e Personalidade”, uma das principais impulsionadoras da chamada antropologia cultural – que inclui autores como Gregory Bateson (1904-1980), Ruth Benedict (1887-1948), Margaret Mead (1901-1978), Ralph Linton (1903-1953) e Abram Kardiner (1891-1981) – parte de uma concepção em que a cultura é tomada como um todo complexo que confere um determinado *estilo* particular de comportamentos aos indivíduos que compõem uma determinada coletividade, sendo que as diferenças culturais entre os grupos humanos se definem em função deste mesmo “estilo”. Ao mesmo tempo, ao tomar a cultura, fundamentalmente, como uma abstração – pois são os indivíduos que a criam, transmitem e desenvolvem, adquirindo, deste modo, o fenómeno cultural um inerente dinamismo –, esta escola de pensamento sublinha o facto de que o que efetivamente instaura uma determinada cultura será a soma e a inter-relação do conjunto das reinterpretações individuais dos sujeitos no contexto social, não se podendo considerar, nesta medida, que os sujeitos estão total e absolutamente subjugados às pressões sociais e culturais das sociedades que integram, já que, para além de o *estilo* cultural (i.e., conjunto de padrões e traços

¹⁸ Partindo de uma concepção de cultura como um conjunto organizado de elementos interdependentes (e não como um simples conjunto de traços culturais dispersos) e negando, à partida, qualquer perspectiva universalista e essencialista para justificar a relativa coerência inerente a todas as culturas, ambas as escolas propõem-se analisar as mudanças e evoluções culturais operadas num dado contexto sociocultural num tempo e espaço circunscritos. Irão, assim, focar-se sobretudo, na forma como os seres humanos incorporam, vivem e expressam a sua cultura e como esta influencia as suas ações, adquirindo a educação, neste contexto, um papel de relevo, ao ser considerada como fundamental nos processos de estabilização e transmissão cultural e, conseqüentemente, de identificação e diferenciação sociocultural.

culturais particulares a um determinado grupo) não ser passível de ser transmitido de forma absolutamente igual de indivíduo para indivíduo, estes detêm um certo grau de autonomia para escolherem o seu próprio caminho. Será neste sentido que, com base na noção de “padrão cultural” de Boas (que preconiza que cada cultura detém uma configuração ou modelo próprios) e na abordagem funcionalista de Malinowski (de que cada cultura possui uma finalidade ou objetivo inerente que é desenvolvido fundamentalmente pelas instituições e não tanto pelos indivíduos isoladamente), os proponentes desta escola tomarão a cultura não como uma simples justaposição de “traços culturais”, mas antes como um sistema combinatório coerente destes mesmos traços, que se constitui como um esquema inconsciente que orienta os indivíduos em todas as suas atividades vivenciais.

Enquanto principais proponentes da perspectiva sociológica de cultura (apresentada, originalmente, por Durkheim), assente na conceção de que, apesar de os diferentes grupos que compõem as sociedades complexas modernas poderem adotar formas e características particulares de pensar e agir, eles não deixam de partilhar a cultura coletiva subjacente a essa mesma sociedade tomada no seu todo, os investigadores da “Escola de Chicago” irão focar a sua atenção, fundamentalmente, no conceito de *socialização*, referente ao processo de integração do indivíduo numa determinada sociedade ou grupo por meio da internalização dos seus modelos culturais (tomados como conjunto de modos particulares de pensar, sentir e agir), procurando compreender tanto como esse processo se desenrola, como as suas efetivas consequências no campo social.

Será, exatamente, neste âmbito que George H. Mead (1863-1931), comumente considerado um dos fundadores da Psicologia Social, irá apresentar as bases da influente teoria do *interacionismo simbólico* (posteriormente desenvolvida no quadro da *Second Chicago School*), a qual, partindo da conceção de Max Weber (1864-1920) de que as ações dos sujeitos no campo social se baseiam eminentemente nas interpretações que constroem acerca da realidade, defende que estas, por sua vez, se constituem, simultaneamente, como base e produto da complexa rede de significados simbólicos que são construídos e partilhados relativamente à realidade nos processos de interação social. É nesta medida que a realidade terá de ser sempre tomada como uma “construção social” já que “the individual mind can exist only in relation to other minds with shared meanings” (Mead, 1982, p. 5). Neste contexto, tanto as sociedades como as culturas humanas instituem-se, antes de mais, como produto dos constructos ou quadros de referência simbólicos de interpretação da

realidade desenvolvidos na e através da interação social pelos sujeitos, sendo que, num processo recursivo e de mútua-implicação, se constituem, simultaneamente, como base fundamental destes mesmos quadros de referência.

Tal como referimos, Mead apenas apresenta as bases da teoria do interacionismo simbólico, sendo Herbert Blumer (1969, 2009), um seu discípulo, quem, mais tarde, irá apresentar, de forma sistematizada, esta mesma teoria, definindo-a com base em três premissas fundacionais: (i) as ações dos sujeitos na e face à realidade baseiam-se fundamentalmente no significado que atribuem aos elementos constituintes dessa mesma realidade; (ii) estes significados, por sua vez, derivam ou emanam da interação social que os sujeitos estabelecem com os seus pares ou com a sociedade em geral; (iii) estes significados são assumidos e/ou modificados através dos processos interpretativos utilizados e desenvolvidos pelos sujeitos para fazer face aos objetos, situações e eventos com que se confrontam na sua vivência social. Deste modo, partindo da conceção de que é na base dos seus padrões de referência (ou modelos culturais), de cariz eminentemente sociocultural, que os sujeitos interpretam os objetos, situações, eventos e comportamentos do Outro com que se confrontam na realidade em que se inserem, sendo através destas interpretações que estabelecem os seus laços sociais e, por sua vez, enformam as pertenças, “características” e convicções socioculturais que os identificam como membros efetivos de um determinado grupo social ou cultura, o interacionismo simbólico propõe uma perspetiva analítica sobre as sociedades (e culturas) baseada no enfoque nos significados “subjetivos” que os sujeitos atribuem à realidade, dando-se primazia a estes mesmos significados, por se considerar que aqueles agem sobretudo de acordo com o que acreditam, na sua subjetividade, ser verdade, e não de acordo com o que se poderá instituir como “objetivamente” verdadeiro ou factual.

Será na base da teoria do interacionismo simbólico que Peter L. Berger e Thomas Luckmann, na sua obra *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge* (1966, 2004), irão desenvolver a teoria do *construtivismo social* (fundamental para o nosso estudo), assente na premissa de que os sujeitos e grupos colocados em interação num determinado sistema social criam, com o passar do tempo, *representações mentais* das ações que realizam neste mesmo contexto, as quais eventualmente se tornam padrões ou modelos de referência dos papéis sociais que estes mesmos sujeitos deverão desempenhar nas sociedades que integram. Neste processo de socialização, através do qual os papéis sociais se tornam *institucionalizados*, os sujeitos recorrem a modelos ou representações

socioculturais da realidade que se encontram imbricados na tessitura institucional da sua sociedade, concorrendo, simultaneamente, para a (re)elaboração desses mesmos modelos¹⁹.

Esta concepção sociológica do conhecimento exercerá uma profunda influência nas posteriores conceptualizações de cultura, já que assenta na noção fundamental de que os seres humanos se instituem como tal – diferindo, nesta medida, das outras espécies animais –, essencialmente na base da sua capacidade de criar, socialmente e de acordo com as necessidades com que se confrontam, não só a sua própria realidade, como as formas consideradas apropriadas para, enquanto membros de um determinado sistema social (ou cultura), fazer face a essa mesma realidade:

A autoprodução do homem é sempre, e por necessidade, um empreendimento social. Os homens *em conjunto* produzem um ambiente humano, com a totalidade das suas formações socioculturais e psicológicas. [...] A humanidade específica do homem e a sua sociabilidade estão entrelaçadas de maneira inextricável. O *homo sapiens* é sempre, e na mesma medida, *homo socius*. (Berger & Luckmann, 2004, p. 63)

É neste contexto que chegamos à premissa fundamental do construtivismo social, tal como é teorizado por Berger e Luckmann (2004), que se estabelece na articulação dialética de três proposições aparentemente paradoxais: “*A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O Homem é um produto social*” (p. 72). Assim, ao mesmo tempo que se considera que “não há pensamento humano [...] que seja imune às influências ideologizantes do seu contexto social” (p. 21), este mesmo contexto ou “ordem social” apenas “existe” como produto da atividade humana, ou seja, ele “é um produto humano, tanto na sua génese (ordem social resultante da actividade humana passada) quanto na sua existência em qualquer instante do tempo (a ordem social só existe na medida em que a actividade humana continua a produzi-la)” (p. 64). Deste modo, a “objetividade do mundo institucional, por mais tangível que apareça ao indivíduo, é uma objetividade produzida e construída pelo homem”, ou seja, “apesar da objetividade que marca o mundo social na experiência humana, ele não adquire por isso um estatuto ontológico desligado da atividade humana que o produz”. É neste ponto os autores sublinham o paradoxo “que consiste no facto do homem ser capaz de produzir um mundo que depois vivencia como algo não humano” (p. 72), sendo que a não resolução deste paradoxo acarreta o risco duplo de permitir tanto o constrangimento da agência dos sujeitos no quadro sociocultural em que se inserem, como uma desresponsabilização abusiva face aos resultados dessa mesma agência.

¹⁹ Baseados num tipo de “conhecimento” que vai muito para além do conhecimento teórico ou científico, constituindo-se como “o somatório de ‘tudo que todos sabem’ a respeito de um mundo social, um conjunto de provas, princípios morais, proverbiais fragmentos de sabedoria, valores e crenças, mitos, etc.” (Berger & Luckmann, 2004, p. 76).

Neste sentido, poderemos considerar que o construtivismo social vem, de alguma forma, responder às críticas ao caráter excessivamente determinista das conceptualizações de socialização (e, conseqüentemente, de *aculturação*) propostas tanto pela Escola de Chicago como pela Escola da Cultura e Personalidade, ao conceder uma maior autonomia aos sujeitos na sua agência no mundo, com base na asserção de que estes não só não são total e determinadamente influenciados pelos processos de socialização²⁰, como são responsáveis, em última instância, pela contínua (re)formulação dos modelos e padrões socioculturais que lhes são subjacentes, já que, nas sociedades contemporâneas, os modelos culturais estão em constante desenvolvimento, sendo possível aos sujeitos rever os modelos previamente interiorizados.

As teorias do interacionismo simbólico e do construtivismo social irão exercer uma enorme influência no campo das Ciências Sociais em geral e, tal como já tivemos a oportunidade de referir, nas abordagens ao conceito de cultura em particular, sendo que será, eminentemente, na sua base que o antropólogo americano Clifford Geertz (1926-2006) irá propor o que chama uma “nova concepção de homem”, fundamentalmente baseada no impacto que a cultura exerce sobre este mesmo homem (Geertz, 1973, 2008, 2009).

Partindo do princípio de que a humanidade é tão variada na sua essência como na sua expressão, Geertz recusa liminarmente o essencialismo inerente à abordagem universalista de cultura, que considera sustentar-se na noção iluminista errónea da existência de “universais”, permanentes e homogêneos, dentro da diversidade que constitui a humanidade. Simultaneamente, recusa, também, os princípios da abordagem particularista (própria do que denomina “antropologia clássica”), considerando que, embora esta se afaste da ideia unitária de natureza humana e procure desenvolver uma concepção de homem baseada na efetiva diversidade cultural da humanidade, não deixa de procurar descortinar, nas diversas expressões culturais, princípios diretores abusivamente generalistas ou universais. É neste sentido que propõe uma concepção sintética da natureza humana baseada na identificação e

²⁰ Tomando a socialização como processo de indução dos sujeitos à participação na estrutura institucional ou sistema social (i.e., à aceitação tácita da “realidade objetiva” constituída por essa mesma sociedade ou cultura) onde se encontram inscritos, Berger e Luckmann (2004), propõem, na linha dos trabalhos antropológicos de Linton e Kardiner, que a socialização se realiza, em termos gerais, através de dois estágios fundamentais: (i) a *socialização primária* que, desenvolvendo-se nas fases infantil e juvenil dos sujeitos, para além de adquirir uma grande carga emocional (ao ser operada no âmbito dos círculos mais íntimos dos sujeitos: e.g., família, pares e amigos ou escola), não é alvo de questionação ou contestação; (ii) a *socialização secundária* que, desenvolvendo-se na fase adulta dos sujeitos, diz respeito à aquisição de conhecimentos relativos aos papéis sociais que é suposto desempenharem (e.g., no âmbito da divisão social do trabalho), desenvolvendo-se através de processos de aprendizagem que, apesar de revestidos de uma grande complexidade, não envolverão, necessariamente, uma grande carga emocional, detendo o sujeito uma muito maior flexibilidade na interiorização dos padrões socioculturais que lhe são apresentados, em comparação com o que acontece no processo de socialização primária.

análise das relações sistémicas reconhecíveis nos diversos fenómenos da cultura humana, definindo esta, muito sinteticamente, como o conjunto de formas simbólicas públicas que os sujeitos utilizam para expressar significados. Assim, para o autor, a cultura não se instituirá tanto como um esquema de “complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos”, mas antes como “um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros de computação chamam ‘programas’) – para governar o comportamento” humano (Geertz, 2008, p. 33).

É neste contexto que é enfatizada a profunda influência que a cultura exerce na vivência humana, sendo o homem visto como “o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle [...], de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento” (ibid., p. 32). De facto, sem estes padrões culturais – definidos, na linha do interacionismo simbólico e do construtivismo social, como sistemas organizados de símbolos significantes (cf. Berger & Luckmann, 1966; Mead & Morris, 1934) –, o homem seria incapaz de governar a sua existência e dar sentido aos seus atos e forma às suas experiências, instituindo-se, deste modo, a cultura, enquanto a totalidade acumulada de tais padrões, como uma condição essencial para a existência humana e principal base da sua especificidade. É neste sentido que se poderá afirmar, “[m]ost bluntly”, que “there is no such thing as a human nature independent of culture” (Geertz, 2009, p. 49).

Nesta perspetiva, o ser humano é visto como um “animal incompleto e inacabado” que se “completa” através da cultura, sendo, exatamente, a sua capacidade de produzir e partilhar cultura que o distingue dos outros animais:

Man became man, the story continues, when, having crossed some mental Rubicon, he became able to transmit ‘knowledge, belief, law, morals, custom’ (to quote the items of Sir Edward Tylor's classical definition of culture) to his descendants and his neighbors through teaching and to acquire them from his ancestors and his neighbors through learning. (Geertz, 2009, p. 47)

Geertz vai ainda mais longe nesta sua conceção de Homem, que denomina *homo culturalis*, ao sugerir que, desde o momento inicial em que este desenvolveu a capacidade de manter e partilhar uma cultura que, por sua vez, poderia ser passada de geração para geração, o desenvolvimento humano se realizou fundamentalmente a partir desses mesmos processos culturais, tendo a sua evolução genético-biológica passado para um segundo plano. Assim, o Homem, no processo histórico da sua evolução, foi-se libertando da regulação instintiva dos seus comportamentos, passando a depender progressivamente mais de fontes culturais (enquanto símbolos significantes) para obter a informação adicional

necessária para definir os seus padrões de ação na e sobre a realidade, de tal modo, que estas mesmas fontes acabaram por se instituir como pré-requisitos fundamentais para a existência humana, tomada na sua pluridimensionalidade (biológica, psicológica, social) e diversidade.

A conceção de cultura enquanto “mecanismo de controle” assenta, assim, numa conceção de que o pensamento humano se funda numa base, simultaneamente, pessoal ou individual e social ou pública, processando-se a partir não só dos “acontecimentos na cabeça”, mas também do tráfego dos “símbolos significantes”, ou seja, elementos simbólicos que, não se instituindo como entidades “reais”, são usados para imputar um determinado significado aos objetos, situações e experiências dos sujeitos no seu confronto com a realidade. De forma geral, estes símbolos são adquiridos pelos sujeitos no contexto das suas interações, circulando nos discursos correntes da comunidade em que se integram. Os sujeitos adquirem e adaptam estes “símbolos significantes”, de forma deliberada ou espontânea, de forma a proceder à significação da realidade e dos acontecimentos por si experienciados e para se “auto-orientar” no “curso corrente das coisas experimentadas” (John Dewey citado em Geertz, 2008, p. 33). Por outras palavras, os homens orientam as suas ações na e sobre a realidade com base nos sistemas e esquemas simbólicos e conceptuais que vão tomando (e desenvolvendo) da cultura específica em que se integram.

É neste sentido que Ann Swidler (1986), uma das mais proeminentes discípulas de Geertz, afirma que uma pessoa, ao agir, usa seletivamente símbolos do seu “*kit* de ferramentas” cultural para resolver todo o tipo de questões com que se depara na base de “estratégias de ação” específicas. Deste modo, a significação causal da cultura não reside tanto na definição das finalidades da ação, mas em prover os indivíduos de componentes que são utilizadas na construção dessas mesmas estratégias de ação:

The alternative analysis of culture proposed here consists of three steps. First, it offers an image of culture as a “tool kit” of symbols, stories, rituals, and world-views, which people may use in varying configurations to solve different kinds of problems. Second, to analyse culture's causal effects, it focuses on “strategies of action”, persistent ways of ordering action through time. Third, it sees culture's causal significance not in defining ends of action, but in providing cultural components that are used to construct strategies of action. (Swidler, 1986, p. 273)

Deste modo, para além de enfatizar o facto de a cultura não poder ser tomada de um ponto de vista universal, mas sim na sua relação com uma determinada realidade social específica (cultura nacional, de classe social, académica, profissional, etc.), Swidler recusa as definições “generalistas” que instituem a cultura como uma “constante”, e não como uma

“variável”, e que lhe atribuem conotações abusivamente deterministas, justificando toda a causalidade (*causation*) na base das estruturas sociais ou, mais especificamente, nos valores culturais, deixando pouco espaço para a agência humana individual.

Será, em larga medida, nesta mesma linha de pensamento que Pierre Bourdieu (1930-2002) irá, no campo da Sociologia, relacionar o conceito antropológico de cultura com a noção de *habitus*, que define como as disposições adquiridas por meio de toda uma série de condicionamentos que são próprios a uma determinada forma ou estilo de vida (cf. Bourdieu, 1980b). Neste sentido, o *habitus* detém uma natureza eminentemente social, estando na base da determinação e caracterização das diferentes classes ou grupos sociais e, conseqüentemente, das distinções que se realizam entre estes. Simultaneamente, é através do *habitus* que os indivíduos são capazes de se orientar no contexto do seu ambiente social e, também, de adotar práticas que estejam em acordo com as suas próprias afiliações sociais específicas. Para o sociólogo francês, o *habitus* encontra-se profundamente interiorizado pelos indivíduos, sendo que a eficácia da sua influência no quadro social não implica que estes estejam conscientes nem da forma como este se estrutura, nem do modo como influencia as suas percepções e ações. É nesta perspectiva que Bourdieu procura explorar, no campo da sociologia da cultura, a relação intrínseca existente entre cultura e estrutura social (mais especificamente no que concerne à divisão da sociedade em diferentes classes sociais), enfatizando, neste contexto, o facto de esta relação se estabelecer sobretudo em função das dinâmicas e dos processos perpetrados pelos agentes sociais e não tanto das estruturas sociais já predefinidas. Neste sentido, as culturas não podem ser apreendidas como entidades independentes, já que não se podem desligar das constantes reactualizações e reformulações que os sujeitos e sociedade vão desenvolvendo com base em processos relacionais e comunicacionais realizados tanto no contexto intra- como intercultural.

Finalmente, terminamos o nosso périplo pelas principais abordagens teóricas ao conceito de cultura com o pensamento Claude Lévi-Strauss (1908-2009), o qual irá, de alguma forma, recuperar a perspectiva universalista de cultura – repudiando, no entanto, a “armadilha” do evolucionismo cultural e do etnocentrismo – propondo-se desenvolver uma análise estruturalista da variabilidade cultural (i.e., as idiossincrasias de cada cultura particular) na base de uma concepção de *Cultura*, com maiúscula, de carácter universal e invariável, que define como o *capital comum* da humanidade (cf. Lévi-Strauss, 1958; 2008).

Para o antropólogo francês, o Homem estrutura a sua existência em função de dois polos que, embora distintos, profundamente se inter-relacionam: a Cultura e a Natureza. A Natureza refere-se aos dados ou materiais “em bruto” com que o ser humano se confronta na sua existência no mundo; a Cultura, ao modo como, socialmente, ele organiza esses mesmos dados, no sentido de garantir uma certa coerência, harmonia e finalidade a essa mesma existência. Deste modo, as sociedades, ao longo do tempo, desenvolvem formas de “refinamento” da Natureza em Cultura, por meio da formulação de regras que garantam o “bom” funcionamento da vida em coletividade. Constituindo-se, para Lévi-Strauss, o desejo de viver em sociedade como elemento central da natureza humana, a organização da vida social implica o estabelecimento de regras sociais que, na sua base, se fundam, precisamente, na *Cultura*. É à medida que os elementos culturais se vão sobrepondo aos aspetos naturais na regulação da vida dos sujeitos que as sociedades em questão se vão tornando progressivamente mais complexas. Isto não significa que o que diferencia uma cultura de outra seja uma sua maior aproximação ao polo da Natureza ou ao polo da Cultura, mas sim o modo como cada uma estrutura os “dados” da Natureza dentro do padrão específico que ordena, de forma peculiar, a vida social dos membros dessa mesma cultura. Será nesta base que o autor procurará descortinar o que chama *invariáveis culturais* – “materiais” ou “combinações” culturais que são idênticos de cultura para cultura – acreditando que estas invariáveis constituem as regras universais que possibilitam a vida em sociedade. Assim, procurando fazer face a uma abordagem excessivamente particularista das culturas e, conseqüentemente, aos excessos de um relativismo cultural radical, Lévi-Strauss desenvolve uma abordagem estruturalista ao estudo da cultura das diversas coletividades humanas, baseada num modelo teórico passível de permitir apreender as suas invariantes, ou seja, os elementos constantes que lhes serão transversais (i.e., a “invariabilidade” da *Cultura*), considerando que as diversas culturas, na sua multiplicidade e diversidade, não podem ser convenientemente compreendidas sem referência ao “capital comum” de que se alimentam para elaborar os seus modelos interpretativos e agenciais específicos.

Definição operatória de cultura

Confluindo todos os desenhos teóricos incidentes sobre a noção de cultura, que explorámos anteriormente, na forma de um mapa conceptual que nos permita orientarmos no âmbito da complexidade que, como vimos, o conceito implica, poderemos definir

(sem a cristalizar) cultura como um sistema, modelo ou rede de sentidos, significados ou representações, simultaneamente, interno e externo ao indivíduo, que lhe permite não só apreender a realidade, mas também organizar as suas condutas e direcionar as suas ações e comportamentos no contexto do seu próprio ambiente social, sendo o sujeito simultaneamente dependente deste sistema, mas, também, seu agente de mudança (e.g., Clanet, 1993; Cuche, 1999; Geertz, 2009; Serres, 1991; Swidler, 1986). Enquanto sistema global de “controle” das interpretações do mundo e de agência comportamental nesse mesmo mundo, a cultura é entendida não como uma realidade “fixa”, mas antes como um processo (numa mecânica baseada nos conceitos de auto-organização de Morin e de mútua implicação de Bohm) em contínua (re-)estruturação e desenvolvimento, que, ao mesmo tempo que concorre para a (re-)produção das representações e identidades dos sujeitos, é transformado por esses mesmos sujeitos, no âmbito das suas ações e interações no e com o mundo.

É neste sentido que, em termos operatórios, tomamos o conceito de cultura como referente ao conjunto de formas simbólicas públicas que os sujeitos utilizam para expressar significados e orientar as suas ações, ou seja, como o conjunto público de “veículos simbólicos de significação” – incluindo “beliefs, ritual practices, art forms, and ceremonies, as well as informal cultural practices such as language, gossip, stories, and rituals of daily life” (Swidler, 1986, p. 273) – que constituem o “estojo de ferramentas cultural” (*cultural tool kit*) a que os sujeitos recorrem – utilizando seletivamente os símbolos nele presentes – para resolver os seus problemas e atingir os seus fins através de *estratégias de ação* específicas (ibid., p. 281), sendo que se considera, neste sentido, que a “culture's causal significance [is] not in defining ends of action, but in providing [...] components that are used to construct strategies of action” (ibid., p. 273). Repudiando visões deterministas e estáticas do conceito de cultura enfocadas nos “traços” e “valores” culturais, considera-se que esta conceção permite ver os sujeitos como efetivos atores sociais e culturais (e não como meras “marionetas” das pressões socioculturais), entendendo-se, nesta medida, que “[t]his notion of culture makes it possible not only to speak of agency, but to speak of it in the context of enabling and disabling social structures” (Côté & Levine, 2002, p. 123). Neste sentido, o “circuito” ou “sistema” de relações entre cultura e ser humano é entendido como fluxo em que todos os elementos constituintes se encontram mutuamente implicados, estabelecendo entre si relações de contínua recursividade, sendo nesta medida que o Homem se constitui como um ser definido pela cultura e que, ao mesmo tempo, através do

desenvolvimento da sua vivência social com os outros, é responsável pela definição dessa mesma cultura, o que permite que esta esteja em contínua transformação.

Assim, ao mesmo tempo que se considera, com Geertz, que não existe natureza humana independente da cultura, sendo o Homem visto como um ser que se vai progressivamente construindo a si próprio, numa relação de contínua mútua implicação e recursividade com a cultura, recusa-se qualquer perspectiva “culturalista”, que fecha os sujeitos dentro de uma cultura estanque, homogénea e absolutamente determinista. Pelo contrário, a cultura define-se como, simultaneamente, base e produto das conexões e permutas que sujeitos e grupos vários estabelecem, detendo uma natureza dinâmica e transformável e um carácter intrinsecamente “criativo”. O inerente dinamismo e complexidade dos processos de permuta social, que constituem a base de toda a cultura, levam a que esta se encontre em constante reconfiguração. Ao mesmo tempo, no contexto globalizado do mundo contemporâneo, este processo de reconfiguração é profundamente influenciado e determinado pelo contacto entre culturas, sendo que hoje é impossível conceber uma cultura que se tenha desenvolvido por si própria, sem qualquer tipo de contacto com o exterior, não se podendo, deste modo, tomar uma cultura como um “todo singular” passível de ser delimitado e caracterizado de forma absoluta (cf. Cucho, 1999).

Nesta base consideramos que qualquer aproximação, teórica ou empírica, ao conceito de cultura implicará a adoção de uma perspectiva sócio-construtivista da realidade e, conseqüentemente, uma abordagem de natureza hermenêutica e semiótica ao tratamento da “matéria cultural”, concordando, assim, inteiramente com Geertz quando afirma:

The concept of culture I espouse [...] is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. (Geertz, 2009, p. 5)

Ao mesmo tempo, e partindo da definição de cultura de Denis-Constance Martin (2000) enquanto “un système symbolique de significations et d’entendement, une abstraction présente à l’intérieur d’un horizon, repérable par les pratiques et les œuvres qu’elle informe, connectant cet horizon à d’autres plus ou moins lointains [...] se transformant sans cesse” (p. 171), convocamos a metáfora de *horizonte* de Gadamer (1999, 2008) enquanto forma de clarificar o alcance e os limites que a perspectiva semiótica de cultura nos apresenta, considerando que, na sua base, se poderão conciliar as abordagens universalista e particularista de cultura e, nessa medida, evitar os riscos da adoção de uma

perspetiva marcadamente etnocêntrica ou, inversamente, de uma perspetiva baseada num relativismo radical esvaziado de sentido.

Gadamer toma “horizonte” como espaço no âmbito do qual nos movemos e que, ao mesmo tempo, se move connosco; assim sendo, o que nos é possível ver evolue continuamente enquanto nos movemos. Deste modo, o horizonte estabelece uma relação de dependência com o momento específico e com o ponto de vista que o estabelecem enquanto tal. Simultaneamente, estes fatores são, também eles, influenciados por este prospetivo horizonte, que assume uma função referencial para a avaliação dos objetos e da sua importância na base da distância desses mesmos objetos face ao observador:

Um horizonte não é uma fronteira rígida, mas algo que se desloca com a pessoa e que convida a que se continue penetrando. Dessa maneira, à intencionalidade-horizonte, que constitui a unidade da corrente vivencial, corresponde uma intencionalidade-horizonte igualmente abrangente por parte dos objetos. Pois tudo o que está dado como ente está dado como mundo, e leva consigo o horizonte do mundo. (Gadamer, 1999, p. 373)

Esta metáfora adequa-se, perfeitamente, à descrição das relações entre as fronteiras culturais, que são, como vimos, de natureza puramente abstrata: os sujeitos percecionam as práticas e expressões culturais e procedem a uma consideração do seu significado e importância no quadro da sua cultura específica (estipulada pelo momento, espaço, ponto de vista e horizonte criado), sendo que o contacto e familiaridade com essas mesmas práticas e expressões vai progressivamente alterando a perspetiva do observador (i.e., a sua cultura). É nesta base que tomamos as palavras poéticas de Michael Agar (1994) quando afirma:

The old “self”, the one in your heart and mind and soul, mutates as it comes into relationships with others. The self stretches to comprehend them all: A life of Being turns into a life of Becoming. You turn into a sailor and an immigrant for as long as you live. (pp. 21-22)

1.2.2. A noção de representação enquanto base da “imaginação” social do mundo: a Teoria das Representações Sociais (RS)

The observer, when he seems to himself to be observing a stone, is really, if physics is to be believed, observing the effects of the stone upon himself.

Bertrand Russel

Como vimos, de acordo com as teorias do interacionismo simbólico e do construtivismo social a realidade institui-se sempre, no plano humano, como uma construção social, já que tanto os conhecimentos como as ações dos sujeitos se constituem, simultaneamente, como base e produto da complexa rede de símbolos significantes que são

construídos e partilhados relativamente ao mundo nos processos de interação social (ver ponto 1.2.1.). Ambas as teorias fundam-se, deste modo, na premissa fundamental de que a forma como os seres humanos interpretam e agem sobre a realidade assenta no modo como constroem, através das suas interações sociais, representações mentais dessa mesma realidade, as quais se constituem como modelos simbólicos de referência, de carácter simultaneamente individual e coletivo, que influenciam de forma determinante tanto os seus padrões interpretativos da realidade como as suas condutas, posturas e comportamentos sociais, estando, conseqüentemente, também na base da estruturação sociocultural das coletividades que enformam e em que se integram, assim como no modo como essas mesmas coletividades (e sujeitos que as compõem) se relacionam. Mas como se definem estas representações mentais? Como se originam, estruturam e desenvolvem? Quais as suas efetivas conseqüências no plano da existência e agência humanas no contexto sociocultural?

Enquanto evocação simbólica, largamente desenvolvida por meio da linguagem humana, de um determinado objeto, fenómeno ou ideia, uma representação mental implica sempre a ativação de processos criativos situados no ponto de confluência das relações que se estabelecem entre o mundo mental e o mundo material dos sujeitos, ou, por outras palavras, entre “imaginação” e realidade²¹. Estas representações ou “imaginações” estão, assim, na base da estruturação apriorística da percepção humana, assumindo, deste modo, uma função fundamental no processo de construção de sentido. Enquanto base dos processos criativos pelos quais os sujeitos apreendem a realidade, a imaginação, enquanto ato de “representar”, não é, pois, como o sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade, mas sim a de formar imagens “que vão além da realidade, que cantam a realidade” (Bachelard, 1942, p. 25, nossa tradução) dentro do quadro da subjetividade humana. É nesta linha de pensamento, que Paul Ricoeur (2005) sublinha que imaginar não significa “ver”, mas sim “ver como”, sendo esta a base pela qual os sujeitos operam distinções entre os elementos da realidade: “É necessário [...] deixar de ver na imaginação uma função da imagem, no sentido sensorial da palavra; ela consiste antes em ‘ver como...’ [...] e esse poder é um aspecto da operação propriamente semântica que consiste em perceber o semelhante no dissemelhante” (p. 13). Será, exatamente, esta capacidade criativa de representar o mundo que permite que tempo e espaço se estabeleçam como dimensões de um modo

²¹ Na sua raiz etimológica, “representação” corresponde ao resultado da ação de apresentar de novo – “voltar a pôr à frente / voltar a tornar presente” –, contendo, deste modo e de imediato, um sentido duplo: o de presentificar ou trazer ao presente (implicando uma “história”) e o de dar a ver ou a conhecer (“pôr à frente”).

especificamente humano de existência, ou seja, da forma de estar e ser no mundo dos seres humanos, em que este mesmo mundo é constantemente (re)construído por meio das significações que o sujeito vai desenvolvendo. É nesta base que se instaura o que Kearney (1999), convocando o pensamento de Husserl, designa por *Lebenswelt* ou *mundo da vida*:

The given world is transformed into a “lived world” by virtue of the fact that we interpret our actions (*pragmata*) according to our orientation toward the Ideal – that in view of which we act, the goal (*hou heneka*) of our comportments. It is precisely such a teleological horizon of possibilities, projected by hermeneutic imagination, which permits us to understand ourselves and our world. (Kearney, 1999, p. 123)

Aproximamo-nos, deste modo, da máxima clássica do filósofo e pedagogo espanhol Ortega y Gasset (1883-1955) de que o homem é o homem e as suas circunstâncias – “Yo soy yo y mi circunstancia” (1966, p. 322) – pela qual enfatiza o papel fulcral da relação de mútua implicação entre o “Eu” e o “mundo” (físico e social) no processo de construção da realidade inerente à vivência humana: “lo primario que hay en el Universo es «mi vivir» y todo lo demás lo hay, o no lo hay, en mi vida, dentro de ella [...] porque «mi vida» no soy yo solo, yo sujeto, sino que vivir es también mundo” (1964, p. 411).

Assim, partindo do pressuposto filosófico essencial de que a realidade não é, de nenhuma forma, diretamente acessível aos seres humanos, as representações ou “imaginários”²² instituem-se como formas de mediação entre Homem e realidade, ou seja, reportam-se à forma *como* o ser humano vê o mundo, encontrando-se, deste modo, intrinsecamente ligados à elaboração criativa da realidade que, baseando-se, eminentemente, em processos imaginativos (cf. Cassirer, 1953, 1996), simultaneamente têm como origem e instauram estas “ilusões realizadas” (Balandier, 1992, p. 16, nossa tradução) que, por sua vez, se constituem como realidade efetiva para os sujeitos. É nesta base que, para Mannoni (1998), o real se liga essencialmente ao imaginário ou campo representacional de um modo que, em certa medida, se assemelha ao da relação entre significante e significado estabelecida pelo *símbolo*. Numa conceção em muito semelhante à noção kantiana de *imaginação*, defende o autor citado que, ao mesmo tempo que o real influencia o imaginário,

²² Embora estabelecendo uma relação de sinonímia, representações e imaginários podem ser distinguidos, sendo as primeiras relacionadas “ao mundo no modo verbal indicativo” (i.e., mundo na sua atualidade), instituindo-se como aquilo “que é o que é”; e os segundos como referentes ao “modo verbal conjuntivo” (i.e., ao mundo na sua possibilidade de ser), instituindo-se como aquilo que “deveria ser” (cf. Kearney, 1999). Geertz (2009) propõe uma distinção similar na base do que designa como *modelos de e modelos para*, os quais considera enformarem os sistemas simbólicos de que os seres-humanos se valem para apreender a realidade: os *modelos de* referem-se ao “mundo como ele é”, ou seja, ao conjunto de noções e crenças que as pessoas têm acerca de como a “realidade é realmente”, e que se relacionam com a noção de *visão do mundo*; os *modelos para* referem-se à forma como os sujeitos “pensam” que “o mundo poderia ou deveria ser”, relacionando-se, neste sentido, com a noção de *ethos*.

este é, também ele, constitutivo desse mesmo real, sendo, exatamente, nesta medida que se instaura como suporte apriorístico da percepção da realidade. É neste sentido que se entende que as representações, enquanto constructos simbólicos abstratos, de natureza eminentemente social, subjacentes aos processos de construção de sentido do mundo, adquirem um certo tipo de “materialidade” que detém características e um dinamismo organizacional próprios (cf. Bachelard, 1942).

As representações detêm, pois, uma natureza híbrida, simultaneamente individual e social, instituindo-se como imagens que o sujeito constrói face aos “objetos” da realidade que são influenciadas tanto pelas qualidades “palpáveis” desses mesmos objetos (nas suas diversas circunstâncias), como pela forma como, armado não só com os seus dispositivos mentais, mas também com a sua história e com as suas conjunturas pessoais, sociais e contextuais específicas, os percebe e interpreta. Neste sentido, como as representações não são apenas construídas por meios simbólicos, mas também se expressam pelo seu uso, elas encontram-se em permanente devir criativo dentro do quadro sociocultural em que são partilhadas e (re)elaboradas. Detêm, assim, na sua base, um *background* cultural particular (também por elas influenciado) e são expressas, por meio dos meios simbólicos por que se constituem, na forma das produções, práticas e interações (intra- e inter-grupais) socioculturais dos sujeitos. Os imaginários e as representações são, assim, profundamente influenciados por todo um conjunto de contingências, ligadas não só ao objeto, mas também ao próprio sujeito e à sua história, o que, no quadro da pedagogia, leva Clénet (1998, p. 71) a sublinhar que conhecer as representações é compreender os autores a representarem-se.

Será, em larga medida, no sentido de chegar a um entendimento mais próximo de como as representações mentais dos sujeitos adquirem a “materialidade” de que nos fala Bachelard (1942) e de como, nesta base, se estruturam, desenvolvem e atuam, desempenhando funções próprias, no campo vivencial humano, que se tem vindo a desenvolver, desde meados do século XX, a chamada *Teoria das Representações Sociais*.

Esta teoria, que tem a sua origem no campo científico da Psicologia Social²³, pretende instituir-se como teoria “sistémica” base do modo como o pensamento e ação humana se

²³ Campo científico que surge como forma de conciliar a divisão disciplinar tradicional entre Psicologia e Sociologia, divisão que espartilhava a natureza humana em dois polos distintos (i.e., enquanto a Psicologia se debruçaria sobre o mundo interior do sujeito, a Sociologia ocupar-se-ia dos sujeitos enquanto parte constituinte de uma sociedade), ignorando a “experiência partilhada”, tanto individual como social, do mundo por parte dos sujeitos (cf. Moscovici, 1984a). Será, exatamente, no âmbito deste princípio fundamental de interdisciplinaridade que a Psicologia Social se propõe elucidar as conexões que unem a psicologia humana às questões sociais e culturais contemporâneas (cf. Moscovici, 1998) e simultaneamente tomar parte interventiva na resolução dos problemas e conflitos que se erigem na base dessas conexões (Howarth, 2006).

estruturam e desenvolvem (cf. Bauer & Gaskell, 1999) através de um enfoque particular nos processos de formação e transformação de sentidos, conhecimentos, crenças e ações humanas envolvidos no contexto dos fenômenos sociais complexos contemporâneos (e.g., democracia, direitos humanos, relações interculturais, “luta” de classes, etc.), entendendo que estes mesmos processos se estabelecem e desenvolvem por meio da relação recursiva e de mútua-implicação entre as representações (ou sistemas simbólicos) mentais, de caráter individual, que os sujeitos constroem da realidade e as representações socioculturais que circulam nas coletividades/sociedades que integram (sendo que nenhuma destas representações detém uma existência efetiva sem a outra). Neste sentido, esta teoria baseia-se, essencialmente, na conceptualização e operacionalização do conceito de *Representações Sociais* (RS) definidas, sinteticamente, como “a particular modality of knowledge”, inerentemente relacionada com os processos de construção e estruturação de sentido desenvolvidos pelos sujeitos na base das interações que estabelecem com o seu meio social, cuja função essencial “is to shape inter-individual behaviours and communication” (Moscovici, 2008, p. xxx). Neste sentido, considera-se que as RS não só se constituem como base essencial da construção pessoal e social que os sujeitos fazem do mundo, ou seja, como elementos fundamentais da sua cosmovisão, mas também, e conseqüentemente, desempenham uma função fundamental como orientadoras das suas atividades e interações comunicativas:

Situées à l’interface de l’individuel et du social, du rationnel et du pulsionnel, de la conscience et de l’inconscient, de l’imaginaire et du discursif, les représentations sociales sont à la fois des constituants mentaux et des contenus de pensée très importants. Pas de représentations sociales sans pensée, bien entendu, mais pas de pensée sans représentation sociale. Ce sont donc des pièces maîtresses de la vie mentale tant individuelle que collective. Tantôt déterminantes, et tantôt déterminées, elles commandent à notre vie psychologique et orientent, de façon décisive, notre savoir, de sens commun à tout le moins. (Mannoni, 1998, p. 120)

Ao mesmo tempo, as RS não se instituem como moldes ou modelos estáticos e bem delimitados que, fazendo parte dos esquemas cognitivos dos sujeitos, possam ser invocadas quando necessário; pelo contrário, elas são continuamente reestruturadas e manipuladas na persecução dos objetivos específicos desses mesmos sujeitos, instituindo-se como um tipo de conhecimento com um papel determinante na definição, desenvolvimento e manutenção das relações sociais que influenciam e sustentam:

Their role is to shape something that is given from the outside, as individuals and groups deal with objects, acts and situations that are constructed in and by countless social interactions.

They are certainly reproductions. But these reproductions imply the reorganization of structures, the remodelling of elements and a real reconstruction of the given within the context of the values, notions and rules with which it is now caught up [...] Ultimately, representations produce and determine behaviour because they define both the stimuli that surround and provoke us, and the meaning of our responses to them. (Moscovici, 2008, p. xxx)

Deste modo, embora a Teoria das RS assuma uma grande autonomia e liberdade dos sujeitos no que toca aos seus processos de apreensão da realidade e agência nessa mesma realidade, repudiando, deste modo, uma concepção radical de determinismo social, não deixa, claro, de considerar que as estruturas e instituições socioculturais exercem uma fortíssima influência nos processos representacionais e agenciais dos sujeitos.

Será, exatamente, na medida em que pretende conciliar e inter-relacionar as dimensões psicológica e social da existência humana que a Teoria das RS tem sido alvo das maiores críticas (ver Howarth, 2006; Marková, 2008), incidindo estas, particularmente, em questões relacionadas com a dificuldade em chegar a uma definição precisa do seu conceito central, assim como a uma sua efetiva operacionalização – “there is no standard or clear-cut definition of what social representations are” (Verheggen & Baerveldt, 2007, p. 5) –, sendo destacadas a falta de clareza (Jahoda, 1988), inconsistência (Potter, 1996), fragmentação (McKinlay & Potter, 1987), confusão conceptual (Billig, 1998) da teoria e ainda a excessiva amplitude dos campos investigativos que a ela recorrem (Garnier, 2002).

Os proponentes do conceito de RS reconhecem que, dada a complexidade do objeto a que se refere e proficuidade da “história” do seu desenvolvimento conceptual (Marková, 2000; Moscovici, 1988), assim como o seu carácter intrinsecamente interdisciplinar e grande difusão da sua utilização em diferentes campos científicos, que dificultam ou, mesmo impossibilitam, a sua redução ou síntese a uma definição geral única²⁴, um dos grandes desafios da Teoria das RS é desenvolver formas de diálogo entre as diferentes perspetivas e abordagens a este mesmo conceito que permitam que este se constitua, progressivamente, como uma base mais consensual para o tratamento dos fenómenos sociais na sua grande complexidade: “There is today an essential need for dialogue between the different sub-theories (or models, or paradigms, or perspectives) so that the complexity of phenomena can be addressed” (Jodelet, 2008, p. 429). No entanto, não deixam de atribuir a maioria dos mal-

²⁴ Apesar de originária da Psicologia Social, a Teoria das RS cedo viu o seu campo de aplicação extravasar para múltiplos campos científicos e áreas de interesse, tais como a Sociologia e a Sociolinguística, a Antropologia, as Ciências Políticas, os Estudos Culturais e a Educação. Face a esta prolixidade e divulgação do conceito, Moscovici (1981) chega mesmo a afirmar que “vivemos na era das representações” (p. 34), reconhecendo o perigo de o mesmo poder vir a perder as suas bases epistemológicas e conceptuais fundamentais.

entendidos e das críticas contemporâneas à Teoria das RS à persistência de uma incompreensão da base epistemológica em que assenta, considerando-se que se prendem, sobretudo, com o apego a uma epistemologia positivista e mecanicista, segundo a qual a operacionalização teórica e conceptual se institui quase como um princípio metodológico sagrado e as definições operacionais como dogma, sendo que este mesmo apego de alguma forma impossibilita a compreensão efetiva da natureza interacional, dinâmica, pluriforme, rizomática e interdisciplinar²⁵ do conceito de RS (cf. Marková, 2003b).

Neste sentido, face à complexidade, abrangência e profunda inter-relação dos conceitos e objetos sobre os quais a Teoria das RS se debruça (e.g., fenómenos relacionados com os sistemas de representações e atitudes sociais dos sujeitos e com a comunicação intra- e intergrupala e cultural, incluindo fenómenos como a estereotipação, o preconceito e a discriminação), torna-se necessário compreender que não será possível chegar a uma conceptualização absoluta e bem delimitada de RS, sendo que a definição deste conceito se apresenta antes como um contínuo *work-in-progress*, desenvolvido no âmbito do que Moscovici (2003, p. 3) designa como uma ciência *métissée*, ou seja, uma ciência que, convocando conhecimentos e conceitos de diversos domínios científicos (adotando, deste modo, um carácter inerentemente inter- e transdisciplinar), estuda fenómenos e “inventa” conceitos que nenhuma outra ciência, por si só, consegue abordar de forma significativa²⁶.

É, exatamente, nesta base que Moscovici, partindo do pressuposto de que o conceito de RS se institui sempre como “both an approach, a way of looking at social phenomena, and a system describing and explaining them” (1988, pp. 212-213), ao questionar-se sobre a natureza mais teórica ou mais empírica do mesmo, chega à conclusão de que, apesar da importância do trabalho empírico nele focado, toda a investigação sobre as RS deverá prestar uma atenção acrescida à sua dimensão epistemológica, mais especificamente no que

²⁵ Moscovici (1961), ao apresentar pela primeira vez o conceito, sublinhava já que as dificuldades encontradas na sua estruturação concetual, contrastantes, aliás, com a fácil apreensão da realidade a que pretende se referir – “si la réalité des représentations sociales est facile à saisir, le concept ne l’est pas” (p. 39) –, se deviam, fundamentalmente, ao facto de o conceito se estabelecer por via de uma intersecção de diversas *epistemes* ou pontos de vista científicos, adquirindo, desta forma, uma natureza eminentemente híbrida e *carrefour*.

²⁶ Embora Moscovici se esteja a referir especificamente à Psicologia Social, os princípios que apresenta para definir o que entende por “ciência híbrida” estabelecem um estreito paralelismo com o modo como Morin, em termos mais abrangentes, define os pressupostos necessário para a instituição de uma “Nova Ciência” assente nos paradigmas emergentes, nomeadamente no que se refere ao afastamento das noções positivistas e mecanicistas da modernidade e à recusa de um espartilhamento disciplinar das ciências (ver ponto 1.1.3.). Será nesta linha de pensamento que Denise Jodelet, apropriando-se da classificação que Tarde (1898) faz das ideias ou invenções no campo artístico em termos de três categorias – *útil*, *verdadeira* e *bela* –, qualifica o conceito de RS como uma *bela invenção*, classificadas que são como “belas” as ideias que se instituem como fonte de novas ideias e as invenções que abrem a “novas avenidas de descoberta” (Jodelet, 2008, p. 411).

toça à sua natureza dinâmica, interacional e dialógica (2001, p. 25). Neste sentido, entende-se, à partida, que a Teoria das RS não poderá ser compreendida na sua complexidade e profundidade sem a “interiorização” por parte dos investigadores dos pressupostos teóricos em que assenta, mais especificamente quando tomada enquanto “epistemologia” do conhecimento social ou do “senso comum” que, como tal, (re)cria os seus próprios conceitos, concedendo-lhes uma especificidade particular no sentido de os tornar mais adequados ao estudo específico dos fenómenos sociais. Isto não significa que a Teoria da RS não se faça valer de conceitos tradicionais (provenientes de outras epistemologias), mas que os significados destes conceitos são transformados em “novos conceitos” que tomam sentido no contexto da epistemologia em que assenta (cf. Marková, 2008, p. 270).

Base epistemológica da Teoria das RS: o modelo semiótico *Ego-Alter-Objeto*

Partindo dos princípios do construtivismo social, a Teoria das RS baseia-se, em última instância, numa epistemologia da experiência de vida e do pensamento “natural” (ou do senso-comum), assente na noção fundamental de que devido ao facto de as produções mentais dos sujeitos serem profundamente condicionadas e modeladas por padrões sociais (Jodelet, 2008, p. 417), toda a construção do conhecimento da realidade assentará num conjunto de “estruturas sociopsicológicas” (Duveen, 2002, p. 140) que simultaneamente subjazem e são constituídas por esse mesmo processo construtivo: “the knower's psychological structures enable him/her to constitute the object of knowledge and so the knower and the object of knowledge co-constitute one another” (Marková, 2010, p. 4.2.).

Deste modo, rejeitando, liminarmente, qualquer epistemologia que se baseie no princípio de que o conhecimento é adquirido de forma “solipsista” e “monológica” pelos sujeitos em face de “objetos de conhecimento”, a Teoria das RS vê todo o conhecimento como o produto de um sistema simbólico socialmente co-construído, que nunca é instantâneo e intuitivo, já que todas as intuições, sem exceção, são determinadas por cognições prévias de natureza psicossocial (cf. Marková, 2010, p. 4.1.). É neste contexto que se considera que as RS têm necessariamente de ser vistas como constantemente “in the making, not as already made” (Moscovici & Marková, 1998, pp. 393-394), ou seja, enquanto fenómenos em contínua elaboração, sendo formadas e transformadas em e através de descontinuidades, assimetrias, conflitos e tensões, que se estabelecem sempre numa relação interacional com um Outro: “Whether in conversation or in influence processes, one deals with change, with negotiation between two opposing partners – one cannot exist without the other” (ibid., p. 394).

Será com base na assunção da natureza interacional e relacional das RS que Marková (2003a) irá procurar conciliar o modelo semiótico do “*organon* tríptico da comunicação e representação” (*Triadic Organon Model*) de Karl Bühler (1879-1963) – o qual propõe que a tríade *Ego-Alter-Objeto* se constitui como unidade básica pela qual todo o conhecimento é produzido²⁷ – com a noção de Moscovici (1984b, 2000b) de que esta relação se baseará, fundamentalmente, num princípio de “tensão” recursiva (ver **Figura 2**), sendo, precisamente, esta “tensão” (ou “conflito”) permanente entre os constituintes da tríade *Ego-Alter-Objeto* que confere dinamismo a todo o processo de construção de sentido, ao implicar sempre um ímpeto para a ação ou para a mudança, ou seja, para a constante (re)produção de significados que faz com que o conhecimento se institua não como um produto acabado da inter-relação entre o Eu e o Outro (individual ou coletivo) face um determinado objeto social (ou representação), mas sim como um processo dinâmico nunca concluído.

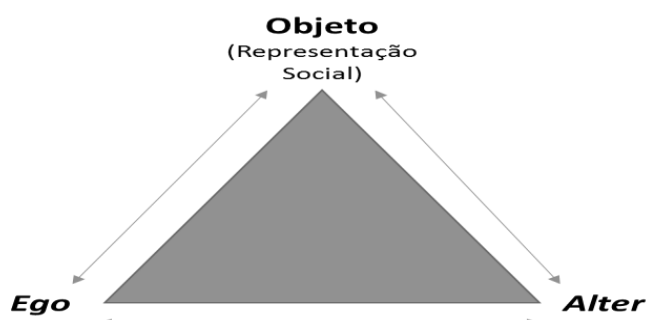


Figura 2: Triângulo semiótico Ego-Alter-Objeto das RS (adaptado de Marková, 2003b, p. 152)

Neste contexto, Marková (2003b, 2008, 2012), através da convocação do pensamento de Bakhtin (1984, 1986), irá propor que as relações que se estabelecem entre os constituintes do triângulo semiótico *Ego-Alter-Objeto* assumem uma natureza “dialógica”. Partindo da conceção base deste filósofo russo de que a consciência tem de se instituir na interação com uma outra consciência para adquirir uma efetiva existência – “justification cannot be *self*-justification, recognition cannot be *self*-recognition. I receive my name from others, and it exists for others (self-nomination is imposture)” (Bakhtin, 1984, pp. 287-288) –,

²⁷ Partindo da noção fundamental de que qualquer tentativa de compreender a natureza da linguagem e conhecimento humanos terá, necessariamente, de contemplar as dimensões cognitiva e social do pensamento humano, já que o que verdadeiramente constitui a mente é a “matriz social da linguagem” e não o “ato de discurso individual” (Marková, 2003b, p. 149), Karl Bühler defende que todo o conhecimento sobre um objeto é sempre co-construído na relação entre *Ego* e *Alter*, sendo que, deste modo, não existe conhecimento (enquanto *representação* de uma “coisa” ou objeto) fora da relação entre um Eu e um Outro (podendo este Outro ou *Alter* instituir-se como outra pessoa ou como um grupo, uma sociedade, uma cultura). Neste sentido, a unidade triádica *Ego-Alter-Objeto*, enquanto “unidade de conhecimento”, não pode ser decomposta nos seus constituintes, pois que funciona como um todo, implicando que *Ego*, *Alter* e *Objeto* não existem de forma independente.

constituindo-se, deste modo, todo o processo de construção de sentido (incluindo o sentido do Eu) por meio de um contínuo processo de interpelação ou destinação (*addressing*) a um Outro – para Bakhtin o “pensamento é diálogo” –, Marková (2003a) propõe que qualquer modelo que pretenda dar conta da complexidade inerente à construção de sentido sob uma perspectiva dialógica não poderá assentar meramente na relação diádica *Ego-Alter*, mas terá de contemplar as relações simultâneas que se estabelecem entre os três elementos que constituem a tríade *Ego-Alter-Objeto*. Assim, segundo esta perspectiva, apesar de qualquer objeto (ou representação) se instituir sempre como o produto da relação *Ego-Alter*, este influi, também, nessa mesma relação. Para Jodelet (2008), “through and in communicative interaction of *Ego* and *Alter*, an *Alter* always intervenes in the relation between an *Ego* and an *Object*, each pole of the triad being empirically implemented under diverse forms” (p. 424).

Bauer e Gaskell (1999), por sua vez, propõem-se, através do seu Modelo *Toblerone* das RS (ver **Figura 3**), adicionar à triangularidade básica *Ego-Alter-Objeto* (ou *tríade representacional S1-S2-O*) uma quarta dimensão referente ao tempo – “a time dimension, both past and future” (p. 170) –, enfatizando o caráter determinante desta mesma dimensão nos processos de contínua (re/des)construção de RS desenvolvidos pelos sujeitos.

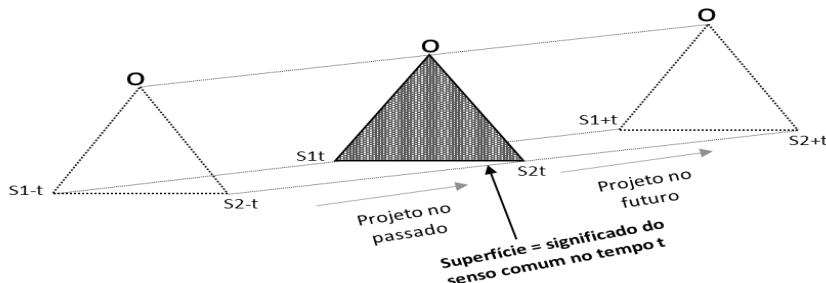


Figura 3: O Modelo Toblerone das RS ou do Senso Comum (adaptado de Bauer & Gaskell, 1999, p. 171)

Assim, dado que uma representação sofre contínua (re)elaboração e está em permanente evolução num espaço temporal continuado, há que compreender a tríade representacional como incluindo uma dimensão temporal que, para além do presente em que a representação é continuamente (re)elaborada, se refere ao passado (pelo qual se vai constituindo) e também ao futuro, mais especificamente, às expectativas dos sujeitos ou grupos. Esta dimensão temporal da representação (enquanto realidade histórica, com passado, presente e futuro) constitui o que Bauer e Gaskell chamam “Projeto” (P), ou seja, um sentido de destino comum que liga S1 a S2 por via dos seus interesses, objetivos e atividades conjuntas, servindo, ao mesmo tempo, como modo de mediação entre estes

sujeitos e o objeto social para o qual se orientam. É nesta base que os autores adicionam à tríade representacional básica (S1-O-S2) o fator tempo, corporizado por esta noção de projeto histórico comum ao Ego-Alter (S1 e S2) e que se constitui como o meio pelo qual as RS adquirem sentido. Ao mesmo tempo, através do seu modelo piramidal alongado inspirado no famoso chocolate suíço *toblerone*, os autores pretendem ilustrar o facto de que as relações triádicas, pelas quais se constituem as representações (ou conhecimento) sociais, se desenvolvem, simultaneamente, ao nível sincrónico e diacrónico. Bauer e Gaskell pretendem, assim, enfatizar um aspeto fundamental de toda a RS: o de que estas se constituem sempre como *Gestalt* de ‘inter-objetividades’ num contexto temporal (t).

O modelo *toblerone* permite compreender o modo como as RS se formam e desenvolvem de acordo com diferentes projetos no âmbito de múltiplos *milieux* sociais, nos quais, por sua vez, o significado do senso comum de um objeto adquire diferentes formas, expressas por meio de diferentes tipos de discurso. Nesta ordem de ideias, são os projetos do senso comum que, em larga medida, definem os limites e o funcionamento de um dado grupo social e, nesta medida, o diferenciam dos restantes (Bauer & Gaskell, 1999, p. 172).

Ao mesmo tempo, é necessário compreender que, num sistema social alargado, emerge e coexiste toda uma multiplicidade de triângulos de mediação ou ‘toblerones’ que estabelecem, em diferentes momentos, relações de conflito ou cooperação mútua, atração ou indiferença, etc. Bauer e Gaskell falam-nos, neste contexto, de um modelo de “pacote de toblerones” onde o Objeto (enquanto “referente comum” ou “facto bruto”) se constitui como elo de ligação das diferentes representações, sendo passível de ser alterado a qualquer momento, quer em função das dinâmicas que lhe são inerentes, quer em resposta a uma possível alteração ou transformação do constructo de RS onde poderá estar implicado.

Aproximação teórica ao conceito de RS

Enquanto teoria do pensamento natural ou do senso comum firmemente baseada no construtivismo social, a teoria das RS assenta em dois princípios fundamentais: (i) o de que o conhecimento é sempre co-construído no contexto das dinâmicas da vida social, sendo que, desta forma, as estruturas psicológicas terão de ser encaradas não apenas como meros mecanismos cognitivos, mas também como produtos sociais; (ii) o de que estas estruturas sociopsicológicas (através das quais os fenómenos se tornam conhecidos) são produto de relações dialógicas de natureza sociogenética, ontogenética e microgenética (cf. Duveen,

2002; Duveen & Lloyd, 1990; Marková, 2003b, 2010; Seca, 2010). É com base nestes dois pressupostos fundamentais que a Teoria das RS se propõe abordar o pensamento humano e o fenómeno representacional na conjugação de uma dimensão social – relativa à organização da vida coletiva dos sujeitos – com uma dimensão individual – respeitante aos processos “representacionais” próprios de cada um desses sujeitos. Por outras palavras, ela debruça-se sobre a relação recursiva entre organização, estrutura e relações sociais e as formas de apreensão e compreensão da realidade ao dispor dos sujeitos.

Propõe-se, deste modo, que as RS se instituem como uma interface simbólica entre o indivíduo e o seu ambiente tal como este por ele é percecionado, situando-se “at the crossroads between the individual and society” e constituindo-se como “a space in-between, a medium linking objects, subjects and activities”, sendo corporizadas “in communication *and* in individual minds” e partilhadas “in a way very similar to language” (Bauer & Gaskell, 1999, p. 167). É neste sentido que Jodelet (2008, p. 419) aproxima (numa analogia) a “ordem e movimento” do pensamento reflexivo (de cariz individual) e a “ordem e movimento” dos fatores socioculturais, reconhecendo ser em e através da linguagem e da comunicação que se constitui a unidade das dimensões pessoal e social nos processos de pensamento humano. É, pois, em e através da linguagem e comunicação que as RS são elaboradas e transformadas, adquirindo diferentes funções tanto no que toca à apreensão e compreensão da realidade como no que toca às ações “práticas” dos sujeitos, sendo que, por sua vez, estas se constituem, elas mesmas, como fatores fundamentais no que diz respeito à “eficácia” da comunicação.

É, exatamente, nesta dinâmica que as RS – entendidas como produções subjetivas ou mentais, de atores mais ou menos coletivos, que se referem, de forma sistemática, a um determinado objeto, que assume, também ele, uma natureza social (cf. Ferréol & Jucquois, 2004) – constituem a base das estruturas e conteúdos do pensamento “natural” ou do senso comum, encarado como tipo de conhecimento intrinsecamente associado ao pensamento e às práticas socioculturais de uma determinada comunidade (e.g., Guimelli, 1994, p. 12). Neste sentido, estabelecendo-se, na sua complexidade e dinamismo, pelo menos aparentemente, como “a ‘network’ of ideas, metaphors and images, more or less loosely tied together” (Moscovici, 2000a, p. 153), as RS constituem “the stock of ideas that give coherence to our religious beliefs, political ideas and the connections we create as spontaneously as we breathe” (Moscovici, 1988, p. 214). As RS são, deste modo, passíveis de condensar um conjunto diversificado e multifacetado de significados face à realidade,

significados estes que se estabelecem como base das classificações que os sujeitos constroem e desenvolvem das circunstâncias, fenómenos e indivíduos com que se deparam. Estando intrincadas na realidade concreta da vida social dos sujeitos, as RS constituem-se como “teorias”, ou seja, modos de ver que lhes permitem construir relativamente à realidade envolvente noções que adquirem, para eles, um estatuto factual:

Social representations are images that condense manifold meanings that allow people to interpret what is happening; categories which serve to classify circumstances, phenomena and individuals with whom we deal, theories which permit us to establish facts about them. When we consider social representations embedded in the concrete reality of our social life, they are all the above together. (Jodelet, 1991, p. 70).

A Teoria das RS assenta, deste modo, não só numa perspetiva social da forma como os sujeitos constroem as suas realidades e como interagem com os seus ambientes, mas também, e conseqüentemente, numa perspetiva antropológica, que toma em consideração os fatores culturais na elaboração, funcionamento e função das RS (cf. Moscovici, 2000a), sendo neste sentido que se instituem como “conjunto de conceitos, proposições e explicações criados na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual” (Vala, 1996, p. 354).

As RS adquirem, desta forma, uma dimensão praxica e utilitária fundamental, desempenhando funcionalidades específicas no âmbito não só dos processos de perceção, interpretação e estruturação do real, mas também dos processos de formação e orientação das comunicações e comportamentos, de resolução de problemas e, ainda, de formação, manutenção e desenvolvimento das relações sociais, permitindo aos sujeitos adquirir conhecimentos e integrá-los num quadro para eles assimilável e compreensível, em coerência com o seu funcionamento cognitivo e valores a que aderem (cf. Seca, 2010). Neste sentido, poderemos destacar quatro funções fundamentais das RS (cf. Abric, 1994b, p. 16): (i) uma função de natureza cognitiva, ao disponibilizarem aos sujeitos um quadro de referência (associado ao pensamento do senso-comum) que lhes permite compreender e explicar a realidade por meio da integração de nova informação nesse mesmo quadro, de um modo coerente e assimilável aos seus próprios valores e funcionamento cognitivo, evitando, deste modo, quaisquer fenómenos de “dissonância cognitiva” (cf. Festinger, 1962); (ii) uma função identitária, ao permitirem aos sujeitos e grupos encontrar e definir o seu lugar no campo social, através de processos de auto- e hetero-representação, estando envolvidas na determinação dos endo- e exogrupos sociais e nos processos de integração ou exclusão dos sujeitos face a esses mesmos grupos; (iii) uma função de orientação, ao estarem na base da

prescrição das práticas e comportamentos através de três fatores que, embora distintos, estão interligados: a) são responsáveis pela “definição da finalidade da situação” ao serem passíveis de determinar *a priori* os tipos de relações que serão mais pertinentes e positivas para os sujeitos, assim como os tipos de estratégias cognitivas a serem por estes adotadas a fim de cumprirem satisfatoriamente determinadas atividades ou tarefas que se lhes deparem, b) instituem-se como um “sistema de antecipação e de expectativa”, sendo que, apesar de poderem ser afetadas pelo desenrolar de uma determinada interação, não dependem desta, mas, pelo contrário, precedem e determinam essa mesma interação, c) são responsáveis pela “prescrição de comportamento”, sendo que, ao refletirem as normas sociais próprias a um determinado grupo, comunidade ou sociedade, adotam uma natureza prescritiva das práticas consideradas necessárias, desejáveis ou obrigatórias nestes mesmos contextos; (iv) uma função de justificação, na medida em que permitem aos atores sociais explicar e legitimar *a posteriori* os seus comportamentos e condutas face a uma determinada situação.

Assim, as RS estão imbricadas no conjunto de crenças, valores e práticas sociais que enformam uma dada cultura de tal forma que “the relation between social factors and social representations is no longer treated in terms of determination but in terms of an isomorphism between social regulations and the structure of social representations” (Jodelet, 2008, p. 419). Há pois que não só articular no seu estudo elementos afetivos, mentais e sociais, mas também ter em conta que, a par da cognição, da linguagem e da comunicação, as RS são afetadas pelas relações sociais e pela realidade material e ideal em que irão intervir (cf. Jodelet, 1997, p. 41). É neste sentido que se compreende que “one can hardly discuss social representations and culture without foregrounding language, communication, and, more specifically, dialogicality as a major feature of the relation between social representations and culture” (Marková, 2012, p. 490). Neste contexto, cultura e RS são tomados como “fenómenos relacionais”, ou seja, fenómenos intrinsecamente ligados que desenvolvem relações de mútua implicação, sendo que, “[j]ust like when speakers communicate, they select different ways of expression with respect to one another depending on their relations, status, experience, and otherwise, so when they represent a phenomenon they are in an intimate relation with culture” (ibid., p. 494).

É, precisamente, com base no pressuposto fundamental de que RS e cultura se estabelecem como fenómenos relacionais que a Teoria das RS se propõe constituir-se como base para o desenvolvimento de uma “antropologia da cultura contemporânea” (cf. Moscovici & Marková, 1998, 2006), no âmbito da qual o estudo das RS deve ser realizado

no sentido de posteriormente nelas e com elas intervir no contexto social. Neste âmbito – e em modo de resposta à pergunta colocada por Moscovici (1972) relativamente às finalidades da comunidade científica, questionando se estas se prenderiam com o apoio e consolidação ou com a crítica e transformação da ordem social –, o estudo das RS não se pretende instituir como mero exercício de descrição de um determinado fenómeno ou realidade social; a investigação das RS deverá pretender, também, agir sobre esse mesmo fenómeno e essa mesma realidade na base de um compromisso crítico e “pragmático”, bem como ético, propondo-se contribuir para a resolução dos problemas e conflitos sociais sobre os quais se debruça e, em última análise, participar na construção de um mundo mais compreensivo e justo. Por outras palavras, as RS não são tomadas como “a quiet thing” (Moscovici & Marková, 1998, p. 405), mas como um fenómeno “ruidoso”, profundamente intrincado nas estruturas e relações sociais endo- e exgrupais e nelas exercendo uma profunda influência tanto em termos formais como processuais.

Nesta ordem de ideias, tal como se constitui nos nossos dias, a Teoria das RS coloca a premissa fundamental de que a compreensão da forma como os sujeitos (tomados como agentes sociais) percebem e entendem o mundo e com ele se relacionam e interagem deverá implicar, também, a intervenção efetiva no campo social em questão. É exatamente visando o desenvolvimento de alterações no pensamento coletivo das sociedades contemporâneas que os estudos neste domínio têm focado fenómenos que são alvo de debate, sentimentos fortes, conflitos e confrontos ideológicos, tais como as relações raciais, religiosas, luta de classes, etc. (Howarth, 2006; Krause, 2002; Moscovici & Marková, 1998).

No entanto, para Moscovici (1993a), para que a teoria das RS se institua efetivamente como uma “antropologia da cultura contemporânea”, há que, em primeiro lugar, responder de forma clara ao que considera serem os três “paradoxos” fundamentais (historicamente estabelecidos no contexto das Ciências Sociais), relativos à relação entre “mentalidades” individual e coletiva no que toca aos processos de interpretação da realidade e de orientação das práticas dos sujeitos nessa mesma realidade: (i) a distinção iluminista entre racionalidade individual e irracionalidade coletiva; (ii) a oposição entre o pressuposto da existência de uma “unidade mental da humanidade” e a constatação da extrema diversidade de culturas locais (i.e., oposição entre uma perspetiva universalista de cultura e uma perspetiva particularista da mesma); (iii) as dificuldades inerentes à comunicação intergrupar e intercultural no contexto contemporâneo, sendo que, embora os diferentes grupos e culturas, em geral, acreditem que, na interação, os “outros” compreendem os seus pontos de vista, a verdade é que poucas vezes

isto acontece. Muitas vezes, os grupos estão fechados às perspectivas de outros grupos e a comunicação intergrupal e intercultural está ausente, mesmo em contexto em que os sujeitos e grupos partilham o mesmo espaço público. Esta incomunicabilidade expressa, para o psicólogo social, a incompatibilidade mútua entre diferentes RS e, conseqüentemente, entre diferentes culturas, incomunicabilidade que caracteriza as nossas sociedades actuais, constituídas por múltiplos grupos que detêm, por vezes, representações claramente antagónicas. Desta forma, este terceiro paradoxo resulta em crenças etnocêntricas implícita ou explicitamente incompatíveis, baseadas, por um lado, no pressuposto da superioridade do endogrupo e, por outro lado, na forma como os grupos propagam o multiculturalismo, sendo que, neste quadro, a lealdade a certos valores grupais específicos torna os grupos insensíveis aos valores dos outros (cf. Geertz, 2009).

Para Moscovici estes três paradoxos podem ser resolvidos, precisamente, por meio da adoção do pressuposto fundamental (que subjaz à Teoria das RS) de que a racionalidade humana se institui sempre na base da relação entre pensamento individual e coletivo, não podendo um existir sem o outro. Neste sentido, o primeiro paradoxo, referente ao tratamento diferenciado de indivíduo e grupo, enquanto entidades independentes, é resolvido pela díade do *Ego-Alter* – e pelo seu desenvolvimento na tríade *Ego-Alter-Objeto* –, que toma ambos como interdependentes e não passíveis de serem separados. O segundo paradoxo, referente à universalidade e especificidade do pensamento humano, poderá ser resolvido através da conceção de *racionalidade fiduciária* (conceito que explicitaremos no ponto 3.3.3.), relativa ao modo como os sujeitos adotam determinadas estruturas e padrões de pensamento na base das suas lealdades grupais. Finalmente, o terceiro paradoxo poderá, de alguma forma, ser solucionado através do desenvolvimento de espaços e momentos de reflexão sobre as RS próprias e dos outros, possibilitando o desenvolvimento de uma mais profunda compreensão mútua, base para o estabelecimento de uma efetiva relação intercultural entre os sujeitos: “[the third paradox] can be surmounted by the reflection of the group on the existing incommunicability and attempting to improve communication” (Marková, 2012, p. 497). Será a resolução deste último paradoxo que se institui, talvez, como um dos principais desafios da Teoria das RS, particularmente, quando esta pretende agir diretamente no âmbito social.

É, exatamente, neste sentido que vemos a Teoria das RS como uma teoria fundamental no contexto de uma consolidação do paradigma intercultural e do desenvolvimento de uma pragmática intercultural na educação em geral e no âmbito da ELCE em particular e a assumimos, nesta medida, como teoria central para o nosso estudo.

1.2.3. O conceito de identidade enquanto narrativa da relação Eu-Outro

O ser não é mais que o Vir a ser
Heráclito

Devido ao facto de ser prolixamente utilizada, tanto no campo científico como no quadro do senso comum, à sua transversalidade disciplinar e às múltiplas relações dialéticas que estabelece com outras noções (enformando com elas uma complexa e intrincada rede conceptual), a noção de identidade institui-se como um conceito polimorfo de difícil apreensão e cristalização. Neste contexto, seguindo as atuais teorias sobre a identidade que têm privilegiado uma abordagem sócio-construtivista, em detrimento de perspectivas de carácter mais essencialista ou substancialista (cf. Poutignat & Streiff-Fenart, 1998), tomamos esta noção no quadro de uma perspectiva que a dá a ver como simultaneamente processo e produto da relação recursiva entre sujeito e sociedade, sendo que, nesta medida, apenas poderá ser analisada, por meio de uma abordagem hermenêutica, alicerçada numa visão holística e complexa de carácter eminentemente transdisciplinar.

É nesta base que convocamos o pensamento de Paul Ricoeur quando, debruçando-se sobre a questão do “Eu”, na sua obra *Soi-même comme un autre* (1990), distingue o *je* todo poderoso do idealismo cartesiano (que, ao exclamar *Cogito, ergo sum!*, imediatamente se afirma detentor de uma intuição de si mesmo) do *soi* moderno que, ancorado na história e na vida, apenas poderá deter um conhecimento indireto e simbólico de si mesmo. Será partindo desta distinção fundamental que o filósofo francês apresenta o seu conceito de *identidade narrativa* como base de análise do fenómeno identitário²⁸, considerando que este, ao se inscrever no quadro da temporalidade, adquirindo uma natureza “histórica”, apenas pode ser compreendido enquanto narrativa do “Eu”: “La personne, comprise comme personnage de récit, n’est pas une entité distincte de ses ‘expériences’. Bien au contraire: elle partage le régime de l’identité dynamique propre à l’histoire racontée. [...] C’est l’identité de l’histoire qui fait l’identité du personnage” (Ricoeur, 1990, p. 175).

Nesta perspectiva, a identidade institui-se, fundamentalmente, como uma narrativa que os sujeitos, com base nas suas “histórias de vida”, vão sucessivamente construindo e reconstruindo, apenas adquirindo uma existência efetiva enquanto sentido ou sentimento de identidade – “l’identité n’existe que par le sentiment d’identité” (Erikson, 1963 citado em

²⁸ Para Ricoeur, tal como no contexto literário em que a identidade de uma personagem é a sua história (sendo esta apenas acessível através da mediação de uma narrativa), também na realidade a identidade das pessoas se estabelece com base nas narrativas que vão continuamente (re)formulando das suas vidas.

Mucchielli, 1986, p.46) –, sentido este que se vai sucessivamente (re)criando e (re)elaborando a cada momento em que os sujeitos, tomando consciência do seu “Eu” (*soi*), interpretam a narrativa da sua história “viva”. Simultaneamente, e seguindo o pensamento de Benveniste (1966), quando afirma que é “l’installation de la ‘subjectivité’ dans le langage [...], [et] hors du langage aussi bien” que cria “la catégorie de la personne” (p. 263), Ricoeur (1993) enfatiza o facto de ser a interação (i.e., a relação de um *je* com um *tu*) que permite assumir tanto a identidade própria como a do Outro: “Quand je dis ‘tu’, je comprends que tu es capable de te désigner toi même comme un ‘je’” (p. 92). Neste sentido, o “Eu” (na sua subjetividade) apenas é passível de ser apreendido a partir da alteridade, instituindo-se esta como, simultaneamente, condição e instrumento da dinâmica identitária, ou seja, será na relação Eu-Outro que se constrói ou atualiza, confirma ou infirma, a identidade (cf. Lipiansky, 1992, 2005; Lipiansky, Taboada-Leonetti, & Vasquez, 1998), sendo “la ‘conversation’ du ‘Je’ et du ‘Moi’ qui constitue le Soi dans la mesure où cette ‘conversation’ est la transposition dans la conscience de l’individu des processus symboliques qui le lient aux autres dans les interactions” (Lorenzi-Cioldi & Doise, 1999, p. 72).

O conceito de identidade narrativa permite, deste modo, compreender que a identidade se estabelece no contexto de um *continuum* entre as experiências individuais e as relações e afiliações sociais dos sujeitos, instituindo-se como um processo dinâmico e multidimensional, sempre em construção e em evolução, sempre aberto e adaptável, nunca podendo ser absolutamente delimitado em fronteiras estanques, já que os indivíduos são constantemente alvo de solicitações que implicam uma sua contínua reformulação e uma sua realização sempre no plural. Nesta medida, a identidade constrói-se e transforma-se ao longo da vida do sujeito, sendo a “experiência do Outro” crucial no desenvolvimento da “consciência de si”. Apesar do seu inerente dinamismo e versatilidade, a identidade não deixa de deter um certo grau de organização estrutural “mais ou menos coerente e funcional”, que permite ao sujeito ou ao grupo ter consciência da sua unidade e continuidade e ser reconhecido pelos outros como sendo “ele mesmo”, bem como de ter poder sobre ela: “enfin, les individus et les groupes ont une certaine maîtrise du choix de leurs groupes d’appartenance et de référence. Ils ont, dès lors, prise sur leur identité, ils ont la capacité de développer des stratégies identitaires” (Lipiansky et al., 1998, pp. 22-23).

A identidade, tomada como processo dinâmico e não como dado adquirido, detém, assim, um carácter algo paradoxal ao instituir-se – na base de traços mais ou menos estáveis

e mais ou menos modificáveis – na confluência entre mesmidade e mudança – *idem e ipse* para Ricouer (1990, p. 144) –, estruturando-se através da inter-relação de mecanismos psicológicos e fatores sociais – mais ou menos conscientes ou inconscientes – em função da história (ou narrativa) dos sujeitos e dependendo, enquanto processo de “(re)conhecimento de si e do Outro”, da relação dialógica entre *Ego* e *Alter*, Eu e o Outro, mesmidade e alteridade. Ao mesmo tempo, ela institui-se como base e como produto dos processos de percepção, estruturação e ordenação da realidade tangível em que os sujeitos se inscrevem – i.e., o seu ambiente físico, social, institucional e cultural –, processos esses que implicam a elaboração de representações mentais e sociais que (re)criam essa mesma realidade. É nesta base que a identidade (enquanto narrativa e representação) se estabelece como “une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu’il ait jamais d’existence réelle” (Lévi-Strauss, 1987, p. 332).

Esta concepção estabelece-se como uma das premissas fundamentais do interacionismo simbólico que propõe que os comportamentos que as pessoas desenvolvem na interação social se baseiam na relação entre a concepção que fazem de si mesmas (a sua auto-identificação) e a forma como perspetivam que os outros as percebem e definem. É esta inter-relação entre a autoidentificação e motivação dos sujeitos para, nas palavras de Turner (2013), “verify their sense of self in the eyes of others”, que se institui como “a kind of gyroscope for keeping behaviors consistent and in line” (p. 331). É neste sentido que, para o autor citado:

In general terms, self is now viewed as a set or series of identities that can be invoked individually or simultaneously in situations, but once evoked, individuals’ actions are directed at having others verify an identity or identities. At the same time, identities can act as filters of selective perception and interpretation as individuals mutually role-take with one another. (ibid., pp. 331-332)

Nesta perspetiva, os sujeitos colocam constantemente as suas identidades em risco (“on the line”) durante as suas interações, sendo que “depending upon whether individuals succeed in verifying or fail in getting others to verify an identity or identities, the emotions that are aroused will shape the subsequent flow of the interaction and, over time, the structure of a person’s identity system” (ibid., p. 332). Será, exatamente, nesta linha de pensamento que, seguindo a chamada “Perspetiva da Personalidade e Estrutura Social” (*Personality and Social Structure Perspective*), segundo a qual todo o comportamento humano apenas pode ser analisado e compreendido em função de um “modelo processual iterativo” assente na relação triádica que se estabelece entre *estrutura social*, *interação* e *personalidade*, Coté e Levine (2002, pp. 131-138) apresentam o seu “Modelo Multidimensional de Formação

Identitária”. Partindo da concepção fundamental de que, no âmbito da análise de como os sujeitos efetivamente constroem sentidos e orientam as suas vidas, cultura e identidade terão, necessariamente, que ser vistas como realidades mutuamente implicadas, este modelo advoga que a identidade se (re)forma continuamente através da inter-relação das dimensões estrutura social, interação e personalidade²⁹, que se despoleta sempre que os sujeitos se associam em grupos e interagem entre si, propondo-se explicar os processos que subjazem a essa mesma inter-relação, ou seja, a forma como a identidade, tomada como processo iterativo e dinâmico em que confluem as dimensões psicológica, pessoal e sociocultural da agência humana, se vai constantemente (re)produzindo.

A identidade enquanto relação Eu-Outro: o conceito de identidade cultural

Como vimos, tanto o conceito de identidade narrativa de Ricoeur como o modelo multidimensional de formação identitária baseiam-se na premissa fundamental de que a identidade, detendo um carácter eminentemente dialógico, ao enformar-se e afirmar-se continuamente na base da relação Eu-Outro, não se estrutura tanto como uma realidade em si mesma, mas antes como “sentido ou sentimento de si”, em constante (re)definição, devendo, por isso, e segundo Abou (1995), ser analisada, antes de mais, como “une expérience vécue par l’individu” (1995, p. 40). Neste contexto, a construção identitária institui-se como um processo multidimensional, simultaneamente inconsciente e consciente (dependendo dos processos psico-cognitivos e afetivos dos sujeitos), individual e social, evolutivo, adaptativo e plural (cf. Blanchet, 2007). Detém, ao mesmo tempo, um certo grau de organização estrutural e uma função reguladora, que se desenvolve, em larga medida, em função dos grupos de pertença e de referência dos sujeitos e das suas estratégias específicas e objetivos particulares no contexto da sua agência social. Relaciona-se, deste modo, intrinsecamente com os processos de categorização que permitem aos sujeitos encontrar e garantir os seus espaços de pertença e o seu lugar no mundo: “l’identité n’est pas une donnée, mais une dynamique, une incessante série d’opérations pour maintenir ou corriger un moi où l’on accepte de se situer et que l’on valorise” (Camilleri, 1998, p. 253).

É neste sentido que a *Teoria da Autocategorização Social* propõe que cada sujeito, grupo ou sociedade humana produz *categorizações identitárias* que constituem o repertório

²⁹ A *personalidade* refere-se, neste contexto, aos processos mentais que estão na base das capacidades “agenciais” dos seres humanos; a *interação* reporta-se aos padrões de comportamento concretos que caracterizam os contactos mais diretos do quotidiano dos sujeitos (e.g., família, escola, pares); a *estrutura social* concerne aos sistemas e subsistemas culturais, políticos e económicos que definem a estrutura “normativa” de uma sociedade (correspondendo a um nível macro de análise sociológica).

de referência pelo qual atribuem classificações (ou identidades sociais) a si mesmos e ao Outro (cf. Turner, 1999). Será na base destas classificações, no contexto da interação social, através de processos dialógicos, recíprocos e recursivos, que os sujeitos desenvolvem a sua “autoidentificação” ou o seu “sentido de identidade” e determinam, simultaneamente, as suas pertenças grupais (que poderão ser plurais, simultâneas e/ou sucessivas) e as do Outro, exercendo essas mesmas pertenças uma influência determinante na sua agência no contexto social alargado. Assim, considerando-se que as identidades dos sujeitos se encontram, em larga medida, dependentes das relações de inclusão-exclusão inerentes à organização do mundo em grupos ou classes sociais, a *identidade social* referir-se-á à componente identitária que provém da consciência de pertença a um determinado grupo e do valor e significação emocional associados a tal pertença por parte dos sujeitos (cf. Tajfel, 1981, p. 63), definindo-se, deste modo, como um sentimento consciente de pertença coletiva que permite aos sujeitos identificarem e definirem tanto as suas próprias características identitárias como as do Outro.

Ainda segundo a teoria da autocategorização social, entre os dois polos do *continuum* que liga a identidade pessoal à identidade social, existem níveis que se instituem como todos os níveis possíveis de categorização. Cada nível convoca os princípios de diferenciação e de comparação que lhe são próprios, fazendo com que, dependendo do contexto, se sobreleve uma determinada categorização; assim, o polo “identidade pessoal” sobressai quando o indivíduo realiza comparações interpessoais e o polo “identidade social” é ativado a partir do momento em que são as pertenças sociais que entram em jogo. É neste sentido que se compreende que cada indivíduo seja sempre portador de identidades e pertenças múltiplas sucessivas e/ou simultâneas (compreendendo as inclusões e justaposições entre as diversas pertenças), correspondentes a diferentes níveis dependentes de configurações variáveis (e.g., idade, sexo, educação, profissão, religião, ideologia, classe social, localização, i.e., vizinhança, região, nação) que se integram numa identidade complexa, multidimensional e matizada: “L’identité est par essence plurielle, dans la mesure où le sujet est confronté à une multitude de situations, d’interactions appelant une réponse identitaire spécifique (on a une identité comme parent, travailleur, citoyen, personne, etc.)” (Lipiansky et al., 1998, p. 22).

Ao mesmo tempo, em termos identitários, toda a identificação implica uma diferenciação, dependendo, deste modo, o processo de identificação da vontade de estabelecer um limite entre estas duas realidades: o “Eu ou o Nós” e o “Outro ou o Eles”. Os limites entre estas realidades são o produto de uma negociação implícita e constante entre os grupos, que marcam os limites simbólicos que os distinguem e os laços que os aproximam

(através dos traços identitários) em função das situações e das relações que estabelecem entre uns e outros: “Avec le groupe d’appartenance, l’individu partagera l’impression de similitude avec les autres membres car ils ont la même vision du monde ou poursuivent le même but, par contre face à l’exogroupe, c’est la différenciation qui sera mise en exergue” (Boubakour, 2010, p. 14). Esta fronteira depende de um certo tipo de negociação e compromisso entre a forma como os grupos e os indivíduos que os constituem querem ser caracterizados e pelas características que lhes são atribuídas pelos outros. É, exatamente, no âmbito desta negociação, na base da qual o processo de identificação não apenas nasce como prossegue, que são definidas as *fronteiras identitárias* que simultaneamente agregam e unem, distinguem e separam os sujeitos e os grupos humanos (cf. Barth, 1969b).

A identidade constrói-se, deste modo, com base no sentido da existência do Outro, tanto enquanto constituinte de um Nós (endogrupo) como de um Eles (exogrupo). Neste sentido, toda a identidade coletiva, social ou cultural, apoiando-se, duplamente, naquilo que é semelhante (“être identique à...”) e naquilo que é dissemelhante (“être différent de...”) (cf. Lipiansky, 1998b, pp. 21-22), é simultaneamente inclusiva para aqueles que a partilham (endogrupo) e exclusiva para aqueles que não a partilham (exogrupo). Ao mesmo tempo, não basta ao sujeito sentir-se, no âmbito do seu mundo interior, parte de um determinado grupo (ou seja, não é suficiente acalentar um sentimento de pertença) para que uma determinada identidade social se efetive. A afirmação da identidade depende, como vimos, do reconhecimento do Outro, sendo a autoimagem dos sujeitos continuamente submetida à validação tanto do endogrupo em questão como dos exogrupos. A autoidentificação inscreve-se, deste modo, na dialética Eu-Outro, implicando que o Outro reconheça a persistência de certos traços que fundam, simultaneamente, a sua mesmidade relativamente ao endogrupo e a sua diferenciação relativamente aos exogrupos.

A identidade é, assim, construída e vivida na base deste sistema complexo de relações comparativas que abarca, para Mucchielli (1986), três polaridades específicas: a identificação do Outro (coletivo ou individual); o identificar-se ao Outro; o ser identificado pelo Outro. De facto, o sujeito apenas pertencerá efetivamente a um grupo quando (i) os membros desse grupo lhe reconheçam essa mesma pertença e identificação, oferecendo-lhe ou impondo-lhe os seus modelos (valores, crenças, costumes) e aceitando que afirme e partilhe da sua identidade coletiva grupal (cf. Lipiansky et al., 1998, p. 25); (ii) quando os sujeitos que não pertencem ao grupo reconhecem, em primeiro lugar, a existência desse

grupo, e, em segundo lugar, a pertença do sujeito a esse mesmo grupo (cf. Balibar & Wallerstein, 1991; Bourdieu, 1980a; Lipiansky, 1998b; Poutignat & Streiff-Fenart, 1998). Há, assim, a possibilidade de o indivíduo reivindicar a sua pertença a um grupo e ver essa identificação ser-lhe negada, sendo neste contexto que Goffman (cf. 1963; 1990, p. 11) distingue identidade real ou efetiva de *identidade social virtual* e que Vinsonneau (1999, pp. 46-47) diferencia *grupo de pertença* de *grupo de referência*, referindo-se o primeiro à afiliação efetiva do sujeito a um grupo e o segundo à sua pretensão de pertencer a um grupo, adotando as suas normas e valores, sem que essa pertença seja reconhecida.

Assim, a categorização identitária, processo pelo qual, utilizando a terminologia de Ricoeur (1990, p. 146), se enformam as “*identifications acquises*”, realiza-se, em larga medida, a partir de perceções contextuais globais, sendo as categorias, deste modo, passíveis de serem modificadas e renovadas em função das estratégias e finalidades dos sujeitos e grupos. A identidade não se institui, pois, reiteramo-lo, como um monólito estável e invariável, mas, pelo contrário, como fenómeno eminentemente multidimensional, dinâmico e, acima de tudo, relacional, sendo construída e reconstruída por meio das permutas sociais realizadas pelos sujeitos em função de efeitos sociais específicos. No entanto, apesar de o carácter eminentemente situacional e interacional da identificação, de alguma forma, “*dessubstanciar*” a identidade, isso não significa que esta não possua um certo grau de estabilidade ou que os sentimentos de pertença coletiva se instituem apenas como estratégias *ad-hoc* dos indivíduos que se agrupam por puro interesse ou escolha racional. Os indivíduos e os grupos têm de desenvolver, em função das apreciações que realizam face a cada situação social com que são confrontados, estratégias identitárias que se baseiam, necessariamente, nos recursos identitários que têm ao seu dispor. Enquanto atores sociais, os indivíduos não são totalmente livres para definir as suas identidades de acordo com os seus interesses materiais e simbólicos numa dada situação, sendo as suas estratégias identitárias limitadas pela situação social, pelo equilíbrio de relações de poder entre os indivíduos ou grupos e pelos comportamentos e ações dos intervenientes nessa mesma situação social.

É este fenómeno que permite dar conta tanto da homogeneidade como da heterogeneidade inerente a todo o grupo social, assim como dos fenómenos de “*identidades mistas*” (e.g., Abdallah-Pretceille, 1999) próprias das sociedades modernas. Devido ao facto de pertencerem e participarem todos numa série de diferentes grupos sociais, os indivíduos são forçados a desenvolver diferentes constructos identitários, baseados, precisamente, nas

diferenças materiais entre eles, sendo que, por esta via, criam uma identidade sincrética que se institui como pessoal e única ao envolver um processo de síntese das diferentes culturas em que se inserem e em que agem, nomeadamente no que toca às diferenças e semelhanças que entre elas se estabelecem. Assim, devido ao facto de o sujeito ter de interpretar e agir no âmbito de diferentes culturas e grupos, a sua identidade tem de ser fluida e variável, prestando-se a constantes reformulações e manipulações³⁰.

Deste modo, as fronteiras identitárias e, conseqüentemente, as demarcações sociais e culturais detêm uma natureza eminentemente simbólica, sendo que a pertença a uma cultura particular não implica necessariamente uma identidade particular. Esta particularização da identidade nasce no contexto do ímpeto de criação de distinções entre o “Eu” e o “Outro”, sendo que, neste sentido, o que verdadeiramente separa os diferentes grupos não são as diferenças culturais em si, mas a vontade dos sujeitos de se diferenciarem, sendo esta a base por que se enformam as “identidades culturais”.

Como vimos, e segundo a teoria da autocategorização, na articulação entre a sua identidade individual e identidade social, o sujeito desenvolve um sentido de pertença a diferentes grupos (de diferentes naturezas e com um maior ou menor grau de abrangência), articulando, desta forma, múltiplas identidades coletivas, sendo que “l’identité sociale n’apparaît donc pas comme le simple reflet ou la juxtaposition dans la conscience de l’individu de ses appartenances et de ses rôles sociaux: c’est une totalité dynamique où ces différents éléments interagissent dans la complémentarité ou dans le conflit” (Lipiansky, 1998a, pp. 144-145). É nesta perspectiva que, no campo dos estudos interculturais, Lustig e Koester (2010) – partindo, em larga medida, da distinção tripartida de identidade coletiva, pública e privada de Triandis (1989, 1994) e dos trabalhos sobre as relações e distinções grupais de Tajfel (1981, 1982) – defendem que a identidade apenas pode ser entendida na base da relação em que mutuamente se implicam as dimensões identitárias pessoais, sociais e culturais do sujeito. Ao mesmo tempo que consideram que estas dimensões não podem ser

³⁰ Cultura e identidade não podem, deste modo, ser concebidas como fenómenos independentes do contexto no qual se desenvolvem e se expressam, já que simultaneamente condicionam e são condicionadas por este. Ao mesmo tempo, o facto de, numa cultura específica, existir um conjunto de símbolos e códigos que são, em maior ou menor grau, partilhados (ou percecionados como tal) e que garantem a possibilidade de comunicação mútua, não significa que o tipo de ações e afirmações dos sujeitos automaticamente subleve desta mesma partilha (ou cultura), já que “human practice, in all social contexts or institutional spheres, is structured simultaneously both by meanings and by other aspects of the environment in which they occur” (Sewell, 1999, p. 48). Ao mesmo tempo, os significados que são parte integrante da cultura e que são comunicados pelos sujeitos através das suas práticas culturais podem, também, ser redefinidos por dinâmicas que são totalmente estranhas ao contexto presente ou original onde se expressam (ibid., pp. 49-50).

destrinçadas – já que, por exemplo, as características da identidade social dos sujeitos estão inevitavelmente ligadas às preferências enformadas pela sua identidade cultural e a forma como expressam os seus interesses pessoais e únicos é fortemente influenciada pelas suas identidades sociais e culturais –, não deixam de oferecer uma definição sumária de cada uma delas (ibid., p. 141): (i) a identidade pessoal baseia-se nas características únicas do sujeito, que poderão diferir daquelas de outros membros dos seus grupos culturais e sociais; (ii) a identidade social desenvolve-se como consequência das pertenças a grupos particulares dentro do contexto social do sujeito, sendo que as características e preocupações comuns à maioria dos membros de um determinado grupo social enformam a maneira como os indivíduos veem a realidade e procedem aos seus próprios processos de autodefinição; (iii) a identidade cultural diz respeito à forma como as pessoas se identificam como pertencendo a uma determinada cultura ou grupo étnico, envolvendo forças poderosas que estão intrincadas na autoidentificação dos indivíduos enquanto membros de um grupo cultural particular, servindo de filtro nas suas interpretações do mundo.

Como vimos anteriormente, as múltiplas identidades e pertenças dos sujeitos não são ativadas simultaneamente, mas em função dos processos estratégicos que, no quadro dos diferentes contextos em que se movem, os sujeitos vão continuamente desenvolvendo. No entanto, muitos autores destacam, dentro destas múltiplas pertenças ou identidades, a respeitante à coletividade cultural em que o sujeito se integra, considerando que é esta que, de alguma forma, torna explícitas todas as outras (e.g., Azzi & Klein, 1998, p. 77). De facto, a influência cultural no âmbito do fenómeno identitário adquire uma tal importância que, por vezes, as fronteiras conceptuais entre cultura e identidade tornam-se extremamente ténues. É neste sentido que se considera que a pertença cultural ou transcende e engloba todas as outras pertenças identitárias dos sujeitos – “Quand nous parlons de l’identité culturelle d’une personne, nous signifions son identité globale qui est une constellation de plusieurs identifications particulières à autant d’instances culturelles distinctes” (Abou, 1995, p. 40) –, ou, não as englobando (sendo necessário incluir outros fatores explicativos das condutas humanas, e.g., fatores religiosos, políticos, económicos, etc.), é transversal a todas elas: “Le culturel n’est pas un secteur à part, mais une part de tout secteur d’activité humaine [...] est une dynamique d’ensemble qui conjugue passé, présent et futur” (Demorgon, 1996, pp. 11-12).

No entanto, para Cucho (1999), apesar de as grandes interrogações sobre a identidade que se colocam nos nossos dias remeterem frequentemente para a questão da cultura,

comprovando que estas (i.e., cultura e identidade) estão inter-relacionadas, os dois conceitos não podem ser confundidos, já que “a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente”, ou seja, enquanto a cultura “depende em grande parte de processos inconscientes”, a identidade “remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas” (p. 175)

Cuche pretende, deste modo, enfatizar que, dado o facto de a identidade não poder ser tomada como um dado independente do contexto relacional, a questão da identidade cultural terá de se remeter sempre, num primeiro momento, à questão mais abrangente da identidade social, já que se constitui como uma das suas componentes. Será a identidade social, entendida como componente identitária baseada no conjunto de múltiplas afiliações que um indivíduo estabelece dentro de um determinado sistema social (e.g., sexo, etnia, nacionalidade, etc.), que será responsável, em primeira instância, por esse indivíduo identificar um determinado grupo e por o distinguir de outros com base numa modalidade de categorização fundada essencialmente na diferença, ou seja, na distinção entre Nós e Eles.

É neste sentido que autores como Dervin (2012, pp. 181-182) apontam para o carácter “flutuante” e de difícil definição do conceito de identidade cultural, dado ao facto de com ele se pretender abarcar “um mundo de diferentes aspetos”, referindo, a este propósito, a definição que Chen (2006) apresenta do mesmo enquanto “personal, sexual, national, social, and ethnic identities all combined into one” (p. 12), assim como a constatação de Bayart (1996) de que a combinação dos termos identidade e cultura envolve, de imediato, uma certa polémica, dado o carácter polissémico, dinâmico e “ilusório” dos mesmos. Neste quadro, Cuche (1999, pp. 177-181) defende que o conceito de identidade cultural apenas poder ser convenientemente compreendido (e operacionalizado) na base da conciliação dos dois tipos de abordagens de que este tem vindo a ser alvo no campo das Ciências Sociais: (i) uma abordagem *objetivista*, que tem como finalidade definir e descrever a identidade cultural tendo como base critérios determinantes que são tomados como sendo objetivos, tais como a partilha de uma origem (herança, genealogia), língua base (ou LM), religião e consciência coletiva comuns, tomando, deste modo, a identidade cultural (assim como o próprio conceito de cultura) como algo estável e de difícil mudança; (ii) uma abordagem *subjetivista*, que, pelo contrário, rejeita a redução da identidade cultural à sua dimensão atributiva, já que ela não se constitui como um fenómeno estático e estável relacionado com uma coletividade

invariável e monolítica, mas como um sentimento de pertença ou identificação a uma comunidade ou grupo particular, que poderão ser, em menor ou maior grau, “imaginados”.

Apesar de se aproximar mais da concepção subjetivista, assumindo, à partida, que embora fundamentais, as “marcações culturais” poderão não se instituir como fatores determinantes na construção e expressão identitária dos sujeitos, Cucho não deixa de sublinhar que esta perspectiva poderá, no limite, comportar o risco de levar a uma redução da identidade cultural a uma decisão pessoal e arbitrária dos sujeitos – considerando-se que estes serão totalmente livres para escolher as suas próprias identificações –, quando a verdade é que estes demonstram, muitas vezes, a tendência “natural” para basearem os seus processos de autoidentificação tanto nas suas pertenças grupais e culturais (i.e., endogrupos) como na distinção entre estes e os grupos a que não pertencem (i.e., exogrupos), sendo que, neste sentido, são os próprios sujeitos que assumem a identidade cultural enquanto resultado da pertença a uma cultura particular e conseqüente internalização das crenças, valores, normas e práticas sociais próprias a essa mesma cultura:

If someone sees himself or herself, or is seen by others, as a Mexican-American, then this person's identity is [commonly] viewed to exclude all other identities. This tendency to see cultural identity in an "all-or-none" and "either-or" manner glosses over the fact that many people's identities are not locked into a single, uncompromising category, but incorporate other identities as well. (Kim, 1996, p. 350)

É, precisamente, neste sentido que se entende que apenas a conciliação, no campo da complexidade, das perspectivas objetivista e subjetivista de identidade cultural permitirá explorar, de forma efetiva, a sua natureza relacional e situacional, nomeadamente no que se refere ao facto de uma determinada identidade cultural ser explicitada num dado momento e reprimida noutra. Propõe-se, deste modo, uma concepção de identidade cultural como uma construção social originada nas representações que são construídas e expressas no âmbito dos marcadores que determinam as posições dos sujeitos no espaço sociocultural, simultaneamente guiando a elaboração e seleção dessas mesmas representações. Neste âmbito, o que se torna realmente fundamental são as representações que os indivíduos fazem da realidade social e das suas respetivas divisões, importando não produzir um inventário de traços culturais distintivos entre os diferentes grupos culturais, mas encontrar aqueles que são utilizados pelos membros de um grupo como forma de manter uma distinção cultural, tomando, simultaneamente, em consideração a noção de que a identidade é um constructo que é constantemente redesenhado no contexto das relações sociais, ou seja, a consciência

de que esta não é estática, fixa e intrinsecamente duradoura, mas dinâmica e multifacetada, desenvolvendo-se, dentro de um contexto social mutável, de acordo com as contínuas experiências vivenciais dos sujeitos (cf. Azzi, 2004, p. 80; Lustig & Koester, 2010, p. 147).

Dada a progressiva complexificação do mundo contemporâneo e o facto de os contactos interculturais se instituírem, hoje, como uma inevitabilidade, torna-se fundamental levar os sujeitos a problematizarem a sua conceção de identidade cultural, assim como o modo como esta se institui enquanto quadro de referência essencial que serve de base não só à organização e estruturação identitária dos sujeitos, mas também à interpretação das suas experiências com a alteridade, sendo que, para Vinsonneau (2002), “[l]e contact interculturel met en cause l’ancienne modalité de gestion du rapport similitudes-différences; il ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation sociale” (p. 60).

Será, precisamente, nesta linha de pensamento que, no âmbito do paradigma intercultural – que passaremos de seguida a apresentar – tomamos o conceito de identidade cultural, na linha de Dervin (2015b, p. 74), como integrante do conceito mais alargado de “identificação” (i.e., conceção de identidade enquanto processo), assumindo-o, deste modo, como uma das múltiplas dimensões identitárias e representacionais envolvidas no contexto da comunicação e relação interculturais.

1.3. Do Paradigma para uma Pragmática Intercultural

É a alteridade que precede a relação e não o inverso.
Abdallah-Preteille

Tout apprentissage exige ce voyage avec l’autre, vers l’altérité.
Michael Serres

A diluição das barreiras geográficas e temporais – que separavam os indivíduos antes do advento do desenvolvimento dos transportes e das tecnologias da comunicação e informação – tornam, hoje, o contacto com a alteridade uma realidade omnipresente no contexto das sociedades contemporâneas, sendo responsável por muitas das profundas mutações socioculturais que marcam a época contemporânea. Uma das consequências mais importantes destes processos é, precisamente, o facto de a heterogeneidade se encontrar, hoje, essencialmente imbricada nas múltiplas dimensões da vivência humana (e.g., culturais, sociais, educativas, linguísticas, religiosas), sendo transversal a contextos progressivamente mais afunilados, desde o global, nacional e regional, ao mundo interior de cada sujeito

individual. É fundamentalmente face a esta hegemonia da heterogeneidade no mundo atual, que implica que todo o grupo ou comunidade humana se confronte, no quotidiano, com a questão da diversidade cultural e, conseqüentemente, com as potenciais disfunções comunicativas e relacionais que dela poderão advir, que a noção de interculturalidade se constituiu e foi entrando progressivamente tanto no domínio da linguagem científica como nos discursos político-sociais, particularmente ao nível educativo³¹.

De facto, cedo se compreendeu que as instituições educativas deveriam assumir um papel preponderante na preparação dos sujeitos para a (con)vivência num mundo progressivamente mais heterogéneo e diversificado, assumindo a responsabilidade de os munir com os instrumentos necessários para ultrapassarem as possíveis disfunções e conflitos relacionais e comunicacionais envolvidos no contacto com a alteridade.

É exatamente na procura de fazer face aos condicionalismos, questões e problemas adstritos a contextos educativos progressivamente mais pluriculturais e multilingues que se irá propor uma redefinição do papel da educação baseada no desenvolvimento do que se entendeu designar por “Educação Intercultural” (cf. Abdallah-Preteuille, 1999, 2006; Bleszynska, 2008; Meunier, 2007; Pinho & Costa, 2016). No contexto deste novo paradigma educativo, a diversidade e a múltipla pertença não são assumidas como “problemas” em si mesmos, mas antes como princípios ativos de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas, sendo, nesta medida, fundamental compreender, tal como viria a referir Jacques Delors (1998), que “[e]ntre o universalismo abstrato e redutor e o relativismo, para o qual nada mais existe para além do horizonte da cultura particular de cada um, há que afirmar ao mesmo tempo o direito à diferença e a abertura ao universal” (p. 58).

Apesar de a Educação Intercultural se ter instituído, originalmente, como forma de fazer face à questão da diversidade no contexto educativo, a problemática intercultural que

³¹ As origens do conceito de interculturalidade poderão remontar ao esforço de reflexão e problematização, iniciado na década de 70 do século passado, particularmente no contexto francês, no que diz respeito às práticas sociais educativas relacionadas com as situações de disfunção, conflito e crise causadas pela exponenciação de movimentos migratórios e subsequente alargamento da “heterogeneidade estrutural e pluricultural” do tecido social (e educativo). Face a esta nova realidade, rapidamente se compreendeu que as antecedentes políticas educativas, baseadas num princípio de homogeneização e numa metodologia eminentemente tecnicista, se demonstravam como claramente ineptas para responder aos novos desafios que se levantavam, tornando-se imperiosa a adoção de uma perspetiva de caráter mais ontológico e não meramente tecnicista e funcionalista – em que a filosofia é colocada “de nouveau au coeur de l’éducation après une période marquée par une focalisation sur les moyens et les méthodes” (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 76) – que permitisse servir de base para um novo paradigma educativo passível de se instituir como uma alternativa não só a uma escola “átoma”, baseada num excesso de homogeneização, mas também a uma escola “atomizada”, baseada no culto da diferença e num relativismo cultural radical (Abdallah-Preteuille, 2006; Bleszynska, 2008; Guilherme, 2002; Meunier, 2007).

lhe subjaz cedo extravasou este campo, instituindo-se como uma questão social substancialmente mais alargada. De facto, esta problemática tem adquirido, nas últimas décadas, uma grande relevância no contexto das Ciências Sociais em geral, sendo a noção de interculturalidade alvo de uma vasta gama de diferentes orientações e aplicações em múltiplos domínios do conhecimento, surgindo na literatura de referência relacionada com um larguíssimo leque de outros termos, geralmente associados a processos comunicativos e educativos, dentro dos quais se destacam a comunicação, o diálogo, a mediação e a competência interculturais (cf. Cuq, 2003, pp. 136-138).

No entanto, face ao facto de o campo intercultural se instituir como uma área de estudo relativamente recente, que, pela própria natureza dos seus objetos de estudo e dos seus pressupostos científicos, se estabelece como vincadamente transdisciplinar³² – situando-se a abordagem intercultural, necessariamente, no cruzamento das práticas e das questões culturais, sociais e políticas, envolvendo, deste modo, uma reflexão e problematização (psico)sociológica, ideológica e epistemológica –, a diversificação de aplicações e abordagens baseadas na noção de “interculturalidade” tem levado a uma certa dispersão e, mesmo, confusão, relativamente aos princípios base que regem esta mesma noção. Será, exatamente, devido ao facto de a interculturalidade se estabelecer como um conceito complexo, sujeito a múltiplas interpretações – “*toujours pris dans un décrochage entre des pratiques diversifiées et l’émergence puis la stabilisation d’un paradigme conceptuel et épistémologique largement méconnu*” (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 45) – que Dervin sublinha que “*an archaeology of its understanding is necessary more than ever*” (2010, p. 156), já que a sua polissemia leva a que se institua como uma “*often confused and confusing notion*” (2015b, p. 72; 2006, p. 106). É neste contexto que Abdallah-Pretceille (1999, pp. 45-51) identifica os quatro fatores fundamentais que, na sua perspetiva, têm contribuído para o desenvolvimento de “mal-entendidos” relativamente à questão intercultural:

- (i) Indeterminação e indefinição da sua base epistemológica, conceptual e terminológica: o paradigma intercultural abarca e implica a gestão de uma série de conceitos base de difícil (se não impossível) definição totalizante – e.g., cultura, representação e identidade, abordados nos pontos anteriores –, que têm de ser tomados no âmbito de uma epistemologia, também ela intercultural, que permita que

³² Sendo a problemática intercultural, também e por excelência, o produto de uma nova abordagem científica que, repudiando os “preconceitos” próprios do positivismo que levaram ao espartilhamento disciplinar da realidade, adota uma abordagem holística, complexa e transdisciplinar na análise dos fenómenos em que se enfoca.

sejam utilizados e tratados – não de forma independente, mas num quadro de abertura à complexidade – como profundamente inter-relacionados ou *implicados*.

- (ii) Persistência de uma perspectiva positivista, mecanicista e determinista de cultura: esta persistência tem levado a que muitos estudos ditos “interculturais” se baseiem num modelo de determinismo cultural que, assente numa “ilusão referencialista”, toma a cultura enquanto estrutura ou realidade objetiva que, ao mesmo tempo que circunscreve, de forma inexorável, o modo como os sujeitos veem e agem em e sobre a realidade, permite proceder a uma sua distinção e diferenciação claras, no âmbito de análises de carácter exclusivamente descritivo, explicativo e mesmo prescritivo, de acordo com um conjunto de traços culturais que lhes serão próprios, fechando-os no contexto de uma série de causalidades e de determinismos culturais. Este modelo permite a possibilidade de manipulações sociais e políticas de conceitos como cultura ou identidade (e.g., identidade étnica, religiosa, etc.), que, sendo imbuídos de uma forte dimensão ideológica, poderão servir de base a reivindicações de estatuto e justificação de ações socioculturais realizadas de acordo com os interesses de grupos específicos (e.g., Dervin, 2012, p. 182; Dervin, 2015b, p. 73).
- (iii) Confusão conceptual entre interculturalidade e multiculturalismo: verifica-se, ainda hoje, tanto ao nível do senso comum como ao nível científico, uma grande confusão conceptual entre estes dois termos, que são, muitas vezes, utilizados de forma indiferenciada, embora se refiram a abordagens distintas ao tratamento da diversidade e das relações entre sujeitos de diferentes culturas (cf. Guilherme & Dietz, 2015).
- (iv) “Síndrome de utopia”: uma das formas de destituição do paradigma intercultural consiste em instituir supostas práticas interculturais como ações ao serviço de uma sociedade idealizada onde os conflitos inerentes aos contactos entre grupos e indivíduos (que se apresentam ou percecionam como culturalmente diferentes) serão definitivamente solucionados. Neste sentido, verifica-se uma tendência para se falar de sociedades, diálogos, relações interculturais enquanto formas meramente idealizadas e para definir utopia como um modo de colocar no futuro as aspirações difíceis de realizar no presente, dando, muitas vezes, azo a uma “militância” intercultural vazia de racionalidade e espírito crítico e dotada de um investimento afetivo excessivo.

Partindo do princípio de que qualquer abordagem intercultural deve assentar sobre uma base paradigmática própria e um quadro conceptual bem consolidado, propomo-nos

debruçar, de seguida, na base da problemática fundamental que rege o nosso estudo – i.e., o modo como portugueses e turcos se veem mutuamente e suas implicações na relação intercultural –, sobre alguns dos fundamentos do paradigma intercultural que consideramos capitais para que o mesmo se institua como motor, por excelência, da necessária mudança de cosmovisões de que nos falam Bohm e Morin (ver ponto 1.1.), a qual tomamos como meio fundamental para atacar as causas da “violência” que marca a nossa época (cf. Žižek, 2009), em particular as que se ligam ao suposto “choque de culturas” cristã e muçulmana.

Neste contexto, e de forma a evitar os riscos enunciados acima, afigura-se-nos fundamental a compreensão de que, seja assumida como “paradigma” ou “lógica” (Abdallah-Preteille, 1999), “problemática” (Theyse-Saab, 2006), “abordagem” (Dervin, 2006), “ideologia ou sistema de convicções” (Byram, 2012), “política cultural” (Guilherme, 2002, 2012) ou “pragmática” (Abdallah-Preteille, 2006; de Pietro & Müller, 1997), a interculturalidade se estabelece, acima de tudo, como a base de um modo de interrogação específico às questões da diversidade e da relação com a alteridade (e não como um qualquer campo de aplicação particular, e.g., questões migratórias, preparação profissional) e de que o prefixo “inter” se refere a uma relação dinâmica entre entidades e, conseqüentemente, a um enfoque particular nas interações e relações identitárias entre indivíduos e grupos, opondo-se, deste modo, às abordagens mais estáticas e mais centradas nas diferenças culturais, próprias às perspetivas multiculturalistas (e.g., Abdallah-Preteille, 1999, p. 45; Bleszynska, 2008, p. 538; Byram, 2012, p. 85; Cuq, 2003, p. 137; Guilherme & Dietz, 2015, pp. 16-17).

Partindo, assim, do princípio sócio-construtivista de que toda a ação humana, seja ela de natureza cognitiva, relacional, afetiva, prática, simbólica ou cultural, se inscreve sempre numa rede de intersubjetividades e de interações assente na sobreposição do eixo sujeito-sociedade, a lógica intercultural debruça-se sobre os fenómenos identitários e culturais que sobrepõem da relação (efetiva ou prospectiva) entre sujeitos e grupos com *backgrounds* culturais distintos, implicando, deste modo, a adoção de uma abordagem essencialmente relacional à questão da diversidade e do confronto com a alteridade centrada na conceção de que “[t]oute mise en question de l’Autre est, dès lors, doublée d’une interrogation sur le moi” (Abdallah-Preteille, 1999, p. 56), sendo o Outro colocado num contexto não de oposição ao sujeito, mas de inter-relação com este. Assim, a interculturalidade funda-se na relação entre a identidade do “Eu” e a alteridade do “Outro” e, em particular, nos aspetos que subjazem ao modo como esta mesma relação se estabelece, sendo, exatamente, neste sentido

que se entende que “[l]e préfixe «inter» dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l’Autre, à la manière dont on se voit” (ibidem), tomando-se, deste modo, as características atribuídas ao Outro, essencialmente, como um reflexo especulativo do Eu (e.g., Camilleri, 1990; Dervin, 2012, 2015a; Lipiansky et al., 1998; Vinsonneau, 2005).

O que importa analisar na relação intercultural (e confronto com a alteridade) é, pois, os sujeitos “em si” (i.e., os seus constructos identitários e culturais particulares e as dinâmicas, as estratégias, as manipulações que desenvolvem em cada caso específico) e não as suas supostas características culturais (i.e., as estruturas, nomenclaturas e categorias socioculturais que os caracterizam *a priori*). Deste modo, assumindo que, na atualidade, as formas de os sujeitos viverem e exprimirem as suas culturas e identidades se tornaram exponencialmente mais diversificadas, a abordagem intercultural propõe-se abordar as complexas redes intersubjetivas que determinam não só essas mesmas culturas e identidades culturais, mas também a forma como são expressas pelos sujeitos e como influenciam os seus comportamentos (e.g., Dervin, 2010, pp. 167-168). Não tem, pois, como objetivo identificar o Outro através de um seu fechamento numa rede de significações, nem tão pouco estabelecer uma série de comparações baseadas numa qualquer escala ou padrão etnocêntrico. A ênfase é dada às relações mais do que às culturas ou aos indivíduos tomados como mónadas, considerando-se, neste sentido, e no que toca à análise dos fenómenos culturais e contacto com a alteridade, que as diferenças culturais se definem não como factos, mas como relações dinâmicas entre entidades que conferem mutuamente um sentido uma à outra, não devendo, nesta medida, o enfoque da perspetiva intercultural recair nas supostas características identitárias e culturais de sujeitos de culturas diferentes, mas sim nas relações ontológicas e identitárias que estabelecem entre si. É neste contexto que, no âmbito da problemática intercultural, o estudo das Representações Sociais (ver ponto 1.2.2.) ganha um lugar de destaque enquanto abordagem à diversidade assente na compreensão da forma como os sujeitos, enquanto atores sociais, constroem a realidade, e, mais especificamente, nos processos envolvidos na construção de uma imagem de si mesmos (face aos outros) e dos outros (face a si mesmos) e nas suas implicações em termos identitários (e.g., Abdallah-Preteille, 1999, 2006; Byram, 1997, 2008a, 2009a; Dervin, 2012, 2015b; Guilherme, 2012).

Para Geneviève Vinsonneau (2002), é através deste “movimento dialético” entre Eu e alteridade que se realiza o “reconhecimento das identidades” (próprias e do Outro), sendo que “[l]a mise à distance d’autrui autorise l’émergence de la singularité du sujet et sa relative

sécurité, maintenue parfois au prix de la stigmatisation de l'Autre” (p. 53). Neste sentido, a abordagem intercultural deverá instituir-se como um meio de proceder a uma problematização das pertenças socioculturais que intervêm ao nível das relações intersubjetivas, interpessoais e intergrupais, sendo que, para isso, terá, necessariamente, que se debruçar sobre as “superestruturas” que lhes subjazem, ou seja, as “representações sociais e ideológicas”. É neste âmbito que a autora sublinha que “[l]a notion d’interculturel se situe essentiellement dans la mouvance; elle ne peut être utilisée indépendamment d’une définition précise de la structure sociale au sein de laquelle se déploient les interactions des porteurs de cultures en présence” (ibidem), sendo, neste sentido, essencial evitar reduzir a identidade cultural dos sujeitos a uma soma de aspetos ligados às suas pertenças socioculturais, já que essa identidade “[r]ésulte en effet d’un ensemble de processus complexes, parmi lesquels la décision, le choix collectif et individuel interviennent” (2005, p. 15).

Neste contexto, a abordagem intercultural deverá, seguindo as tendências da antropologia contemporânea, abandonar os “modelos estáticos de cultura” e concentrar-se, sobretudo, nas “‘inconsistencies within cultures’, paying more attention to ‘situational contexts in their analysis of symbols’ and ‘the ongoing activities of experiencing actors’” (Dervin, 2015b, p. 73), ou seja, deverá procurar examinar criticamente o modo como os sujeitos expressam, negociam e co-constroem as suas culturas e identidades na relação intercultural, já que, “[c]e sont, paradoxalement, les relations qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées, et non pas les caractéristiques qui définissent les relations” (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 56), sendo que, por isso, o enfoque da abordagem intercultural não deverá recair sobre “la nature des choses, des hommes, des faits”, mas sobre “la manière dont ils se donnent à voir, sur leurs présentations, sur leurs représentations” (ibid., p. 58).

Assim, partindo da perspetiva fenomenológica de que o comportamento sociocultural dos sujeitos não tem significados *a priori* e da recusa de qualquer perspetiva que atribua à cultura um valor sistémico de explicação, a pragmática intercultural funda-se numa “filosofia” ou “ontologia” do sujeito (cf. Abdallah-Pretceille, 1999; Abdallah-Pretceille, 2006; Guilherme, 2002, 2012), tomando-o como um ser dotado de livre-arbítrio, que, encontrando-se inscrito numa comunidade de seus semelhantes, é responsável pelas suas próprias ações. Este mesmo sujeito interage, enquanto ator social, com o seu *habitat* e com o Outro, com base na sua própria subjetividade e singularidade, sendo nessa interação que simultaneamente faz uso de e contribui para a expressão cultural da comunidade em que se insere. É neste sentido que a abordagem intercultural rompe com o ponto de vista objetivista

e estruturalista de cultura, debruçando-se não tanto sobre os objetos ou produtos culturais concretos, nem tão pouco sobre as estruturas culturais e sociais da comunidade em questão, mas essencialmente sobre a produção da cultura pelos próprios sujeitos, ou seja, sobre a forma como desenvolvem, consciente ou inconscientemente, as suas estratégias culturais e identitárias nos contextos sociais onde se movem. Não se trata de um retorno ao sujeito tomado como uma mónada, acarretando consigo um renovamento do subjetivismo; trata-se, pelo contrário, de uma conceção relacional e multipolar ligada à dialética identidade/alteridade. Não se trata de negar as influências do meio e das estruturas culturais, mas de enfatizar o facto de as culturas só existirem se forem sustentadas por atores que lhes dão vida e que, ao mesmo tempo, as podem transformar (e.g., Guilherme, 2012, p. 363).

Neste contexto, o paradigma intercultural tem de ser entendido na sua natureza essencialmente pragmática e situado no eixo entre teoria e prática, entre investigação e ação, caracterizando-se a análise intercultural por uma plasticidade na interrogação que visa localizar mais do que identificar, compreender mais do que explicar, sendo que os “dados interculturais” se apresentam sempre como sínteses provisórias que integram a aleatoriedade e a incompletude (cf. Abdallah-Pretceille, 2006, pp. 479-480). Competirá, pois, ao investigador procurar, sob um ponto de vista holístico e complexo, encontrar um núcleo de sentido passível de permitir um entendimento mais profundo de como as dinâmicas socioculturais interferem no confronto com a alteridade e na interação intercultural³³. Esta abordagem holística e complexa, profundamente assente nos princípios de uma *ecologia da ação* e de uma *ética da compreensão* próprias ao que denominámos “Nova Ciência” (ver ponto 1.1.3.), acarreta, também ela, os seus riscos, requerendo a capacidade de enfrentar a dificuldade em se proceder a uma definição clara da área de investigação em questão, dos conceitos que direta ou indiretamente lhe estão implicados, assim como a assunção da impossibilidade de se chegar a uma clarificação conceptual absolutamente objetiva dos instrumentos de que se mune.

³³ A pragmática intercultural não se institui, pois, como um mero método ou teoria aprioristicamente elaborada, mas como um processo ontológico, sempre em devir, que se constrói e enforma à medida que se processa a observação e a elucidação da relação com a alteridade. É neste contexto que se enfatiza o facto de a construção de qualquer aparato metodológico referente à análise das relações interculturais dever garantir que os seus resultados não sejam manietados por uma qualquer construção doutrinária já estabelecida, mas que se estabeleçam como produtos de uma efetiva realidade experiencial. Neste sentido, será a adoção de uma perspetiva intercultural que confere ao objeto de estudo e análise um carácter “intercultural”. Esta conceção epistemológica torna-se ainda mais fundamental no domínio do estudo das culturas, onde subsiste uma forma de “terrorismo intelectual” fundado sobre uma “ilusão referencialista” e marcado por um “clima passional”, que não só poderá entenebrecer a análise efetiva dos factos e relações culturais, mas também se poderá constituir como base dos assomos de violência (objetiva ou subjetiva) de que nos fala Žižek (2009).

Abdallah-Preteuille (1999) apresenta um conjunto de “pistas” relativamente às bases pelas quais se poderá, efetivamente, chegar a uma maior estabilização do paradigma intercultural, passível não só de debelar os “mal-entendidos” que envolvem, ainda hoje, a problemática intercultural, mas também de tornar possível a gestão dos riscos inerentes à adoção, em termos epistemológicos, heurísticos e pedagógicos, de uma postura holística e complexa própria dos paradigmas emergentes. Iremos, de seguida, abordar três destas pistas, por as considerarmos de particular relevância no contexto do nosso estudo: (i) a adoção, com base no conceito de *culturalidade*, de uma perspetiva conceptual de cultura que toma os sujeitos como autores, produtores e atores de cultura e que, estabelecendo uma distinção entre “diferença” e “diversidade” cultural, permite a conjugação das noções de singularidade e universalidade e a problematização do conceito de “aculturação”; (ii) a consolidação da dimensão ética da interculturalidade, a qual se encontra intimamente ligada à sua distinção relativamente à perspetiva multicultural; (iii) o entendimento da abordagem metodológica intercultural acima de tudo como uma pragmática intercultural.

1.3.1. O conceito de *culturalidade*: os sujeitos como autores e atores de cultura

Os processos de globalização e a progressiva democratização das sociedades têm levado, de uma forma aparentemente paradoxal, a que se verifique, ao mesmo tempo, uma miniaturização e uma mundialização do mundo sociocultural humano – fenómeno que Robertson (1995) designa como “glocalização” –, que fazem com que os sujeitos se vejam, obrigatoriamente, confrontados com a necessidade de se integrarem, simultânea e/ou sequencialmente, numa multiplicidade de grupos socioculturais e de participarem e agirem em contextos culturais de diferentes naturezas e graus de abrangência. Assim, ao mesmo tempo que, por meio do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, a globalização levou à criação e expansão do que Bhabha (1990) designa como *terceira cultura* – que, detendo uma natureza eminentemente transnacional e transcultural, justifica a ocorrência de subculturas, modas, gostos, hábitos e até valores de natureza comum ao nível global, estará na base do complexo fenómeno de simultânea homogeneização e hibridização cultural verificado nas sociedades contemporâneas –, ela implica, também, o questionamento e a problematização de pressupostos, convicções e valores anteriormente tomados como “naturais” pelos sujeitos, culturas e sociedades locais, confrontados não só com a produção e exponenciação de novos fenómenos e formas culturais, mas também com a necessidade de

elaborarem constructos identitários cada vez mais complexos, diversificados e originais, algo para o qual, muitas vezes, não estão devidamente preparados.

Este facto acarreta duas consequências fundamentais no que se refere à questão intercultural: (i) em primeiro lugar, verifica-se uma progressiva complexificação dos processos de definição identitária (e cultural) dos sujeitos, os quais, confrontados com uma exponenciação de “processos de aculturação” e com uma “inflação de signos de reconhecimento”, necessitam de elaborar e gerir identidades plurais, multiformes e multidimensionais que, ao mesmo tempo que lhes permitem desenvolver um sentido de pertença a toda uma diversidade de grupos distintos, lhes retiram a segurança de se terem de restringir aos padrões, características, categorizações e papéis identitários e culturais adstritos apenas a um conjunto circunscrito de grupos de pertença e referência; (ii) em segundo lugar, os sujeitos vêm-se obrigados a desenvolver os seus processos de interpretação e categorização sociocultural do mundo no quadro de toda uma multiplicidade de contextos sociais que, cada vez mais, envolvem a interação entre “estranhos”, o que faz com que se vejam obrigados, por razões pragmáticas, a gerir as suas perceções do Outro em função, quase exclusivamente, das identidades sociais e culturais que atribuem a esse mesmo Outro. Neste sentido, poderemos dizer que se assiste hoje, no que se refere à relação com a alteridade, simultaneamente a uma complexificação do Eu, em termos dos constructos identitários e culturais pelos quais se estrutura, e a uma supra-simplificação do Outro, baseada em estereótipos ou preconceitos sociais, culturais, religiosos, etc. (e.g., Dervin, 2012; Guilherme, 2002). É neste contexto que poderemos afirmar que no mundo “supermoderno” da contemporaneidade, todos somos um “estranho” não só para o Outro – já que “each person is the other to the others” and thus identities are unstable and not always defined as ‘we see fit’” (Dervin, 2015b, p. 79) – como, também, para nós próprios (cf. Dervin, 2006, p. 107).

É, exatamente, face a este facto que o paradigma intercultural assenta no pressuposto fundamental de que, na relação com a alteridade, “[i]l ne suffit donc plus de connaître ou d’apprendre à connaître autrui à partir d’une identité unique et homogène, mais d’apprendre à le reconnaître” (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 15). Para isso, torna-se fundamental compreender, em primeiro lugar, que tanto a cultura como a identidade dos sujeitos (assim como os constructos representacionais que lhes são inerentes) se instituem, tal como vimos (ponto 1.2.), não tanto como categorias mais ou menos objetivas, mas sobretudo como

processos dinâmicos, em permanente desenvolvimento, sujeitos a ajustamentos, contradições, conflitos, manipulações e disfunções de diversa ordem, sendo continuamente redefinidos pelos próprios sujeitos através das estratégias que colocam em prática em função das circunstâncias contextuais em que se inserem, das interações que estabelecem e dos objetivos que se propõem alcançar³⁴. Neste contexto, os sujeitos não são tomados como um produto das suas pertenças culturais, mas como autores, produtores e atores de cultura, a qual, por sua vez não se instituirá como um mero conjunto de códigos e signos partilhados pelos membros de uma determinada coletividade, mas como um produto ou “sintoma” da articulação entre as relações que os sujeitos que a integram estabelecem, os contextos onde se movem, as situações com que se deparam e os objetivos que se propõem atingir.

Chegamos, deste modo, a uma conceção eminentemente intercultural de cultura, sendo que, ao ser colocado no contexto de uma parêntese com o prefixo “inter”, este conceito terá de ser sempre tomado na base de um princípio fundamental de interação e “relacionalidade”, não se instaurando como uma realidade palpável, mas como um fenómeno eminentemente abstrato veiculado pelos sujeitos e não se exprimindo senão por seu intermédio. Na verdade, face à heterogeneidade e complexidade inerente a toda a matéria cultural, juntamente com o facto de ser a variação e não a permanência que, no que toca a esta matéria, se define como norma nas sociedades e culturas contemporâneas, a apreensão do fenómeno cultural não se poderá basear numa análise meramente descritiva de supostos traços característicos, incapaz de dar conta das mudanças, mutações e transgressões operadas nos espaços sociais e culturais em que este mesmo fenómeno cultural se erige e em que influi (e.g., Guilherme, 2002, pp. 126-127). Esta conceção de cultura permite o reconhecimento de que a heterogeneidade não se institui como uma exceção e muito menos como um *handicap*, mas como a norma de todo o grupo humano, constituindo-se a homogeneidade não tanto como uma realidade em si mesma, mas, essencialmente, como o produto de uma vontade e de uma ação de ordem política, sociológica ou psicológica. Ela permitirá, simultaneamente, compreender que as diferenças culturais não se instituem como fenómenos naturais, mas

³⁴ Neste contexto, a pluralidade inerente ao mundo identitário de cada sujeito é simultaneamente dependente e influenciadora das estratégias e ações desenvolvidas por este aquando da persecução dos objetivos específicos que se propõe atingir. Por outras palavras, os sujeitos desenvolvem uma gestão pragmática das suas pertenças e influências identitárias, o que implica que a pertença a um determinado grupo não representa necessariamente uma unicidade entre os indivíduos que o constituem, nem tão pouco uma sua exclusividade, podendo apenas patentear uma seleção estratégica realizada pelos sujeitos no sentido da consecução de determinados fins (Barth, 1969b; Camilleri, 1990, 1998; Goffman, 1967, 1990; Lipiansky, 1992, 1998a, 1998b; Swidler, 1986).

como a expressão do dinamismo das relações e contactos que se estabelecem entre os sujeitos e os grupos, devendo ser analisadas como tal no contexto de uma plataforma de igualdade de dignidade e estatuto entre as diferentes culturas.

É neste ponto que nos deparamos com a natureza paradoxal de qualquer análise da questão cultural. No momento em que a sua importância no seio das nossas sociedades é claramente atestada, torna-se, de imediato, necessário exceder qualquer concepção de cultura, de forma a poder efetivamente dar conta da complexidade e do dinamismo que esta envolve.

É, exatamente, neste sentido que se propõe a substituição da noção tradicional de *culturalismo* – enquanto abordagem descritiva, causal e normativa da cultura assente na “ilusão referencialista” que trata as culturas como formas objetivas de reprodução da realidade – pela noção de *culturalidade* que, tomando a cultura como um fenómeno inerentemente dinâmico, complexo e “alveolar”, se enfoca na análise da forma como os traços culturais são utilizados e manipulados no contexto comunicacional e interacional do quotidiano, sendo alvo de contínuos processos de adaptação e evolução que se desenrolam em função dos períodos e contextos específicos em que os sujeitos e grupos se movem. Neste sentido, sob o ponto de vista da culturalidade, a análise da matéria cultural deve assentar nos processos pelos quais as estruturas, os traços e os produtos culturais são elaborados, ativados e desenvolvidos, em detrimento da análise meramente descritiva dessas mesmas estruturas, traços e produtos tomados isoladamente: “L’essentiel n’est pas de décrire les cultures mais d’analyser [...] les usages sociaux et communicationnelles de la culture” (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 17, ver também Dervin, 2012, pp. 182-183).

Neste contexto, torna-se fundamental integrar a análise dos traços e processos culturais – que entram em jogo nas interações sociais – no campo da complexidade e da totalidade, entendendo que as diferenças culturais se estabelecem, fundamentalmente, no cruzamento de uma lógica de pertença, que se opera sobre as noções de estrutura e de códigos culturais, com uma lógica relacional, que reenvia para uma sua concepção como rede psicossocial processual e dinâmica. É esta última lógica – profundamente relacionada com a perspetiva “proteofílica” de Dervin, que encara a interculturalidade e os conceitos de cultura e identidade como “intersubjective co-constructions” e as experiências interculturais como “*mélanges*” (Dervin, 2010, p. 161) – que, face ao fenómeno das contínuas transformações de que são alvo as sociedades contemporâneas, se apresenta, na nossa perspetiva, como a mais adequada, em termos teóricos e operacionais, para dar conta das

dinâmicas e mutações inerentes a todas as culturas contemporâneas. De facto, ao pretender pôr em evidência, através de uma análise hermenêutica baseada numa noção de “cultura em ato”, a complexidade inerente aos processos relacionais, comunicacionais e de sociabilização inerentes ao confronto com a alteridade, a noção de culturalidade coloca como princípio fundamental que esta mesma complexidade apenas pode ser apreendida a partir de uma lógica assente na variação e variação cultural e não tanto na diferenciação, implicando sempre, nesta medida, uma reflexão sobre o jogo dialético entre universalidade e singularidade pelo qual toda a cultura (e identidade) se constitui.

Como vimos (ponto 1.2.1.), existe uma propensão para uma excessiva focalização numa ou noutra destas noções (i.e., universalidade e singularidade), respetivamente baseada ou em conceções universalistas e evolucionistas de cultura e em ideologias unitárias abusivas, ou em conceções relativistas radicais enfocadas no carácter diferencial de cada cultura. Qualquer uma destas focalizações acarreta riscos no que toca às conceções da relação que os sujeitos estabelecem com a alteridade (podendo mesmo pôr em causa a própria possibilidade da comunicação intercultural), já que, potencialmente, a primeira poderá conduzir a uma lógica de homogeneização corporizada por uma excessiva valorização das similitudes, conducente a um igualitarismo absoluto, e a segunda, a uma lógica de fechamento corporizada por uma noção de intransponibilidade e/ou intransitabilidade face à alteridade, que a torna incompreensível e inapreensível. Para Abdallah-Preteille (1999), este aparente paradoxo envolvido na dicotomia singularidade e universalidade poderá ser resolvido pelo reconhecimento de que, entre o exacerbamento ou a diluição das diferenças, “il existe un point d’équilibre qui ouvre sur le paradigme de la diversité” (p. 20). Este “paradigma” assentará na capacidade de efetuar a distinção clara entre “diferença” e “diversidade”, duas noções que, apesar de muitas vezes serem confundidas e amalgamadas (verificando-se um particular enfoque na primeira), se constituem como formas distintas de encarar a alteridade (cf. Guilherme & Dietz, 2015, pp. 16-17).

Quando falamos, no campo das relações interculturais, de “diferença”, referimo-nos, essencialmente, às diferenças culturais intergrupais, implicando uma sua enfatização em detrimento das diferenças intragrupo ou interindividuais (para não falar das diferenças intraindividuais), ligadas, por exemplo, às pertenças económicas, sociais e religiosas, etc., dos sujeitos, dentro de um mesmo endogrupo. Neste contexto, a “diferença” ou “distanciamento” cultural é, muitas vezes, radicalizada por meio de uma visão dualista e

dicotômica da realidade social (e.g., sociedade de acolhimento *versus* sociedade de origem; maioria *versus* minoria; grupo dominante *versus* grupo dominado, etc.), que conduz inexoravelmente a uma sua hierarquização. A lógica da diferença leva, assim, ao desenvolvimento de uma perspectiva monádica da realidade, responsável por um fechamento e isolamento das entidades que constituem essa mesma realidade e por discursos de desigualdade que implicam sempre uma ideia de distância, se não mesmo de rejeição. É neste contexto que se propõe a substituição, no campo da análise das relações interculturais, do termo “diferença” pelo termo “diversidade”, considerando-se que este último, pelo seu caráter multi-referencial, se torna menos estigmatizante, ilustrando uma visão multipolar e horizontal da realidade, que se opõe à visão binária e hierárquica adstrita ao primeiro termo. Será, precisamente, por ser pouco propício a qualquer tipo de radicalização dos sujeitos que engloba – ao referir-se aos processos relacionais que estes estabelecem e não tanto às categorias onde se incluem – que o conceito de diversidade se estabelece como princípio fundamental para a efetiva articulação entre particularidade e universalidade, nomeadamente por permitir que, no confronto com a alteridade, se reconheça não só a diversidade inerente a todo o grupo humano, mas também a própria heterogeneidade pela qual cada indivíduo se institui, sendo no reconhecimento de que tanto o Eu como o Outro se constituem, em igual medida, como entidades essencialmente plurais – i.e., na “*appreciation of the diverse diversities of the self and the other*” (Dervin, 2010, p. 160) – que se poderá compreender o quão fundamentalmente semelhantes somos (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996, p. 20).

Deste modo, se, tal como afirma Abdallah-Preteuille (1999), “*la question centrale, posée à toutes les sociétés modernes, est de savoir comment penser la pluralité et la diversité sans sombrer ni dans le différentialisme, ni dans l’universalisme*”, torna-se fundamental elaborar e implementar “*une théorie de la pluralité qui évite à la fois l’écueil d’une hiérarchisation, de la multiplication des îlots de différences et de l’atonie du système social par excès de relativisme*” (p. 42). A utilização do termo diversidade em detrimento do termo diferença no contexto da abordagem intercultural pretende, deste modo, dar resposta à tensão permanente entre universal e particular em que todas as culturas e todas as identidades se inscrevem, especialmente num momento histórico em que esta tensão se torna progressivamente mais forte, na medida em que tanto as identidades como as culturas adotam um caráter cada vez menos definitivo e mais fluído, ao serem continuamente elaboradas e reelaboradas em função das escolhas e estratégias tomadas pelos indivíduos e

grupos na persecução dos seus objetivos específicos, no contexto de uma pluralidade de diferentes pertenças e de múltiplas influências (e.g., Dervin, 2006, 2010, 2012).

O paradigma intercultural apoia-se, pois, na noção de que a cultura se institui, fundamentalmente, como “capacidade” universal do ser humano, capacidade esta que se expressará ao nível da inter-relação entre o mundo psicológico e o mundo social dos sujeitos, mais especificamente através da capacidade inerente ao psiquismo humano de realizar diferenciações (e.g., Bastide, 1971). Neste sentido, apesar de se considerar que as culturas se baseiam essencialmente em capacidades universais do ser humano, assume-se, simultaneamente, que elas se desenvolvem de uma forma plenamente idiossincrática, não sendo, por isso, possível elaborar um quadro de supostos princípios básicos que concorram para uma homogeneização das diferentes culturas³⁵. Será nesta base que se defende que a análise dos fenómenos culturais deverá recair nos processos de diferenciação (e não nas supostas diferenças) deles decorrentes, implicando esta análise, necessariamente, a articulação entre a dimensão universal e a dimensão particular desses mesmos fenómenos, entendendo-se que estas não são mutuamente exclusivas, mas antes complementares: “La recherche des différences cède donc les pas à une analyse des rapports, des situations, où diversité et universalité s’engendrent réciproquement” (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 23).

É neste contexto que nos deparamos com a necessidade de problematizar e reformular o conceito de *aculturação*, retirando-lhe a carga pejorativa de que se reveste e tomando-o como processo normal de evolução e de adaptação à realidade que está na base das contínuas interpretações e reinterpretções, empréstimos e mestiçagens de ordem cultural que são operadas tanto pelos sujeitos como pelas sociedades em geral³⁶, englobando um conjunto de processos extremamente complexos e dinâmicos profundamente marcados e influenciados não só pelas conjunturas políticas, históricas, económicas que envolvem uma determinada sociedade, mas também pelas relações entre os diferentes grupos que a constituem e os produtos que nela circulam (ideias, produtos culturais ou materiais, etc.).

Neste sentido, entende-se que a heterogeneização que marca, transversalmente, as sociedades contemporâneas, se institui, simultaneamente, como base e produto da

³⁵ Aproximamo-nos, assim, do que Sartre (1985) denomina *universal-singular* e Ricoeur (1990), *universal em contexto*.

³⁶ O conceito de *aculturação* é convocado aqui de uma forma mais abrangente do que a da sua conceção tradicional, sendo tomado não como valor, mas como processo, não se limitando às relações verticais entre grupos culturais “desnivelados” em ordem de “dominância” (e.g., populações imigrantes, minorias), mas alargando-se a todos os contactos, permutas e inter-relações entre os diferentes grupos e subculturas que compõem uma mesma sociedade, englobando, deste modo, também as relações horizontais que se estabelecem nesta, já que se considera que todos os membros de uma comunidade são, hoje, de uma forma ou outra, influenciados por processos de *aculturação*.

amplificação e banalização destes mesmos processos de aculturação, que permitem que a formação e expressão cultural e identitária do indivíduo seja influenciada não só pelos ambientes sociais circundantes onde se move, mas também por outros, geográfica e fisicamente distantes, levando a uma progressiva multiplicação das referências culturais que circulam no contexto social e ao advento de diferentes formas de “empréstimos” (de caráter provisório ou não) e de “mestiçagens” culturais, fazendo com que sujeitos e sociedades sejam marcados, de uma forma transversal, por uma profunda heterogeneidade cultural, implicando que cada cultura apenas possa ser apreendida como processo em contínua “re-evolução”. É nesta base que se assiste hoje, mais do que nunca, a uma verdadeira “individualização cultural”, em que cada sujeito expressa uma cultura própria e original, produto de fenômenos múltiplos de mestiçagem cultural que são determinados tanto por fatores de ordem estritamente cultural, como por fatores de ordem psicológica e sociológica.

Assim, e apesar de poderem dar origem a conflitos ou resistências várias, a verdade é que os processos de aculturação, ao implicarem um encontro e interpenetração de culturas diferentes, se instituem como inerentes à evolução e adaptação dos sujeitos e das sociedades, constituindo-se não como forma de degeneração cultural, mas como meio e instrumento de transformação de sociedades fechadas em sociedades progressivamente mais abertas. Nesta aceção, os processos de aculturação são entendidos como motores de transformação social que, ao promoverem o surgimento de mestiçagens culturais com base no encontro e interpenetração de culturas distintas, poderão potenciar o desenvolvimento de uma maior abertura das sociedades, ao mesmo tempo que, em última instância, impossibilitam qualquer identificação (no sentido de limitação) estanque entre estas mesmas culturas³⁷. Nesta base, consideramos que este entendimento do fenômeno de aculturação se institui como fundamental no quadro da formação do que Byram (1997) e Zarate (2003) designam como *falantes e mediadores interculturais* (conceitos que abordaremos no capítulo seguinte) e na instituição do que Kim (2008) designa como *intercultural personhood*, sendo que todos estes

³⁷ É neste contexto que a aculturação se encontra no cerne da contínua tensão criada pela coexistência nas sociedades contemporâneas de duas lógicas socioculturais e políticas contraditórias: uma lógica de preservação do *status quo*, que implica um fechamento e uma estagnação cultural (e que se apoia numa série de fórmulas socioculturais, tais como os “integrismos”, “etnismos”, “culturalismos”, “regionalismos”, etc.), e uma lógica de abertura e mestiçagem entre culturas, que fomenta o desenvolvimento de uma série de formas de polimorfismo cultural. Ora serão, precisamente, os processos de aculturação (na sua aceção intercultural) que estão na base deste polimorfismo cultural – Durand (1980) chama-lhe *pluralidade*, Glissant (1997), *créolisation*, e Abdallah-Preteille e Porcher (1996), *baroque culturel* –, o qual se institui hoje como uma exigência da democratização das sociedades, ao implicar uma multiplicação das pertenças dos indivíduos a diversos grupos e, deste modo, a sua participação e ação simultânea no contexto de múltiplas subculturas (e.g., regional, sexual, geracional, profissional, religiosa, etc.).

conceitos se referem, em termos gerais, à capacidade dos sujeitos de construir, face à alteridade, uma identidade dinâmica, adaptativa e transformativa, passível de estimular a noção de identidades e pertenças partilhadas, ao invés de acalantar o estabelecimento de fronteiras e barreiras identitárias e culturais, nomeadamente por meio da ultrapassagem de uma perspectiva de caráter etnocêntrico em prol de uma perspectiva de natureza mais etnorelativa, passível de permitir aos sujeitos colocarem-se no lugar do Outro de modo a melhor compreenderem as suas visões e convicções e, deste modo, procederem a uma análise crítica não só das cosmovisões do Outro, mas também das suas próprias cosmovisões e sistemas de valores e crenças (cf. J. M. Bennett, 2009; M. J. Bennett, 1993)

Sintetizando, a abordagem intercultural alicerça-se numa epistemologia baseada no equilíbrio, sempre instável, entre o universal e o singular, desenvolvendo uma perspectiva face à alteridade fundada numa lógica da diversidade. Implicando um equilíbrio entre a singularidade intrínseca tanto ao Eu como ao Outro e a sua inscrição no campo da universalidade, o paradigma intercultural assenta no princípio de que a lógica da diversidade – ao contrário da lógica da diferença, que supõe sempre um julgamento ou uma norma de base etnocêntrica por parte do enunciador – se inscreve numa perspectiva dinâmica, intersubjetiva e relacional face à alteridade em que “[e]n s’inscrivant dans une relation, la différence réintroduit l’Autre” (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 57). Deste modo, não podemos procurar definir o Outro com base nas características que, muitas vezes de forma arbitrária e hipotética, são atribuídas a determinados grupos de pertença, mas, pelo contrário, há que compreender que não é possível conhecer o Outro sem com ele comunicar e interagir, sem lhe permitir dizer-se, ou seja, exprimir-se livremente como sujeito (cf. Dervin, 2010, 2012). O objetivo da perspectiva intercultural é, assim, não o de aprender a cultura do Outro, mas o de aprender a encontrar o Outro e reconhecê-lo enquanto sujeito singular. Para isso, torna-se fundamental reconhecer a nossa própria diversidade enquanto base para compreender o Outro na sua heterogeneidade, encarando, conseqüentemente, este mesmo Outro na base da singularidade com que nos compreendemos a nós mesmos, sendo que, neste contexto, “[c]elui qui n’est capable de voir la multiplicité de son être et sa richesse intérieure ne peut pas avoir accès à la richesse de l’Autre” (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 21). Neste sentido, a questão intercultural reenvia-nos para a questão da experiência e do (re)encontro com a alteridade, sendo que esta implica necessariamente não só uma dimensão ontológica, mas também ética.

1.3.2. A dimensão ética da interculturalidade

Face ao facto de as sociedades contemporâneas, profundamente marcadas pela diversidade cultural, se verem hoje confrontadas com uma certa noção de incoerência axiológica decorrente da progressiva exponenciação e individualização das normas e valores coletivos ligados aos diferentes espaços de socialização (e.g., família, escola, trabalho, meios de comunicação, etc.) – que, como vimos, adquirem uma natureza progressivamente mais transcultural, implicando que os indivíduos se vejam forçados a desenvolver uma cada vez mais complexa articulação dos diferentes níveis e dimensões pelos quais estruturam as suas identidades e a fazer confluir condutas morais sincréticas, alternativas ou conflituais (cf. Abdallah-Preteille, 1999, p. 67; Dervin, 2012, p. 108; Guilherme & Dietz, 2015, p. 4) –, o paradigma intercultural propõe-se desenvolver uma “ética da alteridade”, de natureza simultaneamente racional e crítica, que, assente no plano comunicacional do diálogo, se funda na interrogação identitária não só acerca do Outro, mas também acerca do Eu, num contexto em que a diversidade é vista, não como fator de dissolução identitária, mas como fator de valorização dos sujeitos na sua singularidade, dignidade e responsabilidade pessoal.

É neste contexto que, constituindo-se, acima de tudo, como uma pragmática, a abordagem intercultural se institui como uma hermenêutica de caráter humanista e ontológico (na sua dupla dimensão individual e coletiva) (cf. Abdallah-Preteille, 1999, p. 71; Guilherme & Dietz, 2015, p. 7), no âmbito da qual as atitudes, comportamentos e práticas culturais não podem ser analisados sem referência a uma base ética que, ao contrário da moral – que é sempre singular, específica e prescritiva (e.g., moral religiosa, profissional/deontológica) –, deverá deter um caráter universal, baseado num princípio de consenso, sob a pena de se cair nos impasses do relativismo radical. Neste sentido, e partindo-se do princípio fundamental de que “ne sont pas les actes qui fondent l’éthique, mais au contraire, l’accord sur les valeurs qui fondent la validité des actes” (Abdallah-Preteille, 1999, p. 69), defende-se que este acordo ou consenso deverá ser (continuamente) construído na e através da comunicação e da discussão (cf. Apel, 1996; Habermas, 2007), considerando-se que uma sociedade efetiva e plenamente democrática apenas se poderá fundar sobre um princípio de deliberação, sempre em constante (re)elaboração, enraizado numa pluralidade de referências e pontos de vista e passível de encontrar e revelar referências comuns que viabilizem o diálogo. De forma a tornar visíveis estes elementos axiológicos e referenciais comuns, é fundamental compreender que a relação com a

alteridade se estabelece, essencialmente, como uma questão ontológica – “La question de l’altérité conduit directement à celle du sens, elle est de l’ordre de l’ontologie, elle est du côté de l’être et non de l’avoir” (ibid., p. 66) –, ao implicar, no campo da interação, um (re)conhecimento do Eu e do Outro na base de um equilíbrio, sempre periclitante, entre um relativismo absoluto por excesso de diferença e uma visão globalizante assente na indiferenciação. A questão ética terá sempre de ser, deste modo, problematizada no âmbito de uma “experiência da alteridade” em que o Outro é tomado na sua individualidade e não na base dos atributos que lhe são conferidos pelas suas pertenças socioculturais, já que estes se constituem, muitas vezes, como “filtros” à perceção da sua singularidade e, deste modo, como obstáculos ao encontro e compreensão mútua dos sujeitos (cf. Lévinas, 1982, 2004).

É neste contexto que nos parece importante distinguir interculturalidade de multiculturalismo³⁸, dois conceitos que, embora utilizados ubiquamente nos vários tipos de discurso (e.g., filosóficos, académicos, educativos, políticos) sobre a diversidade, diferença e desigualdade cultural, são utilizados, muitas vezes, de forma indiscriminada, apesar de se referirem a bases paradigmáticas (e decorrentes abordagens) à questão do confronto com a alteridade fundamentalmente distintas. De facto, ambos os conceitos apresentam, desde logo, uma distinção no que toca à sua própria natureza, sendo que, enquanto o conceito de multiculturalismo se refere à descrição do carácter culturalmente diverso das sociedades humanas, o conceito de interculturalidade institui-se como um conceito dinâmico referente ao desenvolvimento de relações entre diferentes grupos (cf. UNESCO, 2006, p. 17). Neste sentido, os conceitos implicam uma abordagem à relação com a alteridade diferenciada: o multiculturalismo aponta para a coexistência pacífica, num espírito de “aceitação” ou “tolerância” recíproca, de diferentes culturas (que se pressupõem monoculturais) numa mesma sociedade; a interculturalidade baseia-se no princípio da inter-relação entre as diferentes culturas em presença e na promoção de uma sua confluência, em contínua elaboração, orientada para um proveito e benefício recíproco entre todas as partes envolvidas (e.g., Byram, 2012; Cuq, 2003; Meunier, 2007).

Esta diferença de natureza entre os dois conceitos é notória no modo como são invocados e desenvolvidos nos diversos discursos sobre a diversidade, quer ao nível

³⁸ Concordamos, no entanto, com Guilherme e Dietz (2015) quando sublinham a dificuldade de estabelecer fronteiras conceptuais precisas entre estas duas noções, não só por estas estabelecerem entre si uma intrincada rede de sentidos assente em temas e princípios transversais comuns (e.g., defesa da inerente igualdade e dignidade de todas as culturas, repúdio do etnocentrismo e de pressupostos culturais de teor universalista), mas também por se revestirem de uma forte carga ideológica, que faz com que adquiram diferentes conotações valorativas conforme os contextos (e.g., históricos, político-sociais, académicos) em que são invocados, instituindo-se, assim, como “simultaneously ideologically loaded and culturally slippery [concepts]” (p. 12).

académico-científico, quer ao nível político-social, sendo que, para Guilherme e Dietz (2015), o multiculturalismo relaciona-se com um “paradigma da diferença” que promove uma análise horizontal e “émica” (i.e., centrada numa “dimensão semântica”) das características identitárias que distinguem os diversos grupos socioculturais (e.g., étnicas, culturais, religiosas, de classe, sexuais), dando, muitas vezes, azo a discursos de “essencialização” dos sujeitos (ao defini-los em função das suas pertenças socioculturais) que “emphasize differences between groups and collective identities which supposedly shape and define certain minorities inside society” (p. 5). Já a interculturalidade assenta num “paradigma da diversidade” que, estruturando-se na recusa dos princípios da assimilação e da “essencialização” cultural (próprios, respetivamente, ao monoculturalismo e ao multiculturalismo), assume, na base de uma análise “pragmática”, interseccional, híbrida e transversal das interações e práticas sociais dos sujeitos, o carácter plural, multidimensional, contextual e híbrido dos constructos identitários de qualquer indivíduo ou grupo sociocultural, resultando em discurso onde “it is not identity and difference, but interaction and hybridity which tend to be emphasized”, sendo que, no âmbito educativo, se defende “an education which mainstreams the promotion of intercultural competences inside both the marginalized minorities and the marginalizing majorities” (pp. 5-6).

Assim, partindo da definição alargada de multiculturalismo como coexistência pacífica, dentro de uma mesma sociedade, de sujeitos pertencentes a “culturas distintas”, a primeira crítica a apontar ao modo como este conceito é operacionalizado refere-se à conceptualização de “cultura” que lhe subjaz. De facto, embora assentando numa conceção de sociedade enquanto realidade culturalmente heterogénea, a perspetiva multicultural não parece ser capaz de definir, de forma explícita, o que instaura uma determinada “cultura” enquanto tal, sendo que, numa sua aceção meramente descritiva, esta é relacionada, de uma forma bastante redutora, com as noções de nacionalidade e etnia³⁹, tomadas, em larga medida, na base de um *nacionalismo banal* (Billig, 1995) e enquanto *comunidades imaginadas* (Anderson, 1991). A conceção multiculturalista encontra-se, deste modo,

³⁹ Kymlicka (1995) estabelece, neste âmbito, uma relação de sinonímia entre cultura e “nação” ou “povo”, definindo-os, conjuntamente, como “comunidade intergeracional, mais ou menos completa institucionalmente, que ocupa um território ou uma pátria determinada e partilha uma língua e uma história específicas”, sendo que “um Estado é multicultural, quer os seus membros pertençam a nações diferentes (Estado multicultural), quer tenham imigrado de diversas nações (Estado poliétnico)” (p. 18, nossa tradução). O problema desta conceção é que, apesar de em qualquer sociedade coexistirem indivíduos que partilham diferentes “marcações” culturais, na maioria dos casos, um conjunto de características comuns a um determinado grupo torna-se o núcleo dominante dessa sociedade, o que faz com que os restantes grupos se possam sentir, em maior ou menor grau, dele excluídos (ao não se integrarem nos parâmetros que o definem), levando-os a edificar novos estratos culturais e a isolar-se do resto da sociedade.

relacionada com a persistência e prevalecimento, ainda hoje, de uma equivalência simplista da noção de cultura às noções de nação e etnia, equivalência esta que parece ignorar o facto de, face ao fenómeno da globalização, os grupos nacionais e étnicos se terem tornado exponencialmente mais heterogéneos e interdependentes, colocando em questão o pressuposto de uma sua homogeneidade interna, já que, mesmo concebendo-se que num determinado estado-nação existe uma “identidade nacional” hegemónica que coexiste com “ilhas culturais” referentes a determinadas minorias com identidades dela distintas, a verdade é que identidade hegemónica e identidades minoritárias não poderão ser tomadas como mutuamente exclusivas, já que, na maioria dos casos, elas enformam-se por via de uma relação de recursividade e mútua implicação (cf. Guilherme, 2002, p. 125, ver também Akzin, 1964; Anderson, 1991; Balibar, 1991; Hall, 1992, 2000). Neste sentido, um dos principais problemas da perspectiva multicultural será, precisamente, o facto de se centrar, acima de tudo, nas “diferenças culturais”, de cariz nacional ou étnico, dos sujeitos, considerando-se que cada “grupo cultural” perfilha e defende uma cultura própria que, num certo grau, se opõe, por diferença, à cultura do Outro, enfatizando, deste modo, a delimitação de espaços/comunidades culturais distintas (até por meio de medidas orientadas para a emancipação das minorias como a *affirmative action* ou a *positive discrimination*), o que poderá fomentar o que Maalouf (1998, p. 38) designa como *identités meurtrières*, nomeadamente ao favorecer uma conceção “tribal” de identidade (e.g., nacional, étnica, religiosa) que poderá levar os sujeitos a negarem ou rejeitarem outras identidades.

É, exatamente, na tentativa de ultrapassar esta instituição de fronteiras e barreiras culturais entre os sujeitos – que os “enclausuram” em determinadas identidades e culturas particulares – que a abordagem “intercultural” se distingue da multicultural, propondo um enfoque (imediatamente expresso no prefixo “inter”) nas relações que os sujeitos estabelecem dentro de uma sociedade “multicultural” – reconhecendo, deste modo, que as sociedades contemporâneas, ao integrarem toda uma miríade de subculturas (e.g., étnicas, religiosas, de classe social, profissional, etária), se instituem, necessariamente, como sociedades pluri- ou multiculturais⁴⁰ – e não nas características ou diferenças culturais entre

⁴⁰ Poderemos, é claro, conceber que haverá uma maior diferença cultural entre indivíduos que cresceram dentro de uma cultura dita “europeia” ou “ocidental” e indivíduos que cresceram no âmago de uma cultura “oriental”. No entanto, esta preconceção não é linear, já que se poderá dar o caso de estes mesmos sujeitos, mediante as suas diferentes pertenças sociais, partilharem mais características em comum do que indivíduos pertencentes à mesma “cultura”, ou, pelo contrário, as variações entre as diferentes subculturas existentes numa mesma sociedade se suplantarem às diferenças culturais entre nações (cf. Camilleri, 1995, p. 42; Dervin, 2006, p. 108).

os diferentes grupos que a compõem. Afastando-se de uma abordagem de ordem descritiva e determinista à cultura e à diversidade, a perspectiva intercultural assenta, acima de tudo, no desenvolvimento de uma *praxis* (ou pragmática) que responda, efetivamente, à questão de como podem os seres humanos relacionar-se de forma não conflitual com um Outro que se apresenta como representante de uma cultura distinta da sua, ou seja, de como se poderá ultrapassar as divisões culturais, étnicas, religiosas e linguísticas e, simultaneamente, na base de um “diálogo intercultural”, permitir aos sujeitos perfilhar um sentido de futuro comum, no qual as diferentes identidades são continuamente (re)transformadas, de forma construtiva e democrática (cf. Byram, 2012, p. 86).

É neste contexto que a perspectiva intercultural se propõe combater a propensão etnocêntrica que faz com que, muitas vezes, os interactantes recusem realizar qualquer tipo de cedência recíproca na sua interação com a alteridade, estabelecendo como princípio inabalável que os seus valores são os únicos realmente verdadeiros e legítimos. Esta defesa cega (porque não disponível a assumir o ponto de vista do outro) dos valores e condutas próprios nasce de uma perspectiva existencial assente num princípio de redutibilidade (ou essencialização) do Outro a uma entidade diferente do Eu, cujo pensamento se desenvolve de uma forma “estranha”, no sentido de diferente, e que deve ser levado a pensar da mesma forma que o Eu (num princípio de “assimilação” cultural). Este princípio é fortalecido pelo facto de os sujeitos se definirem identitariamente através, sobretudo, de um princípio de exclusão (“eu sou eu porque não sou o outro”), construindo as suas identidades na base da diferença face ao outro, diferença que une os sujeitos em grupos, não só por partilharem um conjunto de características em comum, mas, sobretudo, por partilharem um conjunto de diferenças face a um Outro que não Nós.

De facto, e um pouco em contrassenso, ao mesmo tempo que o fenómeno da globalização económica e material se desenvolve e estabiliza paulatinamente ao nível das estruturas que enformam as sociedades humanas – economia, política, comércio, tecnologia, etc. –, verificamos que, nem por isso, os seres humanos parecem ter-se aproximado mais no sentido da mútua compreensão. Face a esta realidade, urge criar os meios necessários para a efetiva instituição do que Bhabha (1994) designa como “terceiro espaço” (*third space*) e define como uma “terra-de-ninguém”, onde o encontro intercultural se desenrola e desenvolve nos interstícios das barreiras identitárias e culturais que separam os sujeitos e no qual os significados e símbolos de uma dada cultura não têm qualquer unidade ou fixidez

primordial, podendo ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de uma forma renovada (pp. 37-38), permitindo a extensão, a negociação e o encontro identitários dos interactantes (ver também Guilherme, 2002, p. 130). Será, precisamente, neste sentido que a ética intercultural assenta, acima de tudo, no princípio da possibilidade da compreensão mútua entre sujeitos, dependendo, desta forma, de uma das condições que a tradição hermenêutica assinalou como fundamental para que essa mesma compreensão possa ocorrer: a “racionalidade intersubjetiva” e a “boa vontade” interpretativa (Habermas, 1979, 2007) baseadas no princípio da *caridade* (Quine, 1968) ou da *cooperação* (Grice, 1975).

Simultaneamente, ao rejeitar, como vimos, qualquer “síndrome de utopia”, o paradigma intercultural implica, também, a adoção de uma postura eminentemente crítica face às questões adstritas à diversidade, diferença e desigualdade cultural. Neste âmbito, e seguindo a linha de pensamento de Guilherme (2002, 2012; Guilherme & Dietz, 2015), que, na base da articulação dos princípios filosóficos da Teoria Crítica e do pós-modernismo francês com os pressupostos e orientações da Pedagogia Crítica, propõe o que podemos designar por “pedagogia intercultural crítica”, consideramos fundamental que a ética intercultural seja capaz de ultrapassar uma conceção *naif* de diálogo, colocando-o no campo da complexidade e, conseqüentemente, olhando com “suspeição” as noções de “consenso” e “harmonia” que lhe são inerentes, já que estas adquirem, muitas vezes, uma natureza meramente “aparente” e “superficial” que oculta a “dialética de poder” envolvida em todo o encontro intercultural e, conseqüentemente, o facto de o diálogo “não poder excluir o conflito”, já que ambos “interagem dialeticamente” (Guilherme, 2012, p. 366, ver também Freire, 1979). Para a autora, apenas nesta base se poderá desenvolver uma verdadeira *responsabilidade intercultural* – conceito próximo ao de *cidadania intercultural* de Byram (2012) – definida como a assunção de uma cidadania informada, ativa e comprometida na promoção de uma sociedade progressivamente mais justa, igualitária e democrática, sendo que esta deverá ser desenvolvida no âmbito de um espírito de cooperação e solidariedade onde se assume que “an effective critical intercultural dialogue does not aim at final consensus or expect enduring harmony throughout”, tendo de ser continuamente (re)construído “upon unstable and dynamic platforms of understanding/misunderstanding and temporary agreements/disagreements, based on reciprocal and respectful communication and collaboration, to be negotiated again and again with an eye on the power issues to be fought for and against” (Guilherme, 2012, p. 366).

Sintetizando, a abordagem intercultural implica o desenvolvimento de uma “ética da alteridade” baseada no princípio de que os sujeitos detêm uma responsabilidade pessoal face ao Outro, que implica que este não possa ser pensado a partir de uma lógica do Eu, mas a partir da afirmação absoluta da sua liberdade e do respeito pela sua complexidade, pela sua não-transparência, pelas suas contradições. Neste contexto, e face à proliferação de modelos culturais ligados à acentuação do princípio de diferenciação dos indivíduos, a abordagem intercultural afirma que o que é importante não é tanto o conhecimento das culturas, mas a compreensão das relações que se estabelecem entre os sujeitos, assim como a conjugação entre alteridade e pluralidade cultural e identitária. Recusa-se, desta forma, qualquer abordagem à alteridade baseada num discurso de “adjetivação” ou “essencialização” do Outro fundado no seu fechamento em determinadas categorias estanques e não na efetiva relação com esse mesmo Outro⁴¹. Entende-se, assim, na base de um paradigma da diversidade (em oposição ao da diferença) que, face ao facto de que “[I]es crises, les conflits et les échecs engendrés par le pluralisme de contact imposent de développer une compétence sociale et culturelle construite sur l’expérience de l’altérité et de la diversité” (Abdallah-Preteille, 1999, p. 76), a ética da interculturalidade envolve um “agir com o Outro” e não “sobre o Outro”, estabelecendo-se como um tipo particular de solidariedade ativa nunca efetivamente alcançável e sempre em (re)construção.

1.3.3. Implicações metodológicas da pragmática intercultural

Pretendendo dar conta das dinâmicas e da complexidade inerentes às relações humanas, mais especificamente à relação entre sujeito(s) e alteridade, a abordagem intercultural assenta, como dissemos, numa epistemologia holística, relacional e pluridimensional, afastando-se de qualquer tipo de processos de espartilhamento e categorização da realidade, sendo que, simultânea e conseqüentemente, ao contemplar tanto o ponto de vista do investigador como o dos atores sob escrutínio, institui-se sobre uma racionalidade de natureza aberta e plural. Assumindo uma perspectiva muito próxima da dos proponentes dos paradigmas emergentes, a abordagem intercultural vê como um dos

⁴¹ De facto, ao apoiar-se num processo de categorização sociocultural no qual a definição da identidade do Outro se baseia em conhecimentos básicos construídos fora da efetiva interação com este (i.e., RS, estereótipos, preconceitos), o discurso da adjetivação, para além de tornar a alteridade transparente (retirando-lhe a sua individualidade), institui-se como um discurso simbólico de dominação, estabelecendo-se como um obstáculo à descoberta e ao encontro com o Outro com base na sua identificação enquanto individualidade não passível de ser reduzida a regularidades estáticas referentes a uma determinada pertença grupal.

principais obstáculos à apreensão dos fenómenos sociais e culturais o facto de os inúmeros elementos que os instituem serem tomados em isolamento, dando azo à produção de uma proliferação de visões parciais que não permite dar conta nem da sua complexidade, nem do seu constante movimento, tornando-se, deste modo, necessário proceder a uma constante reorientação da própria forma de olhar o social e o cultural que ultrapasse a mera descrição, tomada no seu carácter essencialmente estático. Neste sentido, é preciso ir além das meras descrições dos fenómenos socioculturais assentes em abordagens de atribuição e modelização que, justificando-se no contexto de uma perspetiva puramente explicativa, se tornam inoperantes numa perspetiva que se pretende holística e complexa. É neste contexto que se entende que “[a] research position that aims to be independent of the effects of social or national ethnocentricity” terá, necessariamente, de assumir explicitamente “the variety of points of view, their historic evolution, the conditions for their social production and the fantasies that give the strength of belief and truth to prejudices” (Zarate et al., 2004, p. 36).

De facto, a extrapolação abusiva da descrição à explicação, obtida a partir da generalização e multiplicação das técnicas de natureza tipológica e monográfica, tem como consequência uma esclerose da análise, sendo que o seu recurso a supostos fatores ou modelos explicativos, representativos e estáticos (e.g., os imigrantes, os muçulmanos, os delinquentes) ignora ou reduz a complexidade das situações. Parte-se, deste modo, de uma perspetiva compreensiva e qualitativa, que, baseada nos princípios do interacionismo simbólico e do construtivismo social, se opõe determinantemente a uma interpretação da cultura em que o seu suposto valor causal é suscetível, por si só, de explicar os fenómenos socioculturais (e.g., abandono escolar, violência, conflitos e dissonâncias culturais, religiosas); pelo contrário, “l’objectif est de rendre compte en situation d’hétérogénéité, du fonctionnement instrumental de la culture, par opposition à sa valeur de détermination et de modelage des conduites et des comportements” (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 60).

A cultura, ou, mais especificamente, os traços culturais são, deste modo, percecionados como instrumentos e não tanto como definições, sendo que a perspetiva intercultural não permite definir e fixar os indivíduos, grupos ou acontecimentos na base de elementos culturais percecionados como absolutos, compreendendo-se que as diferenças culturais só são significativas dentro de um contexto e de uma relação. Os traços culturais instituem-se, assim, não tanto como elementos caracterizadores dos sujeitos, mas como sintomas das suas interações e vivências culturais. Deste modo, a perspetiva intercultural

induz a um questionamento da maneira como as culturas do Eu e do Outro se expressam, relacionam, atualizam e são negociadas no contexto da interação, sendo neste processo de jogo de espelhos que funda a sua problemática: “les traits culturels sont à prendre moins comme le reflet d’une réalité que comme le miroir d’une situation. [...] C’est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle” (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 62).

Neste contexto, torna-se fundamental tomar em linha de conta as variáveis situacionais e estruturais que interferem nos factos culturais, não podendo estes ser tomados de forma isolada, sob o risco de se incorrer numa interpretação imediata de um determinado mal-entendido ou conflito como tendo uma origem exclusivamente cultural, pela simples razão de os atores em presença pertencerem a culturas diferentes. Há que, em primeiro lugar, proceder a uma análise do ambiente e das condições e circunstâncias em que o incidente ocorre. É neste sentido que se entende que, no plano metodológico, o investigador deve, em primeiro lugar, adquirir uma familiaridade com o ambiente ou *milieu* social sobre o qual trabalha e, seguidamente, procurar identificar as representações que os atores fazem da situação, questão ou problema sobre o qual se debruça, procurando, simultaneamente, proceder a uma relativização das diferentes formas de determinismo (social, cultural, etc.), sem, no entanto, ignorar o impacto dos fatores estruturais (económicos, sociais e políticos) sobre as condutas e estratégias individuais ou grupais, implicados na questão de investigação. O investigador deverá, também, compreender e assumir o seu próprio papel no contexto investigativo e nos processos hermenêuticos que desenvolve, sendo que, neste âmbito, em termos metodológicos, a pragmática intercultural, ao mesmo tempo que recusa qualquer “projeção de sentido” ou formas de “tautologia experiencial”, implica e conduz a “un travail sur soi” (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 60). É, exatamente, neste sentido, que a abordagem intercultural se institui como uma pragmática ao implicar, em simultâneo, a adoção de uma “postura intelectual” particular (“uma certa forma de ver as coisas”) e a colocação em prática dos princípios éticos e metodológicos interculturais (“uma certa forma de viver as coisas”), não só no contexto específico da investigação e intervenção didática e pedagógica (cf. Blanchet, 2007), mas também na própria vivência e participação ativa dos sujeitos nos múltiplos quadros político-sociais onde se integram e movem.

A análise intercultural distingue-se, assim, pela sua natureza pluridimensional, em que a diversidade cultural é perspetivada como processo e não como uma soma de pluralismos distintos, ou seja, opõe-se à noção de que a compreensão da heterogeneidade e

diversidade deverá assentar numa dissecação sistemática e minuciosa do corpo social por meio de uma interpretação dos problemas do terreno, com base em marcações, categorizações ou processos de identificação por adjetivação. Pelo contrário, debruça-se sobre a dinâmica dos processos culturais, sobre a interação, a experiência subjetiva, a reciprocidade, procurando desenvolver uma metodologia heurística capaz de aceder às construções complexas da realidade, ou seja, erige-se a partir de uma pluralidade de sentidos, de causalidades e de pontos de vista. Neste sentido, recorre a múltiplos conceitos provenientes de diferentes áreas do saber, de forma a evitar uma perspectiva estática e unívoca do mundo, encerrada numa única disciplina, requerendo, deste modo, o desenvolvimento de um quadro transdisciplinar no que toca às temáticas em que enfoca, considerando-se que “[c]ette position-carrefour n’est pas invalidante mais au contraire est susceptible de rendre compte de la complexité” (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 63), nomeadamente, a partir do recurso a um método complementarista que advoga “la coexistence de plusieurs systèmes d’explications, dont chacune est presque exhaustive dans son propre cadre de référence, mais à peine partielle de tout autre cadre de référence” (ibidem).

1.3.4. O papel da Educação no desenvolvimento de uma pragmática intercultural

Os paradigmas emergentes, decorrentes de e impulsionadores de uma nova forma de olhar o mundo (ver ponto 1.1.), ao relacionarem os fatores impeditivos de um trabalho conjunto dos seres humanos com a visão da Modernidade de uma realidade fragmentada e desconexa, enfatizam o facto de que é pelo modo como o indivíduo organiza o pensamento que encontra o seu lugar e age no mundo, simultaneamente na sua singularidade individual e pessoal e como elemento integrante da humanidade. Propõem uma revolução radical a todos os níveis, desde o epistemológico ao ético, político, social, à escala local e planetária, que permita ultrapassar a noção de globalização como mero processo neoliberalista de cariz económico, instituindo-a como “planetarização cultural” que, ao implicar múltiplos e infinitos intercâmbios culturais, apontará não para uma homogeneidade cultural, mas para uma diversidade intrínseca, tomada como fator de enriquecimento, assente na valorização daquilo que todos nós partilhamos, algo de precioso e inalienável, que é a nossa própria humanidade (cf. Morin, 2000, 2001; Morin, Ciurana, & Motta, 2007).

Neste sentido, implicando os atuais desenvolvimentos demográficos, tecnológicos, económicos, sociais e políticos um mundo no qual as interações humanas são dominadas

pela cultura, torna-se necessário, para que estas interações se desenvolvam num sentido de paz, compreensão recíproca e mútuo compromisso para o desenvolvimento humano, incrementar processos de gestão das diferenças culturais e das capacidades dos indivíduos de entenderem e agirem no âmbito de quadros culturais múltiplos, já que “the quality of your daily life – from work to play to family to community interactions – will increasingly depend upon your ability to communicate competently with people from other cultures” (Lustig & Koester, 2010, p. 11). De facto, se a tecnologia permite e facilita as interações humanas através do globo e em tempo real, tendo esta comunicação o potencial de aumentar o número de interações entre pessoas de diferentes culturas, ao mesmo tempo torna-se imperioso desenvolver estratégias que permitam que estas interações se realizem de forma profícua e enriquecedora, concorrendo para o bem comum e para o desenvolvimento mútuo dos intervenientes, na certeza de que “the technological imperative has increased the urgency for intercultural competence” (ibid., p. 8).

Ao mesmo tempo, assiste-se ao facto de questões como os conflitos religiosos e étnicos que continuam a grassar um pouco por todo o mundo, assim como os problemas sociais causados pela recente crise económica global serem sistematicamente associados a uma noção de “choque de culturas”, recorrendo-se a e reforçando-se, tanto nos discursos mediáticos como nos discursos sociais do quotidiano, estereótipos e preconceitos culturais, que pouco ou nada têm a ver com essas mesmas questões. É neste contexto que concordamos com Robert Shuter (1990) quando afirma que “culture is the single most important global communication issue” (p. 241) com que os seres humanos se confrontam, sendo fundamental promover a compreensão de que, a todos os níveis, o sucesso da humanidade depende cada vez mais da apreciação, enquanto potencial fonte de enriquecimento, das diferenças culturais que existem entre nós e da capacidade dos indivíduos e das sociedades de comunicar “competentemente” com pessoas de outras culturas. É, pois, neste contexto que, mais do que nunca, se torna imperioso o desenvolvimento das competências de comunicação intercultural (sobre as quais nos debruçaremos no capítulo seguinte), não só para permitir a interação com pessoas com uma herança cultural diferente da nossa, mas também como meio de capacitação para uma vida que se aproprie desta mesma realidade pluricultural, sendo que “as inhabitants of this post-millennium world, you no longer have the choice about whether to live and communicate with people from many cultures. Your only choice is whether you will learn to do it well” (Lustig & Koester, 2010, p. 1).

É neste contexto que se entende, na base do paradigma intercultural, que a mudança não só é possível como é desejável em todas as culturas; no entanto, ela não deve ocorrer pela fusão de culturas numa só, ou pela sua submersão numa cultura única e hegemónica. Cada cultura deve mudar na medida necessária a ser capaz de reconhecer diferenças, bem como o valor e validade de outras culturas, de incorporar um sentido de abertura e aceitação relativamente à diversidade cultural e de descobrir e construir um espaço comum, ou um *terceiro espaço* (Bhabha, 1994), no qual se possa instituir um verdadeiro encontro e diálogo intercultural que possibilite a compreensão, entendimento e cooperação intercultural entre os sujeitos (cf. Young, 1996). A comunicação e relação intercultural implicam, necessariamente, questões de incerteza e dúvida sobre as expectativas dos outros, assim como a problematização da noção de que os comportamentos, rotinas e rituais significam a mesma coisa para todos os indivíduos. Requer, também, que, ao nível das regras sociais e culturais, assim como ao nível ético, questões do tipo “certo” ou “errado” sejam problematizadas no quadro de um diálogo simultaneamente, solidário e crítico, sobretudo quando diferentes quadros culturais são colocados em contacto/confronto. Também as questões linguísticas se instituem como dificuldades a uma comunicação intercultural competente ao implicarem a interação entre indivíduos com línguas maternas distintas cujo nível de proficiência em outras línguas pode não ser elevado, dificultando, deste modo, o entendimento recíproco. No entanto, apesar de todas estas dificuldades, torna-se fundamental compreender que

[t]he consequences of failing to create a harmonious intercultural society are also obvious – human suffering, hatred passed on from one generation to another, disruptions in people's lives, and unnecessary conflicts that sap people's creative talents and energies and that siphon off scarce resources from other important societal needs. (Lustig & Koester, 2010, p. 11)

Urge, pois, proceder a uma reconversão paradigmática “equilibradora dos destinos da humanidade” que sustente e, simultaneamente, seja sustentada por um “sentido educacional e formativo que estimule, facilite e promova nos cidadãos as suas competências de pensamento e de reflexão crítica e metacrítica que, de forma coerente e conjunta, permitam a continuidade dos processos de aprofundamento científico, económico e tecnológico” (Sá-Chaves, 2001, p. 90). Estes processos terão necessariamente de se alicerçar num tipo de pensamento complexo, assente numa “ética da compreensão” e numa “ecologia da ação”, implicando um espírito de respeito e abertura ao outro, com base num princípio de solidariedade humanista de cariz efetivamente intercultural.

Este propósito não é novo, sendo que, já no final do século XX, tanto Jacques Delors, no relatório da comissão internacional de educação para o século XXI para a UNESCO, intitulado *L'éducation: un trésor est caché dedans* (1996), como Edgar Morin, na sua obra *Seven complex lessons in education for the future* (1999), alertavam para a necessidade de se olhar a educação, no século XXI, como processo contínuo de desenvolvimento individual e coletivo, tanto em termos de conhecimentos como de competências, e enfatizavam o seu papel no estreitamento das relações interpessoais, comunitárias e internacionais, cientes já dos desafios colocados à humanidade pelo fenómeno da globalização e pela percepção de que, na nossa era, estando os seres humanos, mais do que nunca, profundamente envolvidos na vida uns dos outros, não menos o estão na sua mútua rejeição (cf. Young, 1996).

É neste sentido que Morin (2001) aponta como o grande desafio para o homem do século XXI em geral, e para a educação em particular, o “desafio da globalidade”, tomado como a necessidade de fazer face à “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, por um lado, um saber fragmentado em elementos disjuntos e compartimentados e, por outro lado, realidades multidimensionais, globais, transnacionais, planetárias, problemas cada vez mais transversais, pluridisciplinares, até mesmo transdisciplinares” (p. 14). Assim, o desafio da globalidade encontra-se implicado num outro desafio: o de se fazer face à não pertinência do nosso modo de conhecimento e de ensino, que nos faz saber separar os objetos do ambiente que nos rodeia, as disciplinas umas das outras, e não religar aquilo que é, todavia, “tecido em conjunto”. Morin vê, pois, estes dois grandes desafios como um só e problematiza a questão da “inteligência”, ou seja, dos processos individuais de organização e re-organização do pensamento e do conhecimento que, com base em pressupostos disjuntivos e em saberes apresentados de forma fragmentada, vão, por sua vez, desenvolver um processo de estruturação de uma visão do mundo, também esta, disjuntiva e quebrada. Deste modo, no quadro do mundo globalizado e progressivamente mais complexo, esta inteligência fragmentada torna-se incapaz de lidar com esse mesmo contexto global e complexo, tornando-se “cega e irresponsável” (ibidem).

Neste contexto, o desenvolvimento de uma “nova forma de ver o mundo” que, baseada na adoção de um pensamento de tipo complexo, holístico e intercultural, possibilite o efetivo encontro e diálogo entre sujeitos supostamente afastados pelos seus *backgrounds* culturais, deverá iniciar-se em primeiro lugar no campo educativo, mais especificamente, no âmbito dos próprios processos de ensino e aprendizagem (E/A) desenvolvidos pelos que nele

interagem. Nesta perspectiva, e constituindo-se o processo de E/A como objeto particular da Didática – “a ciência Didáctica existe porque existe E/A e o conhecimento que sobre esse processo constrói encontra o seu sentido quando nele se projecta” (Alarcão & Canha, 2008, p. 12) – facilmente se entende o papel determinante que este domínio científico ocupa no quadro do desenvolvimento de uma verdadeira *praxis* ou pragmática intercultural.

Enquanto “disciplina teórico-prática” com um carácter integrador “de saberes pluridisciplinares”, interpretativo (dos fenómenos adstritos ao processo de E/A) e exploratório (enquanto possibilidade de reconstrução do saber pedagógico), orientada para a promoção de um ensino analítico e reflexivo ou, por outras palavras, disciplina multidimensional com um carácter simultaneamente investigativo, formativo, prático e, também, político (Alarcão, 2010; Alarcão, Andrade, Araújo, Melo-Pfeifer, & Santos, 2009; Alarcão & Canha, 2008), caberá à Didática, em particular, desenvolver processos formativos passíveis de permitir aos sujeitos fazer face aos desafios do século XXI, sempre num princípio que deverá assentar, “a par com os valores, também inestimáveis, do desenvolvimento económico, científico e cultural em todas as suas formas e manifestações” em “pressupostos éticos relacionados com os valores do bem, da liberdade, da justiça e da solidariedade” (Sá-Chaves, 2001, p. 87).

Para que a educação se possa fundamentar, efetivamente, nestes princípios, torna-se imperativo que a Didática, tanto no campo educativo-formativo como no campo da investigação científica, baseando-se em quadros de referência, teorias e metodologias múltiplas, num princípio de inerente transdisciplinaridade, desenvolva estratégias e modelos educativos que permitam aos sujeitos refletir não só sobre si mesmos e sobre as suas atividades, mas também sobre a sua agência no e com o mundo. Só assim será possível que o conhecimento adquirido não se institua como um *corpus* de objetos mais ou menos independentes e isolados ao qual se vão juntando outros elementos de uma forma meramente aditiva, mas antes que se estruture numa rede interativa, e sempre em expansão, de elementos cognitivos interligados, que são organizados num quadro referencial estável e consciente, que permita não só a aquisição de novos conhecimentos, mas também o entendimento desses mesmos conhecimentos, entendimento este que, por sua vez, os organiza e estrutura de uma forma inter-relacional e dinâmica, que possibilita aos sujeitos “operar em situações de incerteza e indefinição” (Alarcão, 1996, p. 26). É neste sentido que Sá-Chaves (2007) convoca a metáfora da *sala de espelhos* (*hall of mirrors*) de Donald Schön, como forma de

abrir à “possibilidade de o processo intrapessoal de construção de conhecimento se poder expandir, ampliar e aferir na relação interpessoal e na possibilidade que esta hipótese pressupõe de ir além das idiossincrasias, vindo de novos modos (*como se fosse*), colocando outras questões, estabelecendo novas formulações e desenhando outras possíveis” (p. 21).

Desta forma, é promovido um processo de progressiva (re)organização do conhecimento através de um seu entendimento mais profundo e alargado, numa “actuação inteligente e flexível, situada e reactiva” resultante de uma confluência de aspectos relativos à “ciência, técnica e arte”, tendo, por isso, uma base simultaneamente epistemológica e agencial, definida como um “saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo” (Alarcão, 1996, p. 13), saber-fazer este que confere a cada indivíduo a possibilidade de atuar em contextos variáveis, imprevisíveis e complexos, de forma eficaz e criativa, e sempre entretecida com a própria realidade. No entanto, para isto acontecer, têm de ocorrer profundas alterações no âmbito das epistemologias institucionais que permeiam o ensino na nossa era e que, talvez ainda, se fundam num excessivo “racionalismo técnico”:

The new forms of scholarship call for a new institutional epistemology. If the scholarship of synthesis, application, or teaching requires that the scholar contribute to knowledge according to norms shared and developed within a community of inquiry, then the new scholarship cannot achieve legitimacy within an institution exclusively dedicated to technical rationality – the epistemology around which the modern research university was originally established and which still underlies its key institutions. (Schön, 1995, p. 34)

As epistemologias emergentes deverão incorporar as reflexões do sujeito-aprendente ou do sujeito-investigador realizadas em e sobre a ação. Deverão contemplar e legitimar não só o uso do conhecimento produzido científica e academicamente, mas também a criação individual de conhecimento pela ação por parte do sujeito sob a forma de modelos ou protótipos que podem ser transportados, através da “transferência reflexiva”, para novas situações práticas (cf. Schön, 1983, 1987). Deste modo, há a necessidade de desenvolver uma epistemologia da prática reflexiva – que inclui o que Kurt e Gertrud Lewin (1948), no campo do estudo das dinâmicas de grupo, chamaram “investigação pela ação” – que progressivamente se possa ir integrando no universo académico e científico, onde ainda prevalece uma epistemologia de racionalidade técnica. Há, portanto, uma batalha a travar e esta batalha ocorre, essencialmente, ao nível do campo paradigmático:

in the modern research university [...] reflective practice in general, and action research in particular, are bound to be caught up in a battle with the prevailing epistemology of technical rationality. [...] In order to legitimize the new scholarship, higher education

institutions will have to learn organizationally to open up the prevailing epistemology so as to foster new forms of reflective action research. (Schön, 1995, p. 34)

Por sentirmos que esta batalha está e estará ainda a ocorrer, assumimos que a questão paradigmática que aqui desenvolvemos incide particularmente no campo epistemológico-reflexivo, procurando encontrar (e, simultaneamente fazendo-se valer de) uma proto-base teórica que sustente a nova epistemologia advogada por Schön, baseada nos conceitos de aprendizagem, reflexão e investigação pela ação e, também, nos sete princípios a que Morin (2000) chama *os sete saberes necessários à educação do futuro*: “o erro e a ilusão” (“as cegueiras do conhecimento”); “os princípios do conhecimento pertinente”; “ensinar a condição humana”; “ensinar a identidade terrena”; “enfrentar as incertezas”; “ensinar a compreensão”; e a “ética do ser humano”. Estes saberes, na nossa perspetiva, deverão enformar e ser enformados por esta nova epistemologia, no sentido de esta se desenvolver por meio de uma valorização da ação coletiva (enquanto espaço de confluência e diálogo humano e pessoal), das competências para a ação (na sua dimensão praxica, ou seja, como potenciadoras de ações efetivamente transformadoras das situações e dos contextos), da ação comprometida (enquanto entrega pessoal ao bem comum), das abordagens compreensivas, abertas à complexidade e à totalidade, e, finalmente, da importância da possibilidade da sabedoria, entendida como síntese pessoal (e coletiva) dos processos de transformação da informação em conhecimento e, deste, em compromisso ético com o devir do mundo (Sá-Chaves, 2003).

A conceção tríptica da Didática proposta por Isabel Alarcão, que propõe um conceito de Didática assente nas suas dimensões formativa, investigativa e política (cf. Alarcão, 2010; Alarcão et al., 2009), torna-se fundamental para se perceber o papel preponderante que esta disciplina toma no processo necessário de mudança epistemológica das ciências, que permita o desenvolvimento do “novo tipo de pensamento” fundamental para a humanidade enfrentar os desafios e as incertezas do futuro. De facto, a Didática, na sua dimensão formativa, pode hoje aplicar os princípios adstritos a esta “nova forma de pensar e ver” ao contexto de E/A, ao mesmo tempo que pode continuar a desenvolver o seu trabalho científico com base nos paradigmas emergentes, servindo, deste modo, como uma espécie de “cavalo de Tróia” na batalha, de que nos fala Schön (1995), entre defensores dos paradigmas clássicos e disjuntivos e defensores dos paradigmas da complexidade e da totalidade. Por via da sua dimensão política, entendida como “o discurso relativo ao pensamento e às decisões que têm a ver com as estratégias influenciadoras das linhas de acção, consubstanciadas na

organização dos sistemas educativos, dos currículos, programas e orientações curriculares” (Alarcão, 2010, p. 16; Alarcão et al., 2009, p. 71), a Didática pode alargar o seu domínio ao campo das políticas educativas e aos diversos modos pelos quais estas se desenvolvem ao nível institucional, curricular e programático. Deste modo, a disciplina de Didática posiciona-se em lugar de destaque no processo necessário de mudança epistemológica, social e ética que o mundo de hoje exige. Neste sentido, devido exatamente à sua natureza teórico-prática, que lhe permite constantemente ligar e re-ligar a teoria com a prática e, por isso mesmo, fazer chegar, na sua dimensão formativa, diretamente a todas as pessoas que trabalham em educação, os princípios paradigmáticos emergentes entretidos no trabalho desenvolvido na sua dimensão científica (e, ao mesmo tempo, assumindo a sua dimensão política, desenvolver um trabalho de implementação ao nível institucional dos princípios paradigmáticos e éticos que a sustentam), a Didática encontra-se na linha da frente da mudança necessária para que as finalidades da educação do futuro se tornem realidade no presente.

É neste quadro que, baseando-nos na conceção sócio-construtivista de que os indivíduos, de forma a compreenderem e agirem no mundo, necessitam de criar esquemas ou padrões de pensamento que lhes permitam enfrentar a complexidade desse mesmo mundo, elaborando, neste contexto, imagens ou representações, que se instituem como formas simplificadas de apreender a realidade e que, sendo construídas através da interação com essa mesma realidade, simultaneamente, influem nessa mesma construção, nos propusemos desenvolver o presente estudo, em que o que se pretende é aceder às imagens recíprocas que estudantes portugueses e turcos constroem e partilham relativamente não só à língua, povo e cultura da sua contraparte, mas também relativamente a si mesmos na sua relação com a alteridade. Partindo do pressuposto de que os sujeitos revelam ainda a tendência para adotarem uma visão fragmentária do mundo, assente, em termos socioculturais, numa dicotomia identitária “*nós versus* outros”, na qual se estabelecem fronteiras precisas e duradouras entre as pessoas no contexto de uma realidade que, pelo contrário, se torna progressivamente mais unificada (mas, também, e conseqüentemente, mais complexa), propusemo-nos diagnosticar e analisar essas imagens com base num quadro epistemológico e heurístico baseado numa pragmática intercultural, no sentido de não só desenvolver um entendimento mais profundo destes fenómenos, mas também contribuir, com base num conjunto de sugestões de carácter educativo, para um maior (re)conhecimento mútuo entre portugueses e turcos e para uma maior aproximação entre os seus países e culturas.

O nosso estudo assenta, deste modo, na noção fundamental de que o maior desafio que se apresenta aos indivíduos e sociedades no mundo contemporâneo é o de compreender e apreciar as diferenças culturais e traduzir essa compreensão numa comunicação interpessoal (e intercultural) competente (Lustig & Koester, 2010, p. 12). Neste sentido, coloca como finalidade última a de contribuir para a construção de um mundo sustentado por um espírito de paz, humanismo, solidariedade e abertura à diversidade baseados nos princípios do Diálogo Intercultural, tal como é definido pelo Conselho da Europa (2008):

processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos. A liberdade e a capacidade de expressão, assim como a vontade e a capacidade de ouvir o que os outros têm a dizer, são elementos indispensáveis do diálogo intercultural. O diálogo intercultural contribui para a integração política, social, cultural e económica, assim como para a coesão de sociedades culturalmente diversas; favorece a igualdade, a dignidade humana e o sentimento de objectivos comuns; visa promover uma melhor compreensão das diversas práticas e visões do mundo, reforçar a cooperação e a participação (ou a liberdade de escolha), permitir o desenvolvimento e a adaptação dos indivíduos e, por último, promover a tolerância e o respeito pelo outro. (CoE, 2008, p. 21)

Não obstante reconhecermos que a instituição de um Diálogo Intercultural universal se institui como uma utopia, entendemo-lo como uma utopia passível de se autorrealizar na sua persecução, assumindo, neste âmbito, a mesma postura de Stimpson quando afirma que:

the refusal to live peaceably in pluralistic societies has been one of the bloodiest problems – nationally and internationally – of the 20th century. No wizard, no fairy godmother is going to make this problem disappear. And I retain a pluralist's stubborn, utopian hope that people can talk about, through, across, and around their differences and that these exchanges will help us live together justly. (Stimpson, 1994, p. B1)

É exatamente nesta perspetiva que o nosso estudo se integra, ao pretender, em última instância, contribuir para aproximar duas realidades – Portugal e Turquia – distanciadas em termos dos referentes que as estruturam do ponto de vista linguístico, cultural, social e religioso, não deixando, no entanto, de partilhar importantes aspetos em comum (e.g., uma posição periférica no espaço da Europa, um governo de base democrática, uma fragilidade económica, uma história imperial, etc.), procurando responder à necessidade de uma mediação intercultural numa conjuntura geopolítica em que a Turquia é candidata à integração na UE, que, na sua pluralidade, não deixa de constituir uma entidade una face a um país maioritariamente islâmico, o que implica, necessariamente, um alargamento dessa

mesma mediação ao campo das relações entre países, culturas e povos cristãos e muçulmanos e, em termos gerais, das relações entre sociedades (ditas) ocidentais e orientais.

Baseando-nos no pressuposto fundamental de que a promoção de uma abordagem ou pragmática intercultural na ELCE se institui como um importante contributo para o desenvolvimento de um maior conhecimento, conscientização, interesse e compreensão mútuas entre os aprendentes e os falantes da língua-alvo, concorrendo, conseqüentemente, para o incremento das relações (e.g., culturais, afetivas, políticas, económicas) entre os seus respetivos países, povos e culturas (e.g., Byram, 2008a; Guilherme, 2002, 2012; Zarate et al., 2004), alicerçamos o nosso estudo na convicção de que o E/A das línguas portuguesa e turca em ambos os países, em particular no que concerne ao contexto do Ensino Superior, deve assumir um papel fundamental na promoção e aprofundamento da conscientização (inter)cultural recíproca e Diálogo Intercultural entre os dois povos⁴².

Nesta medida, e reconhecendo que as representações que os sujeitos constroem de si mesmos e do Outro se instituem como um dos fatores fundamentais da comunicação intercultural, baseamos o quadro de referência teórico do nosso estudo na relação dialógica entre Competência Intercultural (CI) e Imagens das Línguas e Culturas, enfocando a nossa investigação nas imagens recíprocas de estudantes portugueses e turcos que estão a aprender, no contexto do Ensino Superior, a língua da sua contraparte, procurando aferir o seu papel no desenvolvimento do diálogo e mediação intercultural entre as duas culturas e povos. Será através da articulação destes dois instrumentos conceptuais fundamentais (sobre os quais nos debruçaremos, respetivamente, nos capítulos 2 e 3) que se pretende destacar o papel da ELCE na formação de *falantes e mediadores interculturais* capazes de promover um efetivo Diálogo Intercultural entre os dois países, povos e culturas.

⁴² Investigações recentes, no campo da DL, realizadas tanto em Portugal como na Turquia, sublinham não só a importância e produtividade da promoção de uma conscientização cultural no campo da ELCE, mas também a necessidade de se adotarem, neste âmbito, os princípios fundamentais de uma pragmática intercultural (e.g., Alptekin & Tatar, 2011; Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007; Araújo e Sá, 2008; Araújo e Sá, de Carlo, & Melo-Pfeifer, 2010; Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Schmidt, 2015; Bayyurt, 2006; Genç & Bada, 2005; Pinho & Costa, 2016; Pinho & Moreira, 2012; Razi, 2012; M. Santos, Araújo e Sá, & Simões, 2012; Simões & Araújo e Sá, 2013; Simões, Senos, & Araújo e Sá, 2012; Zehir Topkaya & Demir, 2011).

Capítulo 2. O conceito de *Competência Intercultural* (CI): a necessidade de pensar interculturalmente

The ability to perceive or think differently is more important than the knowledge gained.

David Bohm

A necessidade de desenvolver uma competência intercultural (CI), que permita aos sujeitos viver e trabalhar produtiva e harmoniosamente com pessoas com diferentes perspectivas, hábitos, valores e identidades culturais, adquire uma importância fundamental na atualidade, já que – e não é demais enfatizá-lo –, embora as diferentes sociedades humanas tenham, desde os seus primórdios, sempre estabelecido formas de comunicar, interagir e negociar entre si, dando azo a todo o tipo de permutas culturais, a verdade é que o processo de globalização, o desenvolvimento dos meios de comunicação, dos transportes e o aumento dos fluxos migratórios têm hoje, mais do que nunca, reduzido as barreiras espaço-temporais e proporcionado um exponencial contacto entre as pessoas de diferentes nações, tornando o desenvolvimento de uma “compreensão” intercultural uma imposição não só enquanto meio de garantir o efetivo desenvolvimento e progresso das nossas sociedades contemporâneas, mas também a sua própria sobrevivência (cf. Bok, 2009, p. IX).

Esta imposição de desenvolver nos sujeitos capacidades que lhes permitam estabelecer contactos e relacionamentos com pessoas de ascendências culturais distintas e gerir a interconexão da realidade criada no âmbito da interação intercultural tem sido reconhecida em múltiplas áreas da atividade humana, nomeadamente, ao nível económico e profissional – em que, face à hegemonia da diversidade cultural no contexto do mercado global, estas capacidades têm vindo a ganhar uma importância acrescida no que toca ao recrutamento de recursos humanos, instituindo-se como um dos critérios considerados fundamentais para competir no mercado de trabalho nos dias de hoje (cf. Bremer, 2006; Dearnorff & Hunter, 2006; Lustig, 2005) –, ao nível político – no âmbito do qual estas competências se têm vindo a instituir como um valor fundamental no que toca ao desenvolvimento dos valores de cidadania democrática (Alred, Byram, & Fleming, 2006; Byram, 2008a, 2008b; Guilherme, 2002, 2012) – e, naturalmente, ao nível educativo, sendo que se tem vindo a tornar cada vez mais consensual que as instituições educativas, muito em particular as instituições de Ensino Superior, deverão assumir um papel determinante na preparação das novas gerações para o mundo cosmopolita que os espera, um mundo onde terão de interagir com pessoas de outros países e de outros grupos étnicos e onde sentirão a influência de diferentes valores e culturas a uma escala sem precedentes (e.g., Bok, 2009).

Em larga medida, estas instituições possuem já os ingredientes necessários para desempenhar convenientemente esse papel, nomeadamente, ao incluírem nos seus currículos cursos e disciplinas de línguas estrangeiras, de história e de cultura, ao deterem um corpo docente com um alto nível de formação, que se especializa no ensino da história, da literatura e da política nacional não só do próprio país, mas também de outros países, ao oferecerem, na sua maior parte, uma variedade de programas de mobilidade que permitem aos seus alunos estudar no estrangeiro, assim como ao se instituírem, elas próprias, como espaços de diversidade onde coexistem pessoas de diferentes nações, etnias e *backgrounds* culturais.

No entanto, a verdade é que muitos estudantes continuam a sair das universidades sem uma efetiva preparação de natureza intercultural que lhes permita fazer face às novas exigências que o mundo global contemporâneo impõe, o que sublinha a urgência de estas instituições lançarem mão de todos os meios ao seu dispor para providenciar aos aprendentes os fundamentos, quadros de referência, capacidades e conhecimentos necessários para que desenvolvam uma compreensão de valores culturais, estilos comunicativos e cosmovisões “sub-reptícios” – o que Triandis (2002) designa como “cultura subjetiva” – que lhes permita entender melhor a alteridade e com ela interagir efetiva e apropriadamente, ou seja, que os torne “interculturalmente competentes” (Deardorff, 2009a, p. XIII).

Ao mesmo tempo, torna-se crucial reconhecer que, apesar de fundamentais, tanto os conhecimentos como as experiências, interações ou relacionamentos interculturais, por mais substanciais que sejam, por si só, não são suficientes para garantir a CI (e.g., Alfred & Byram, 2002; Fantini, 2012; Kinginger, 2009; Zarate, 2003), sendo que esta tem de ser alvo de uma aprendizagem e preparação adequadas, devendo ser abordada ao longo do desenvolvimento educacional e profissional dos sujeitos numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. É fundamental, pois, compreender que a CI não “acontece”, pelo contrário, ela será necessariamente o produto de uma intencionalidade educativa que vise especificamente preparar os aprendentes para “pensarem interculturalmente”.

Mas como se conceptualiza hoje algo tão subtil e intangível como a CI?

2.1. Conceptualização e modelos contemporâneos de CI

A noção de CI, enquanto capacidade de gestão adequada e eficaz de contactos e interações entre sujeitos com identidades culturais distintas, não é nova, remontando as suas origens conceptuais já à década de 50 do século passado. Sinicrope, Norris e Watanabe

(2007) propõem três fases cronológicas distintas no desenvolvimento da conceptualização da CI: 1.ª Fase (décadas de 1950 a 1970): estudos relativos às experiências de determinados indivíduos (ocidentais) a trabalhar no estrangeiro (e.g., voluntários do *Peace Corps*), enfocando tipicamente em problemas de comunicação transcultural específicos que terão perturbado a colaboração entre sujeitos com um *background* cultural distinto; 2.ª Fase (décadas de 1970 e 1980): verificou-se uma expansão dos contextos de investigação da CI, incluindo as experiências de estudo no estrangeiro, negócios internacionais, formação transcultural, expatriados a viver no estrangeiro e aculturação de imigrantes. Durante este período, os estudos interculturais enfocavam tipicamente na aferição – com base em recursos como narrativas pessoais, inquéritos ou entrevistas semiestruturadas – das atitudes, traços de personalidade, valores e motivos dos sujeitos envolvidos no contacto intercultural, enformando-se de acordo com quatro grandes finalidades: “(1) to explain overseas failure, (2) to predict overseas success, (3) to develop personnel selection strategies, and (4) to design, implement and test sojourner training and preparation methodologies” (Ruben, 1989, p. 230); 3.ª Fase (de 1990 até à atualidade): democratização da investigação incidente na CI, que se expande a toda uma multiplicidade de diferentes contextos (e.g., diplomático, educativo, económico, profissional) e se desenvolve de acordo com uma grande variedade de finalidades (e.g., seleção de recursos humanos, mediação transcultural, avaliação de aprendizagens). Esta democratização levou ao desenvolvimento de toda uma multiplicidade de abordagens à CI, envolvendo diferentes definições e múltiplas formas de operacionalizar e avaliar (e.g., testes atitudinais ou de personalidade, autoavaliações comportamentais, portfolios), verificando-se, também, um maior enfoque em questões metodológicas e avaliativas em detrimento do desenvolvimento teórico e conceptual.

Assim, existe hoje uma grande diversidade de abordagens, conceptualizações e ferramentas de avaliação da CI, cada uma dependente das circunstâncias disciplinares em que é desenvolvida, fazendo-se valer da sua própria terminologia⁴³ e dependendo dos seus próprios objetivos teóricos e práticos particulares. Esta verdadeira “epidemia” de diferentes conceptualizações e modelos de CI – Rathje (2007) fala de “dizzying amount of material” (p. 255) no que concerne à definição e operacionalização da CI –, juntamente com a extrema

⁴³ O conceito de CI estabelece uma forte relação (por vezes de sinonímia) com uma série de outros conceitos relativos ao contacto entre sujeitos com diferentes *backgrounds* culturais, entre os quais poderemos destacar, a título de exemplo, *intercultural* ou *cultural sensitivity*; *transcultural*, *cross-cultural* ou *international inter-group communication*; *cultural*, *international* ou *global*, *communicative competence*; *cross-cultural awareness*; *intercultural interaction*; *cross-cultural adaptation* (cf. Fantini & Tirmizi, 2006, p. 81).

diversidade e confusão terminológica que reveste o conceito, tem levado diversos autores a clamar por uma maior “clareza conceptual” (Ruben, 1989, p. 234) desta competência, que permita resolver a manifesta falta de unidade na sua definição. De facto, a expansão e multiplicação de conceitos, teorias e modelos relativos à CI, juntamente com a sua convocação no âmbito de múltiplas teorizações de carácter mais alargado – e.g., interculturalidade, multiculturalismo, transculturalidade, etnorelativismo, biculturalismo, plurilinguismo –, apesar de trazer o benefício de providenciar aos investigadores e educadores em LEs toda uma panóplia de abordagens e recursos teóricos e empíricos para a compreensão e investigação da CI, “complexifies the task of communicating about related ideas in a systematic and consistently interpretable way” (Sinicrope et al., 2007, p. 2). É, precisamente, face a esta evidência que múltiplos autores se propõem realizar um estudo comparativo das diversas conceptualizações e modelizações de CI existentes (e.g., Deardorff, 2006; Sinicrope et al., 2007; Spitzberg & Chagnon, 2009; Sue, 2001), sendo que podemos destacar, neste âmbito, a sistematização sinóptica das principais teorias e modelos de CI desenvolvidos nas duas últimas décadas realizada por Spitzberg e Chagnon (2009), na qual, adotando uma abordagem sequencial, topicalizada e transversal, se propõem identificar as particularidades de cada um dos modelos (nas suas valências e limitações) e, simultaneamente, apontar e analisar os aspetos teóricos que lhes são comuns. Nesta base, apresentam cinco grandes categorias de modelização da CI:

- i) **Modelos composicionais**⁴⁴: esquemas analíticos ou tipológicos que apresentam, em forma de listagem, os elementos considerados essenciais para uma interação intercultural competente (e.g., traços, características e aptidões), pecando por não indicarem, de forma objetiva, as relações que se estabelecem entre as componentes da CI e/ou os critérios e resultados que consideram determinativos da mesma.
- ii) **Modelos co-orientacionais**⁴⁵: partem do pressuposto de que, no contacto intercultural, a primeira questão a enfrentar é a do desenvolvimento de um nível básico de co-orientação que permita a construção de uma base referencial comum entre interlocutores com cosmovisões e reportórios culturais distintos (e, por vezes,

⁴⁴ *Behavioural Approach to Intercultural Communicative Competence* (Ruben, 1976); *Facework-Based Model of Intercultural Competence* (Ting-Toomey & Kurogi, 1998); *Pyramid Model of Intercultural Competence* (Deardorff, 2006); *Global Competencies Model* (Hunter, White, & Godbey, 2006).

⁴⁵ *Intercultural Interlocutor Competence Model e Worldview Convergence Model* (Fantini, 1995); *Intercultural Competence Model for Strategic Human Resources Management* (Kupka, 2008); *Coherence-Cohesion Model of Intercultural Competence* (Rathje, 2007); *Intercultural Communicative Competence Model* (Byram, 1997).

divergentes), sendo que, nesta base, a CI é, muitas vezes, integrada no âmbito mais alargado da Competência Comunicativa Intercultural. Estes modelos terão como limitação o facto de os processos de co-orientação⁴⁶ desenvolvidos na comunicação quotidiana (quer inter, quer intracultural) dependerem de um elevado grau de ambiguidade, incerteza e “indireção” (*indirectness*), ligando-se a aspetos extra-discursivos de difícil (se não impossível) acesso e sistematização.

- iii) **Modelos desenvolvimentais**⁴⁷: procuraram identificar os diferentes estádios de progressão, maturação ou evolução da CI, tomando-a, deste modo, como um processo em contínuo desenvolvimento, quer em termos individuais, quer em termos relacionais, quer em ambos em simultâneo, sendo dada ênfase à natureza evolutiva da interação e dos relacionamentos institucionais, sociais ou pessoais de carácter intercultural, assim como ao facto de os sujeitos se poderem tornar progressivamente mais competentes ao longo do prolongamento das interações interculturais. São, no entanto, criticados por, tipicamente, se enfocarem apenas nos diferentes estágios de evolução das capacidades adaptativas e integrativas dos sujeitos relativamente à cultura-alvo, não apresentando, de forma clara, as aptidões interpessoais e interculturais que medeiam o decurso desse mesmo progresso ou evolução.
- iv) **Modelos adaptacionais**⁴⁸: enfocam nos processos de mútuo ajustamento que os interactantes desenvolvem na comunicação intercultural competente, apresentando modelizações diádicas de CI em que é conferido um estatuto axial à noção de adaptação, já que se considera que a CI se manifesta em e através da alteração recíproca dos entendimentos, atitudes e comportamentos dos intervenientes na interação intercultural em função dos processos adaptativos mútuos necessários à manutenção e evolução dessa mesma interação: e.g., passagem de uma perspetiva etnocêntrica (que desvaloriza ou recusa a necessidade de adaptação) a uma perspetiva

⁴⁶ Noção que pretende sumarizar os diversos processos interacionais responsáveis pelo desenvolvimento da compreensão mútua entre interactantes, ou seja, a forma como os sujeitos, num qualquer episódio de interação comunicativa, reciprocamente se adaptam aos significados e comportamentos do Outro. Neste sentido, os processos de co-orientação implicam sempre uma inter-relação e negociação entre (pelo menos) dois “mundos” (i.e., sujeitos) distintos, sendo nesta medida que se considera que “[t]o some extent, from this view of co-orientation, all interactions are in part intercultural” (Spitzberg & Chagnon, 2009, p. 20).

⁴⁷ *U-Curve Model of Intercultural Adjustment* (Gullahorn & Gullahorn, 1962); *Developmental Intercultural Competence Model* (Bennett, 1986); *Intercultural Maturity Model* (King & Baxter Magolda, 2005).

⁴⁸ Onde se inserem o *Intercultural Communicative Competence Model* (Kim, 1988); o *Intercultural Communicative Accommodation Model* (Gallois, Franklyn-Stokes, Giles, & Coupland, 1988); o *Attitude Acculturation Model* (Berry, Kim, Power, Young, & Bujaki, 1989); e o *Relative Acculturation Extended Model* (Navas et al., 2005).

de maior etnorelatividade (mais aberta à adaptação). Para além do carácter algo questionável da noção de adaptação enquanto critério de competências, estes modelos são criticados pela sua incapacidade de apresentar uma articulação entre tipos ou graus de mútua adaptação e os estágios de desenvolvimento da CI.

- v) **modelos de processo causal**⁴⁹: caracterizam-se por apresentarem, de forma objetiva, as inter-relações específicas entre as diferentes componentes da CI, facilitando a transformação ou adaptação das suas premissas teóricas em proposições empiricamente testáveis e em critérios efetivos de avaliação da competência. Deste modo, procuram representar a CI na forma de um sistema teórico linear em que a causalidade subjaz, em certo grau, a todas as hipóteses apresentadas. No entanto, não deixam de, muitas vezes, apresentar demasiadas relações em formato de circuitos recursivos (*feedback loops*), o que reduzirá o seu valor enquanto guias para a testagem teórica, explicitada através de validação ou invalidação de hipóteses.

As múltiplas sistematizações do modo como é modelizada, hoje, a CI, permitem concluir que, apesar de esta ser alvo de uma grande diversidade de conceptualizações, modelizações e abordagens, assentes em diferentes domínios científicos e quadros teóricos, adotando diferentes terminologias e desenvolvendo-se mediante finalidades heurísticas diversificadas, as semelhanças entre os diferentes modelos propostos, de alguma forma, se sobrepõem às diferenças, sendo que, de forma geral, todos estes modelos se baseiam numa conceção multidimensional de CI e assentam, no que se refere à identificação da natureza das componentes, categorias ou dimensões base da competência, num conjunto de “metáforas teóricas” em larga medida comum.

Assim, partindo da definição alargada de CI como “a complex of abilities needed to perform *effectively* and *appropriately* when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (Fantini & Tirmizi, 2006, p. 12), ou seja, como “the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree

⁴⁹ *Model of Intercultural Competence* (Arasaratnam, 2008); *Intercultural Communication Model of Relationship Quality* (Griffith & Harvey, 2000); *Multilevel Process Change Model of Intercultural Competence* (Ting-Toomey, 1999); *Anxiety/Uncertainty Management Model of Intercultural Competence* (Hammer, Wiseman, Rasmussen, & Bruschke, 1998). Apesar de partilharem certas semelhanças conceptuais com os modelos adaptacionais, seguindo uma abordagem essencialmente conativa ao atribuírem papéis explanatórios centrais ao tríptico atitudes, conhecimentos e competências, o *Process Model of Intercultural Competence* (Deardorff, 2006) e o *Relational Model of Intercultural Competence* (Imahori & Lanigan, 1989) são incluídos nos modelos de processo causal por se enfocarem em resultados explícitos relativamente aos quais é indexada a concretização de uma interação intercultural competente.

or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world” (Spitzberg & Chagnon, 2009, p. 7), a confluência das múltiplas teorizações e modelizações de CI existentes indica que esta terá necessariamente de ser conceptualizada (e avaliada) na sua natureza intrinsecamente multidimensional e compósita, sendo identificadas, neste contexto, cinco dimensões fundamentais (cf. Bastos, 2015; Deardorff, 2006; Lustig & Koester, 2010; Sinicrope et al., 2007; Spitzberg & Chagnon, 2009; Sue, 2001): (i) afetiva, relativa às motivações; (ii) cognitiva, relativa aos conhecimentos e processamento de informação; (iii) comportamental ou acional, referente às capacidades ou aptidões (*skills*); (iv) contextual, referente à situação, ambiente, cultura, relacionamento e função; (v) teleológica, ligada aos produtos ou *outcomes* da interação (e.g., percepção de apropriação e de eficácia, compreensão, atração, intimidade, realização de tarefas).

Será nesta base que Spitzberg e Chagnon (2009) sublinham que o progresso da investigação na área intercultural deverá assentar numa conceptualização multidimensional de CI que, abarcando estas cinco dimensões base, consiga convocar e conciliar as mais-valias de cada um dos modelos já existentes e, simultaneamente, estabeleça uma hierarquia estrutural onde possam ser sintetizados os mais de 300 conceitos utilizados para descrever, quer a CI, quer as suas componentes, mantendo, ao mesmo tempo, a necessária simplicidade para se instituir como um modelo não só compreensível, mas também operacionalizável.

Neste ponto, concordamos inteiramente com Byram (2009a) quando afirma que, no âmbito específico da ELCE, “[s]pecific theories or models have the advantage of helping teachers to teach but also have the disadvantage that they must change to meet new societal circumstances and the new demands made of teaching as a consequence” (p. 328), sendo que, nesta medida, questionamos a real pertinência (ou mesmo possibilidade) de se atingir uma definição e modelização absolutamente definitiva, estanque e consensual de CI, já que o conceito, para além de dever manter uma abertura à natural evolução das teorias científicas, depende fortemente das constantes alterações socioculturais que marcam o mundo contemporâneo e que apenas teorias de natureza largamente generalista poderão contemplar.

É exatamente neste contexto que nos propomos, de seguida, a apresentar o modo como conceptualizamos e operacionalizamos a CI no âmbito particular do nosso estudo, mais especificamente no que se refere à articulação que fazemos da mesma com o conceito de Imagens de Línguas e Culturas tal como é desenvolvido em DL (que abordaremos aprofundadamente no Capítulo 3), sendo que consideramos que estes dois conceitos (i.e., CI

e Imagens de Línguas e Culturas) estabelecem, no âmbito do desenvolvimento de uma pragmática intercultural em ELCE, uma relação de mútua implicação no que se refere tanto ao diagnóstico das imagens que os estudantes constroem e partilham face à alteridade como aos processos de (re/des)construção positiva dessas mesmas imagens, visando a promoção de um (re)conhecimento intercultural mais profundo e enriquecedor entre os sujeitos.

2.2. A conceptualização de CI no campo da ELCE

Quando os falantes, tomados enquanto atores sociais, e independentemente das suas competências linguísticas, contactam e interagem com um “estrangeiro”, eles trazem para a situação comunicativa a sua visão e conhecimento do mundo, o que inclui a perspectiva que assumem tanto sobre si próprios e sobre o seu país e cultura como sobre o Outro. Por outras palavras, a comunicação intercultural é sempre profundamente influenciada pela gestão que os interactantes desenvolvem das suas mútuas percepções identitárias, dependendo, deste modo, fortemente dos seus constructos imagéticos, conhecimentos e atitudes relativamente ao Outro e à própria comunicação em si (e.g., Andrade et al., 2007; Araújo e Sá & Pinto, 2006; Blanchet, 2007; de Pietro & Müller, 1997; Müller & de Pietro, 2001; Razi, 2012; Vasseur, 2001). Estes fatores tornam-se, deste modo, extremamente importantes no contexto da interação – e construção e gestão de relações humanas – entre pessoas que são percecionadas como sendo culturalmente diferentes, podendo relacionar-se tanto com preconceitos ou estereótipos de natureza negativa – que poderão colocar em risco o sucesso (ou mesmo a possibilidade de existência) dessa mesma interação – como com representações de natureza positiva face ao Outro, geralmente assentes numa noção de “identidades partilhadas”, que poderão garantir uma bem-sucedida (ou “competente”) interação social baseada na aceitação e entendimento mútuos (e.g., Zarate et al., 2004).

É neste contexto que, partindo de uma conceção de cultura enquanto “primitive theoretical term, concerned with enduring yet evolving intergenerational attitudes, values, beliefs, ritual/customs, and behavioral patterns into which people are born”, mas que, simultaneamente, “is structurally created and maintained by people’s ongoing actions” (Spitzberg & Chagnon, 2009, p. 6), e encarando a comunicação intercultural como um tipo específico de interação intergrupar, em que o fator da identidade e das pertenças culturais dos sujeitos se institui como fundamental – sendo, exatamente, a forma e o grau como os sujeitos “manifestam” as características e as influências das suas pertenças e afiliações

culturais que tornam uma determinada interação num processo intercultural (e.g., Abdallah-Preteille, 1999; Dervin, 2010) –, assumimos uma definição operatória de CI como o todo complexo de aptidões e capacidades detidas pelos sujeitos para comunicar e agir, de forma apropriada e eficaz, em situações de encontro intercultural (Deardorff, 2009a, p. XII), envolvendo a “ability to step beyond one’s own culture and function with other individuals from linguistically and culturally diverse backgrounds” (Sinicrope et al., 2007, p. 1), que partilham, em maior ou menor grau, “different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world” (Spitzberg & Chagnon, 2009, p. 7), sendo fundamental a compreensão de que estas “orientações comportamentais” muitas vezes refletem – e, simultaneamente, se refletem em – categorias de carácter normativo como as de nacionalidade, etnicidade, religião, classe social, etc.

Encaramos, deste modo, como crucial a aplicação, no contexto alargado do Ensino Superior, e, em particular, na ELCE, dos princípios de uma pragmática intercultural que vise proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de uma perspetiva da diversidade e heterogeneidade que marca o mundo contemporâneo não só como algo normal, mas sobretudo como um fator de enriquecimento e desenvolvimento pessoal e coletivo (e.g., Bizarro, 2014, p. 41). Esta pragmática terá de se focar nos processos que definem os indivíduos e os grupos em relação ao Outro, tomando o questionamento da identidade face à alteridade como valor essencial, o qual se deverá desenvolver segundo um tipo de pensamento capaz de simultaneamente desconstruir e reconstruir a universalidade e de repensar e fazer confluir conceitos como cultura, identidade e representação por meio de um enfoque analítico na complexidade (em detrimento na de estruturas e estados), implicando interpretar as interações e identidades culturais numa base hermenêutica que opõe “fazer cultura” a “ser cultura” (cf. Abdallah-Preteille, 2006). É neste sentido que encaramos o desenvolvimento da CI como meio fundamental de levar os sujeitos a assumirem identidades, projetos e responsabilidades comuns orientados pelos princípios da cidadania democrática e intercultural e de estabelecer um efetivo Diálogo Intercultural (cf. Conselho da Europa, 2008, p. 21) entre os diferentes povos e culturas, devendo por isso ser instituídos como um elemento universal da educação em todos os níveis (Alred et al., 2006; Alred, Byram, & Fleming, 2003; Beacco, 2011; Bleszynska, 2008; Byram, 2008a, 2008b; Cavalli, Coste, Crişan, & van de Ven, 2009).

Neste contexto, e entendendo a interculturalidade na base dos princípios paradigmáticos expostos no ponto 1.3., a necessidade de a ELCE assumir o seu papel no

desenvolvimento da CI dos estudantes é entendida como meio de lidar com a já referida incapacidade das sociedades contemporâneas em fazer face aos novos desafios criados pela exponenciação da heterogeneidade e diversidade advindas do processo de globalização, sendo fundamental que assuma este papel como uma pragmática que, simultaneamente, se baseia e aponta para o diálogo igualitário, democrático e construtivo entre sujeitos de culturas diferentes, competindo-lhe, em última instância, promover um sentido de identidades, culturas e projetos partilhados, sem, no entanto, deixar de reconhecer (e valorizar) as idiossincrasias identitárias e culturais de cada indivíduo em particular (e.g., Abdallah-Preteceille, 1999, 2006; Bizarro, 2014; Guilherme, 2002, 2012).

Neste âmbito, a pragmática intercultural deverá tomar uma postura eminentemente “crítica”, passível de lhe permitir abordar as “constellations of conflicts and relations of power between the various elements participating in intercultural interactions”, desvelar “implicit tensions between multiple ethnic cultures”, problematizar “taken-for-granted ruling principles of intercultural communication and interaction in hegemonic societies” e assumir um papel ativo “in transforming long-lasting societal structures” (Guilherme & Dietz, 2015, p. 7), sendo que, para isso, terá que adotar uma visão holística face à questão intercultural e simultaneamente partir do princípio de que esta se coloca como “everyone’s issue”, já que “everyone is someone else’s other” (ibid., p. 10).

É, exatamente, neste sentido que consideramos de crucial importância a problematização de duas questões teóricas envolvidas no quadro da conceptualização e modelização da CI, que para nós adquirem um carácter essencial: (i) o modo como o conceito de *competência* é operacionalizado no âmbito da CI, tomada na sua natureza multidimensional e, simultaneamente, autorreflexiva e performativa; (ii) a possibilidade de a CI adquirir um carácter verdadeiramente *transcultural*, passível de ultrapassar quaisquer tendências de etnocentrismo.

2.2.1. A noção de *competência* no conceito de CI

O conceito de competência adquire uma grande polissemia⁵⁰ (que o reveste, por vezes, de uma certa polémica) quando ligado à questão da comunicação e competência interculturais, já que, nesta associação, ele adquire, necessariamente, uma natureza eminentemente multidimensional, combinando e unificando as múltiplas dimensões de ação

⁵⁰ Estabelecendo múltiplas relações com toda uma multiplicidade de outros conceitos, tais como compreensão, relacionamento, satisfação, eficácia, adequabilidade, adaptação, etc. (cf. Spitzberg & Chagnon, 2009).

(tanto visíveis como não visíveis, conscientes e inconscientes) que são colocadas em prática (e também sob testagem e validação) no contexto da relação intercultural. De facto, e tal como vimos, existe hoje uma grande consensualidade no que se refere ao facto de que qualquer explanação conceptual e pragmática de CI se deverá apoiar numa conceção multidimensional que englobe e articule as dimensões afetiva, cognitiva, acional, contextual e teleológica inerentes tanto à comunicação como à competência interculturais.

No entanto, a verdade é que a CI continua, muitas vezes, a ser tomada como um “traço” ou uma característica individual dos sujeitos, sendo avaliada como tal. De facto, muitos dos modelos de CI parecem definir, ainda, os conhecimentos, atitudes e aptidões relacionados com a CI como algo que cada indivíduo “possui” (e.g., Deardorff, 2009c; Spitzberg & Chagnon, 2009), ao invés de a tomarem como uma competência que se “desenvolve”, ao longo da vida dos sujeitos, na conjugação específica das múltiplas dimensões por que se enforma, não se instituindo, deste modo, como uma capacidade medível ou estável (ao depender de todo um complexo de fatores “externos” de natureza afetiva, cognitiva e comportamental), nem tão pouco como algo que possa ser “adquirido para sempre” (cf. Dervin, 2006, p. 113).

Neste contexto, consideramos fundamental que esta aceção estática e monolítica da CI seja totalmente ultrapassada e substituída por uma sua conceção dinâmica, evolutiva e, acima de tudo, relacional e complexa, que permita, por exemplo, ultrapassar a oposição entre uma conceção de competência enquanto conjunto de capacidades ou habilidades e uma conceção que a toma como “impressão avaliativa subjetiva” (Spitzberg & Chagnon, 2009, p. 6), oposição esta bem patente, por exemplo, na distinção que Hammer, Bennett e Wiseman (2003) estabelecem entre os conceitos de *sensibilidade intercultural* e de *competência intercultural*, tomando a primeira como “the ability to discriminate and experience relevant cultural differences” e a segunda como “the ability to think and act in interculturally appropriate ways” (p. 422). De facto, a distinção entre “knowing and doing in interculturally competent ways” (Sinicrope et al., 2007, p. 3), ou seja, entre o “saber” e o “fazer” intercultural, não faz qualquer sentido, já que ambos os termos se encontram mutuamente implicados, não podendo ser destrinçados.

Ao mesmo tempo, será fundamental ultrapassar uma visão das diferentes componentes por que se constitui a CI (i.e., atitudes, conhecimentos, aptidões, contexto e produtos) como processos ou estados “independentes” passíveis de ser analisados de forma isolada, devendo-se, pelo contrário, assumir, no quadro da complexidade, a sua inerente

recursividade e mútua implicação. Neste âmbito, dever-se-á procurar dirimir a tendência da maioria dos modelos de CI para tomarem os sujeitos como seres eminentemente racionais – “It seems likely that conceptualizations of intercultural communication competence have depicted interactants as too conceptual, too rational, too conscious, and too intentional” (Spitzberg & Chagnon, 2009, p. 35) –, não englobando, desta forma, a dimensão psicológica e emocional dos interactantes, mas apenas a sua dimensão cognitiva, e, conseqüentemente, ignorando o facto de grande parte do processamento mental e linguístico ocorrer ao nível do que Bohm (2008, p. 267) designa como *depths of inwardness*.

Entendemos, assim, competência, na linha de Castellotti e Moore (2011), antes de mais, como a “mobilisation effective, dans des situations identifiées, de ressources opératoires adaptées à ces situations, en transformant et en contextualisant les savoirs d’action et les habilités réflexivement construits à partir des expériences antérieures” (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 447), sendo que, principalmente no que concerne ao contexto intercultural, esta “reflexividade” deverá assentar numa perspectiva próxima da de Martin Heidegger quando afirma que “[r]eflection is the courage to put up for question the truth of one’s own presuppositions and the space of one’s own goals” (2002, p. 57). Neste mesmo sentido, consideramos que a CI apenas se poderá desenvolver, no contexto educativo, com base no princípio da aprendizagem e reflexão “pela ação” proposto por Donald Schön.

Para este pedagogo americano, os contextos educativos devem, através do desenvolvimento de estratégias formativas baseadas em “situações práticas reais”, ligadas à efetiva realidade vivencial dos sujeitos – confrontando-os com as questões e problemas que advêm dessa mesma realidade –, procurar formar “*reflexive practitioners*” (cf. Schön, 1983, 1987, 1995), capazes de desenvolver, antes, durante e depois da realização das suas ações, processos de reflexão crítica sobre as suas próprias práticas, sendo que apenas desta forma se poderá assegurar que os aprendentes sejam capazes de gizar e consolidar estratégias de aquisição de conhecimento e de competências que lhes possibilitem agir com eficácia em situações sociais e profissionais em constante mutação e adotar decisões adequadas “nas zonas de indefinição” que caracterizam os contextos em que tem lugar não só a prática profissional dos sujeitos, mas também a sua vivência no mundo. Para Schön:

as practice becomes more repetitive and routine, and as knowing in practice becomes increasingly tacit and spontaneous the practitioner may miss important opportunities to think about what he is doing. Through reflection, he can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make

new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience. Practitioners do reflect on their knowing in-practice. But they may also reflect on their practice while they are in the midst of it. Here they reflect-in-action. (Schön, 1983, p. 60)

É através do processo duplo de aprendizagem e reflexão pela ação, ou seja, através da capacidade de proceder a sucessivos processos de reflexão acerca do que sabemos e fazemos, à medida que esse mesmo saber vai sendo construído pelo que fazemos dentro dos contextos complexos e alargados onde nos movemos, que se torna possível organizar e reorganizar o pensamento de uma forma complexa e, assim, desenvolver uma efetiva “ética da compreensão” e “ecologia da ação” (cf. Morin, 2000). É neste sentido que a “aprendizagem pela ação” entretecida na prática de “reflexão pela ação”, permite aos sujeitos ir construindo os seus conhecimentos e desenvolvendo as suas competências, ao longo das suas vidas, com base nas suas próprias vivências e experiências, através de um processo que em muito se assemelha ao modo como, numa banda de *jazz*, se vai criando e recriando uma melodia original através de uma confluência (ou melhor, uma co-organização) musical de cada um dos intervenientes:

We all have, in greater or lesser degree, the capability of reflecting on what we know as revealed by what we do. And we also have the ability to reflect-in-action to generate new knowing, as when a jazz band improvises within a framework of meter, melody, and harmony: the pianist laying down “Sweet Sue” in a particular way, and the clarinetist listening to it and picking it up differently because of what the pianist is doing – and nobody using words. (Schön, 1995, pp. 60-61)

É nesta base que entendemos, com base no pensamento de Bizarro e Braga (2005), que a CI, enquanto “ferramenta conceptual” da ELCE, não poderá ser “aplicada” na base de “aprendizagens abstratas e distantes dos intercâmbios da vida quotidiana” dos aprendentes, mas antes “mediante a sua utilização prática na análise e compreensão de problemas reais dentro de uma determinada cultura” (p. 828), sendo que apenas nesta medida o desenvolvimento da CI se poderá instituir como um processo de E/A de “um *saber cultural*, mas também um *saber-fazer cultural* e um *saber-ser cultural*” (p. 830).

2.2.2. A questão da transculturalidade nos modelos de CI

Outro aspeto que deverá ser problematizado no campo da conceptualização e operacionalização da CI refere-se ao seu carácter efetivamente transcultural, sendo que, tal como alertam Spitzberg & Chagnon (cf. 2009, p. 44), dado o facto de a maioria das modelizações desta competência terem sido desenvolvidas no mundo ocidental, se incorre

no risco de estas assumirem uma natureza etnocêntrica ao se tomarem, à partida, perspectivas eminentemente ocidentais como efetivamente *transculturais*⁵¹.

Guilherme e Dietz (2015) definem *o transcultural* como um conceito que, adquirindo uma maior “neutralidade” em comparação com os de multiculturalidade e interculturalidade (definidos no ponto 1.3.2.), de alguma forma complementa o eixo conceptual que estabelecem, já que, ao instituir-se na base de um “paradigma da desigualdade”, que promove uma análise vertical ou estrutural (i.e., *etic*) e diacrónica ou histórica (i.e., centrada numa “dimensão sintática”) face à questão da relação com a alteridade (p. 17), abre um espaço conceptual “where the interaction between different cultures can transcend not only their borders but also their interstices [...], overcome their own elasticity [...], and give rise to a common but new cultural arena that remains beyond its sources” (pp. 8-9).

A questão transcultural dos modelos de CI relaciona-se, deste modo, com a dimensão “contextual” da competência e, conseqüentemente, com a necessidade fundamental de se contemplar a influência dos contextos políticos, históricos e sociais no âmbito da conceptualização e operacionalização da CI, de forma a possibilitar uma compreensão da sua verdadeira complexidade e responder, desta forma, à questão de “how can future research and modelling of intercultural competence provide a more holistic and contextualized juxtaposition of intercultural competence within larger societal and global issues” (Deardorff, 2009c, p. 269). É nesta conjuntura que Deardorff, ao sublinhar a necessidade de se colocar, no quadro da CI, um maior enfoque nos aspetos relacionais da comunicação intercultural, defende que se deve assumir, lado a lado com a importância “of relationship development and of identity”, a importância “of context and interconnectedness [...], the need for transcendence of boundaries, the transformation of differences, and the need for genuine respect – and humility – toward each other” (ibid., p. 265).

Neste sentido, a autora sublinha a importância de se desenvolverem conceptualizações efetivamente transculturais de CI, desenvolvimento este que deverá ser operado através da problematização de três interrogações fundamentais: (i) Quais as implicações do enfoque relacional para aqueles que foram culturalmente condicionados em

⁵¹ Dando-se ênfase, por exemplo, à orientação individualista ou à priorização de competências de assertividade, ignorando-se as tendências coletivistas de certas sociedades não-ocidentais, onde são valorizadas a empatia, a sensibilidade e a conformidade (e.g., Ting-Toomey, 2009, p. 108; Zaharna, 2009, p. 192). A este propósito Nwoso (2009) nota como, em muitas culturas africanas, a identidade pessoal se constrói por e através da comunidade, não se baseando na conceptualização ocidental de indivíduo, ilustrando este facto através do dito xhosa “a person is a person through persons” e a expressão ubuntu “I am because we are, and since we are, therefore I am” (p. 167).

culturas orientadas para o indivíduo? (ii) Como é que visões holísticas da interconetividade afetam o desenvolvimento da CI? (iii) Onde se situa a competência: no indivíduo ou entre todos os indivíduos envolvidos na interação? Para Deardorff, as respostas a estas interrogações envolvem, necessariamente, uma reflexão sobre a questão identitária, já que, “[i]dentity, as well as understanding the lens through which we each view the world, becomes a foundational point for exploring intercultural competence” (ibid., p. 266). Será na base do pressuposto fundamental de que qualquer encontro intercultural engloba um confronto das múltiplas identificações que cada sujeito faz de si próprio e do Outro (as quais se constituem, em larga medida, por meio de processos de categorização dos endo- e exogrupos), no âmbito do qual determinadas identificações se sobrepõem a outras de acordo com as situações e contextos em questão (e.g., Byram, 2009a; Guilherme, 2002; Hofstede, 2009; Kim, 2009; Ting-Toomey, 2009), que Deardorff (2009c) sublinha o papel da CI no desenvolvimento de identidades partilhadas entre sujeitos de diferentes culturas:

In this age of globalization that often leads to politicized cultural identities, this transcendence of one’s identity seeks to defy simplistic categorizations of cultural groups, addresses the adaptive and fluid nature of multicultural identities, and strives to instead understand the fullness of who one is, moving beyond the traditional dichotomous in-group/out-group mentality to one that embraces and respects other’s differences as well as commonalities and, in so doing, keeps the focus on the relational goals of engagement. (p. 267)

É neste ponto que nos parece de crucial importância que o desenvolvimento da CI no quadro específico da ELCE englobe a adoção do que Boaventura Sousa Santos (1997) designa como uma *hermenêutica diatópica*, fundada na conceção de que as culturas face a face levam à consciência de incompletude de cada uma. Partindo do princípio fundamental de que o Diálogo Intercultural, ao envolver a inter-relação entre diferentes culturas, ou seja, entre diferentes “universos de sentido” – i.e., constelações de “*topoi fortes*”, tomados como “lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura”, que, em larga medida, são “incomensuráveis” (p. 23) –, o sociólogo português propõe que o “reconhecimento de incompletudes mútuas” por parte dos sujeitos, identidades e culturas em interação se deve estabelecer como “condição *sine qua non* de um diálogo intercultural”, devendo esse reconhecimento assentar “tanto na identificação ao local como na inteligibilidade translocal das incompletudes” (p. 26). Neste sentido, a hermenêutica diatópica não tem como objetivo chegar a uma “completude” intercultural, mas, pelo contrário”, “ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer,

com um pé numa cultura e outro, noutra”, sendo, precisamente, nesta medida que adquire o seu carácter “dia-tópico” (p. 23). Desta forma, esta abordagem à questão intercultural requer não só “um tipo de conhecimento diferente”, mas sobretudo um “processo de criação de conhecimento” específico, que se deverá desenrolar de forma “coletiva, interativa, intersubjetiva e reticular” (p. 28) e assentar no que o autor considera serem os dois imperativos fundamentais de qualquer abordagem intercultural: (i) no quadro das diferentes versões (ou *topoi*) de uma dada cultura, deve ser escolhida “aquela que representa o círculo mais amplo de reciprocidade dentro dessa cultura, a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro”; (ii) com base na assunção de que os sujeitos tendem a categorizar (ou “hierarquizar”) o Outro de acordo com critérios de semelhança e diferença, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (p. 30, destaque no original).

Neste sentido, a adoção de uma hermenêutica diatópica no âmbito do desenvolvimento da conceptualização, operacionalização e aplicação didática da CI poderá constituir-se como base fundamental para que esta assumira um carácter verdadeiramente transcultural, nomeadamente ao permitir o contraste entre “different societal constellations, shaped by structures of vertical inequality, of horizontal identity differences and of multiple sources of diversities, without imposing a single, often Eurocentric explanatory scheme” (Guilherme & Dietz, 2015, p. 4). De facto, na base de uma conjugação de opostos, própria ao pensamento complexo, a hermenêutica diatópica assenta no princípio de que, embora todas as culturas contemporâneas se encontrem intimamente entretecidas, elas detêm, simultaneamente, um certo grau de incomensurabilidade, sendo que, nesta medida, a abordagem intercultural requer a capacidade de desenvolver uma “tradução” ou mediação entre as diferentes cosmovisões (ou *topoi*) inerentes a cada cultura em particular, o que implicará, necessariamente, uma conscientização das “multiple timescales on which the discourse unfolds and an ability to capitalize on the layered simultaneity of various historical discourses operating in the present”, a identificação de “persisting, often colonially shaped *longue durée* of inequalities”, assim como a “capability to connect different points of view through the elicitation of dilemmas and their reconciliation” (ibid., p. 17).

Apenas nesta base poderá a aplicação de uma pragmática intercultural que vise o desenvolvimento da CI dos estudantes instituir-se como meio para a diluição de “universos de sentido” (que associamos ao conceito de RS) hegemónicos, responsáveis por levarem,

muitas vezes, a essencializações simplificadoras das diferentes identidades e culturas em presença, que, escondendo as “unequal power relations” (e.g., pobreza, violência e desigualdades estruturais ligadas a fenômenos como o racismo e a xenofobia) próprias ao mundo globalizado contemporâneo – nomeadamente por meio de um enfoque nas “culturas nacionais” que impede uma discussão acerca das “wider structural forces of capitalism, racism, colonialism and sexism” (que subjazem ao que Žižek chama “violência objectiva”) –, abscondem, também, “the possibilities of multiple identities” (Dervin, 2015b, p. 74).

É, exatamente, neste sentido que defendemos, no âmbito da nossa concepção de pragmática intercultural (ver ponto 1.3.), que a conceptualização e operacionalização de CI deverá procurar incorporar uma concepção eminentemente “crítica” de interculturalidade que, ao mesmo tempo que se enfoca nos sujeitos e nas interações e relações que estes estabelecem entre si, é capaz de reconhecer e problematizar a influência determinante dessas “forças estruturais mais alargadas” no âmbito das relações humanas em geral, seja em termos institucionais, políticos, sociais e culturais, seja em termos pessoais. Concordamos, deste modo, com Guilherme e Dietz (2015) quando afirmam que a “interculturalidade crítica” deverá integrar uma abordagem à complexidade cultural da interação individual no mundo de hoje e aos decorrentes “‘in-betweens’ of global communication” (p. 10) própria à perspectiva “transcultural”, incorporando a sua análise sobre as interações entre sujeitos no cômputo sociocultural (progressivamente mais alargado) onde se inserem, visando, neste contexto, “to decenter, re-conceptualize and lay new existential, epistemological, and sociological foundations for equitable institutions and environments” (p. 7), de modo a fazer face à visível incapacidade da sociedade em geral em lidar com os problemas criados pela cada vez maior heterogeneidade dos alunos e crescente complexidade das relações entre maiorias-minorias, a qual apenas poderá ser ultrapassada na base da assunção clara da “diversidade como característica chave das futuras sociedades europeias”.

Entende-se, pois, que o desenvolvimento da CI, no âmbito da aplicação de uma pragmática intercultural na ELCE, ao ter como objetivo último a (re)construção dos conhecimentos, crenças, valores, atitudes e comportamentos base dos aprendentes que lhes permitam proceder a um efetivo (re)encontro com a alteridade e, neste sentido, fazer face aos desafios do mundo contemporâneo, terá, necessariamente, de tomar cada sujeito aprendente como um “ator social” capaz de se servir dela na interação com o Outro, no desempenho do seu papel social, no assumir-se como indivíduo e como membro de uma

sociedade simultaneamente “específica e global”, sendo que, neste âmbito, “[s]ans cacher l’individu, sans mépriser l’individuel, il faut donc qu’il soit à la recherche du collectif, du social, dans lequel lui-même et les Autres jouent un rôle déterminant vers l’intercompréhension, l’entraide et le respect réciproque” (Bizarro, 2014, p. 24).

Foi precisamente nesta base que, entendendo, com Beneke (2000), que a CI “is to a large extent the ability to cope with one’s own cultural background in interaction with others” (p. 108) e fazendo-nos valer dos quatro critérios ou questões propostos por Rathje (2007, p. 255) para a avaliação dos modelos de CI – (i) Objetivo (*Goal*): para que serve a CI? (ii) Abrangência (*Scope*): a CI é universal ou específica a uma cultura? (iii) Aplicação (*Application*): quando é requerida a CI? (iv) Fundamentos (*Foundation*): que entendimento de cultura enforma a CI? –, chegámos à conclusão de que o modelo multidimensional de CI proposto por Michael Byram (1997, 2009a, 2012) será aquele que melhor se coadunará não só com os princípios paradigmáticos e epistemológicos que apresentámos no Capítulo 1, mas também com os propósitos heurísticos específicos do nosso estudo: em termos de objetivos, baseia-se na conceção fundamental de que a ELCE terá um papel determinante na formação de verdadeiros *falantes* e *mediadores interculturais* capazes de promover um efetivo Diálogo Intercultural entre diferentes povos, culturas e nações; em termos de abrangência, propõe uma abordagem simultaneamente *emic* e *etic* à questão intercultural; em termos de aplicação, aponta para o facto de a CI se constituir como uma competência base da vivência dos sujeitos no mundo contemporâneo, não se referindo apenas à comunicação intercultural em si mesma, mas também ao desenvolvimento de um sentido de cidadania democrática e ativa; e, finalmente, em termos de fundamentos, assenta, em larga medida, nos pressupostos base que, para nós, enformam uma pragmática intercultural, nomeadamente no que diz respeito à adoção de uma conceptualização complexa, dinâmica, relacional e dialógica dos conceitos de cultura, identidade e representação.

2.3. Modelo Multidimensional de Competência Intercultural

Apresentado, pela primeira vez, na obra *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (1997), o modelo multidimensional de Competência Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram, institui-se como um dos mais influentes e utilizados modelos dos nossos dias, podendo mesmo afirmar-se que se encontrará na base da conceptualização atual de CI ao nível europeu, sendo que, ao ter exercido uma enorme

influência no modo como esta é abordada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas apresentado pelo Conselho da Europa (2002), assumiu um lugar de destaque no modo como a “interculturalidade” é abordada no âmbito do ensino de línguas, em particular ao nível do Ensino Superior, nomeadamente no que se refere à integração da CI na formação de professores, à identificação de boas-práticas de E/A desta competência, assim como à assunção das implicações políticas, sociais e éticas da ELCE (Dervin, 2006, pp. 111-112).

O modelo enfoca firmemente na Educação em Línguas Estrangeiras (ELE) – para Belz (2007), “Byram is one of the very few scholars [...] who extensively operationalizes the notion of intercultural competence in instructed foreign language learning” (p. 136) – e propõe-se, na base do desenvolvimento da teoria da abordagem comunicativa (Savignon, 1997, 2000) e da definição de competência comunicativa proposta por Hymes (1974, 1985), englobar o carácter conjuntural ou situacional inerente à interação e relação intercultural (e plurilingue) neste contexto educativo específico⁵². Neste sentido, considerando, numa perspetiva comunicacional face à ELE, que língua e cultura se encontram intrinsecamente interligadas e partindo da definição antropológica básica de cultura como conjunto de crenças e significados partilhados pelos membros de um dado grupo social em virtude da sua pertença a esse mesmo grupo, conjunto este que simultaneamente influencia e é influenciado pelos comportamentos destes mesmos sujeitos⁵³, defende-se que a aprendizagem de LEs, para ser efetiva, implica não só a aquisição do código linguístico em questão e a aprendizagem das especificidades culturais dos grupos socioculturais que se instituem como falantes da língua em aprendizagem, mas também o desenvolvimento de uma perspetiva intercultural face às crenças, significações e comportamentos próprios tanto à sociedade-cultura desses falantes como à dos aprendentes.

O modelo de CI de Byram assenta, deste modo, na perspetiva sócio-construtivista de que na interação social os participantes atribuem características e identidades específicas uns aos outros (destacando-se, neste contexto, as identidades nacionais) que se instituem como fatores determinantes dessa mesma interação. Por outras palavras, o modelo parte do

⁵² Neste sentido, Byram (1997, p. 8) propõe-se, no contexto da análise da dimensão intercultural no contexto da ELE, ir além da linguística aplicada e da sociolinguística, convocando um quadro teórico alargado e transdisciplinar que inclui, por exemplo, teorias e noções como as de identidade social (Tajfel, 1981), “cross-cultural communication” (Gudykunst, 1994) e “capital social e cultural” (Bourdieu, 1990).

⁵³ Devemos destacar que o próprio Byram (1997, p. 39) reconhece o carácter demasiadamente estático desta definição, alertando para o facto de esta não tomar em conta as constantes negociações e produções de significados que são inerentes a qualquer interação, devendo, desta forma, ser apenas tomada como um ponto de partida para a problematização das questões culturais no campo educativo em geral e na ELCE em particular.

princípio fundamental de que, sempre que interagimos com um falante estrangeiro, independentemente do grau de competência linguística que temos da sua língua, convocamos para a situação de comunicação o nosso conhecimento ou representação do Outro, da sua língua, do seu país e da sua cultura, sendo que estas representações são indissociáveis das que fazemos de nós próprios, da nossa língua, cultura e país (mesmo que esta relação nos seja, muitas vezes, inconsciente).

Segundo esta perspectiva, o sucesso da interação intercultural deverá ser avaliado de acordo não só com a efetiva troca de informação linguística, mas sobretudo com o seu potencial para o estabelecimento e manutenção das relações humanas entre os interlocutores. Este potencial redundará, em primeiro lugar, nas atitudes relativamente ao Outro dos intervenientes, nomeadamente, na abertura e vontade destes para fazer face e resolver os eventuais problemas que possam surgir na interação, sendo que estas mesmas atitudes estarão, por sua vez, intimamente relacionadas com as representações (ou conhecimentos) que os sujeitos detêm sobre o Outro e, também, sobre si próprios, dependendo em larga medida o sucesso da relação intercultural destes dois constructos imagéticos e identitários.

Assim, considerando-se que a perceção mútua das identidades socioculturais dos interlocutores de uma situação de encontro intercultural se institui como fator determinante na interação, torna-se fundamental capacitar os sujeitos de aptidões de análise e interpretação tanto das representações dominantes no seu contexto social como das suas origens (Byram, 1997, p.40). Neste contexto, para Byram (2009a, p. 322), o sucesso da interação intercultural implica o alargamento de uma perspectiva de "*knowing that*" para uma perspectiva de "*knowing how*", de forma a se desenvolverem conhecimentos não só relativamente a uma determinada cultura, país ou sociedade, mas também relativamente a como interagir com pessoas com diferentes formas de pensamento, crenças e comportamentos. Será, exatamente, na confluência deste "*knowing that*" e "*knowing how*" que a CI se institui.

Ao mesmo tempo, torna-se fundamental compreender que o desenvolvimento da CI depende, em larga medida, de uma aprendizagem de natureza sistematizada, não se constituindo como uma capacidade inata, nem como uma aptidão naturalmente desenvolvida através do mero contacto com sujeitos de outras culturas, cabendo à ELCE desempenhar um papel determinante no desenvolvimento desta competência, devendo, para isso, instituir-se como um processo educativo que integre o desenvolvimento de um melhor entendimento

das práticas e identidades culturais que os interlocutores trazem não só para o contexto de E/A de LEs, mas também para a própria comunicação e relação intercultural.

Neste contexto, o papel do professor de ELCE deve ser, pois, em primeiro lugar, o de equipar os aprendentes com os conhecimentos, atitudes e aptidões requeridos para interagirem convenientemente com sujeitos falantes dessa mesma língua e que deterão, necessariamente, referentes culturais específicos. É precisamente neste sentido que o modelo multidimensional de CI se estabelece como uma descrição extensiva das qualidades requeridas para que um aprendente se torne um efetivo *falante intercultural*⁵⁴ (Byram, 1997, pp. 32-33), qualidades estas que se baseiam numa conceção de comunicação enquanto forma de interação social e numa filosofia de compromisso crítico face à diversidade assente numa reflexão, também ela crítica, face ao Eu. É neste contexto que o autor rejeita a noção de “falante nativo” como modelo exemplar para os aprendentes de LE, propondo a sua substituição pela “de falante intercultural” (ibid., p.70).

De forma a esclarecer o que entende por falante intercultural, Byram (2003) apresenta a distinção entre o que considera ser uma competência de comunicação “bicultural” (que associa ao modelo de “falante nativo”), a qual se referirá à “interação” entre duas culturas específicas e objetivamente delimitadas, e uma competência “intercultural” (que associa ao modelo de “falante intercultural”), a qual permitirá assegurar a comunicação intercultural transversalmente às diferentes culturas. Para o autor, o *falante bicultural* deterá um conhecimento e experiência em duas culturas específicas (a própria e a cultura-alvo) que lhe permitirá ativar e desenvolver um conjunto de atitudes, conhecimentos e aptidões facilitadoras de uma interação competente em ambas. No entanto, ao supostamente “pertencer” a duas culturas distintas, encontra-se, necessariamente, num contínuo processo de tensão identitária, já que, embora capaz de valorizar aspetos específicos de ambas as culturas, a verdade é que estas nem sempre são compatíveis, sendo que esta incompatibilidade poderá dar azo a um conflito mais ou menos latente entre os valores e a identidade do sujeito numa das culturas *vis-à-vis* da outra cultura, conflito este que poderá, por sua vez, afetar a comunicação intercultural. Já o *falante intercultural* institui-se, acima de tudo, como um mediador entre culturas que, possuindo uma identidade individual flexível, mas una, é capaz desenvolver processos de negociação transculturais que lhe permitem combinar aspetos de múltiplas culturas na sua *performance* e, deste modo, desenvolver uma comunicação intercultural competente (cf. Zarate, 2003; Zarate et al., 2004).

⁵⁴ Conceito cunhado por Byram e Zarate durante a preparação do Quadro Europeu de Referência para as Línguas.

Neste sentido, os falantes interculturais são aqueles que, sendo capazes de compreender, de forma crítica, a relação entre as suas próprias línguas e culturas e as línguas e culturas do Outro (tanto dentro da sociedade ou nação em que se integram como entre diferentes sociedades ou nações), conseguem agir como mediadores entre essas mesmas línguas e culturas. É neste sentido que o conceito de falante intercultural se institui como modelo exemplar base e como finalidade última do desenvolvimento da CI em contexto educativo, mais especificamente no que concerne à ELCE, instituindo-se a sua aplicação neste contexto como um meio fundamental de fazer face às necessidades com que a mesma se confronta hoje, ao requerer que os aprendentes desenvolvam tanto competências linguísticas como competências interculturais (cf. Davis, Cho, & Hagenson, 2005, p. 2).

De facto, as finalidades e propósitos da ELCE alteraram-se nas últimas décadas, com uma ênfase muito forte na comunicação. Inicialmente, esta era concebida como a permuta de mensagens e informação, mas gradualmente foi-se entendendo que, mesmo em trocas de informação mínimas, a presença de pessoas e das suas identidades não podia nem devia ser ignorada. Neste contexto, o propósito de definir as competências do falante intercultural é, acima de tudo, o de assegurar que aqueles que ensinam LEs tomem a dimensão humana e identitária da comunicação em linha de conta numa abordagem sistematicamente planeada do E/A. Isto significa que, tal como já temos vindo a reafirmar, os professores de línguas têm de se tornar professores de línguas e culturas (Byram, 2009a, p. 331) e planejar o seu ensino de forma a este incluir objetivos, materiais e métodos que desenvolvam os elementos específicos da CI, sendo que a especificação dos conceitos adstritos à noção de falante intercultural pode servir de apoio à construção de um quadro de referência neste planeamento. É exatamente neste sentido que Byram enfatiza a importância da promoção da dimensão intercultural no desenvolvimento, por parte dos aprendentes, das capacidades que lhes permitam tornar-se efetivos falantes e mediadores interculturais:

Plurilingualism needs to be complemented by intercultural competence NOT pluriculturalism i.e. NOT imitating native speakers who have two cultural identities BUT acquiring the skills of a mediator, someone who can understand different cultural perspectives and the relationships among them AND who develops a ‘critical cultural awareness’ i.e. an ability to critique their own and other people’s values and beliefs from a consciously developed philosophical perspective. (Byram, 2007, p. 15)

Será, precisamente, ao rejeitar a “longa tradição”, no âmbito da ELE, de procurar “clonar”, tanto linguística como culturalmente, os aprendentes de LEs em falantes nativos,

propondo, na base da conceção de falante intercultural, que esta deverá, acima de tudo, preparar os estudantes para se envolverem e adaptarem a contextos diversos de interação (cf. Dervin, 2006, p. 111), que Byram apresenta o seu modelo multidimensional de CI, sendo que o próprio autor sublinha o facto de, embora este adquirir uma natureza prescritiva relativamente às dimensões da competência que deverão ser desenvolvidas no âmbito da ELCE, nem todas as características próprias a um falante intercultural são incluídas (excluindo-se, por exemplo, os tipos de personalidade), instituindo-se o modelo como uma simplificação esquemática (de natureza descritiva) da complexidade das atitudes, conhecimentos e aptidões interculturais dos sujeitos, baseada numa análise conceptual de alguns dos fatores fundamentais envolvidos em qualquer encontro intercultural, sendo, nesta medida, que se considera que poderá servir de base à formulação de objetivos de ensino, podendo ser usado analiticamente para determinar a presença ou ausência de subcomponentes e para, assim, prever o sucesso ou fracasso da interação intercultural.

Neste sentido, o modelo de CI proposto não descreve ou prescreve relações entre as componentes que propõe, nem sugere uma ordenação dos aspetos que deverão ser explorados no desenvolvimento da competência. O modelo prescreve, sim, de forma detalhada, mas não exaustiva, as especificações do que um falante intercultural pode e deve fazer e o tipo de atitudes, conhecimentos e aptidões que precisa de desenvolver para ser capaz de agir adequadamente em situações de contacto intercultural. Não apresenta, no entanto, nenhum ideal de falante intercultural, nem uma sequência progressiva de níveis ou graus de capacidades, conhecimentos ou atitudes no sentido da perfeição, mas o que Byram (2009a, p. 325) chama *threshold* mínimo, definido de acordo com aspetos contextuais, sendo que não faria sentido apresentar qualquer tipo de generalização desse mesmo *threshold*.

Assim, é essencialmente como instrumento base para a formação de efetivos falantes ou mediadores interculturais que Byram propõe o seu modelo de CCI (ver **Figura 4**), em que esta é decomposta em quatro competências inter-relacionadas – linguística, sociolinguística, discursiva e intercultural –, considerando-se que estas poderão ser aprendidas e desenvolvidas em três espaços fundamentais – sala de aula, trabalho de campo e aprendizagem independente⁵⁵. No que toca à dimensão específica da CI (aquela que nos

⁵⁵ Byram conceptualiza a CI no quadro mais abrangente de uma Competência Comunicativa Intercultural (CCI), instituindo-a como uma das suas múltiplas componentes. Como no nosso estudo não nos interessará tanto debruçarmo-nos sobre a dimensão discursivo-comunicacional da relação intercultural, iremos apenas focar-nos na dimensão da CI (que detém um lugar de destaque no modelo), abdicando da análise do modo como esta se poderá relacionar com as restantes dimensões apresentadas (i.e., linguística, sociolinguística, discursiva).

interessa em particular no nosso estudo) são identificados como componentes fundamentais cinco “saberes” – *savoir être, savoirs, savoir comprendre, savoir faire, savoir s’engager* – que estabelecem entre si uma relação de contínua recursividade, sendo que o falante intercultural é definido como alguém que, detendo “some or all of the five *savoirs* of intercultural competence to some degree” (Byram, 2009a, p. 327), é capaz de ativar esses mesmos *savoirs* no contexto da comunicação ou interação intercultural, no sentido de se instituir como um mediador entre a sua própria cultura e a cultura do Outro.

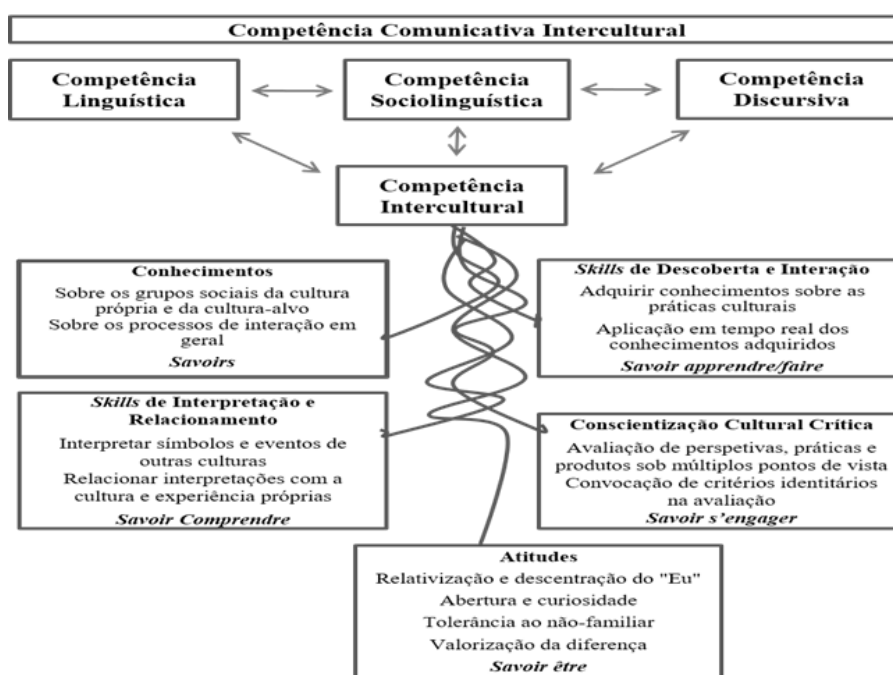


Figura 4: Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (1997)
(adaptado de Byram, 1997, p. 73)

No modelo, a relação entre CI e CCI é uma relação de grau de complexidade, sendo que a CCI se refere a uma gama mais alargada de situações de contacto intercultural, nomeadamente no que se refere às dimensões linguística, sociolinguística e discursiva desse mesmo contacto. Neste contexto, a CI refere-se exclusivamente à capacidade dos sujeitos de interagir, independentemente da língua utilizada ou contexto de comunicação em questão, com pessoas de outros países e culturas, de uma forma que lhes permita ultrapassar as possíveis diferenças, conflitos e mal-entendidos culturais e estabelecer e manter efetivamente o contacto intercultural, sendo que, para Byram e Fleming (1998), alguém dotado desta competência “has knowledge of one, or, preferably, more cultures and social

identities and has the capacity to discover and relate to new people from other contexts for which they have not been prepared directly” (p. 9).

Apesar de não apresentar uma descrição precisa das relações de interdependência entre as diferentes componentes da CI, Byram tem vindo, nos últimos anos, a conferir um lugar de destaque à dimensão do *savoir s’engager* ou *conscientização cultural crítica* (*critical cultural awareness*), colocando-a, inclusivamente, no centro do modelo (ver **Figura 5**) e sublinhando que será sobretudo esta dimensão que lhe conferirá um carácter manifestamente intercultural: “The central feature of [...] intercultural competence [...] is the concept of critical cultural awareness or ‘savoir s’engager’, which is crucial to the educational value of teaching intercultural competence, whether in a foreign language teaching or other parts of the curriculum” (Byram, 2008b, p. 128).

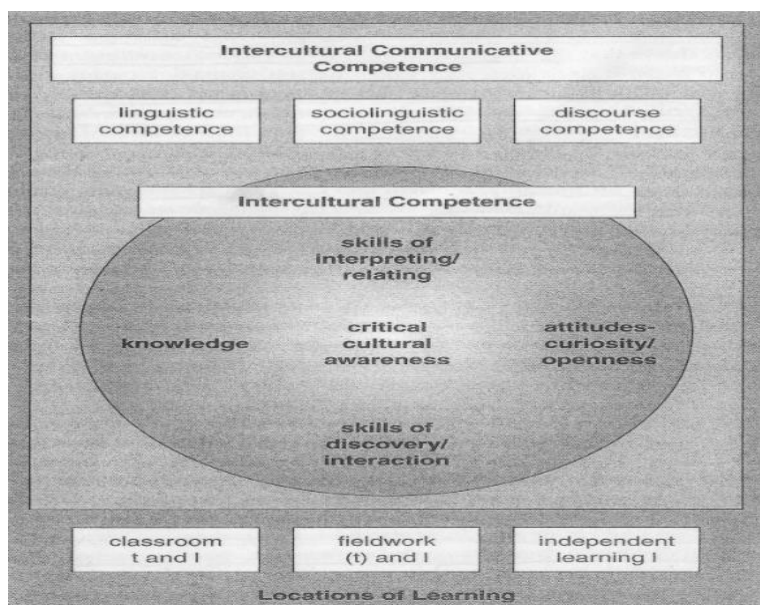


Figura 5: Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (2009)
(Byram, 2009a, p. 323)

A CCI institui-se, pois, como uma competência compósita e complexa cuja aquisição e desenvolvimento habilita os aprendentes a interagir com pessoas de outros países e culturas, servindo de base aos processos de negociação de um modo de comunicação e interação satisfatório para ambos os interlocutores, permitindo-lhes agir como mediadores em situações multiculturais e multilingues. Esta capacidade de mediação assenta, acima de tudo, no desenvolvimento da CI, a qual engloba cinco dimensões que, embora detendo uma natureza distinta, estabelecem entre si uma relação recursiva e de mútua implicação. Passaremos, de seguida, a descrever, mais pormenorizadamente cada uma delas.

2.3.1. As cinco dimensões ou “saberes” da CI

Dimensão das atitudes: *savoir être*

A dimensão das *attitudes* interculturais (*savoir être*) refere-se, essencialmente, à capacidade de relativização das perspetivas pessoais e da cultura própria e de valorização das perspetivas e culturas do Outro, englobando fatores como “curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own” (Byram, 1997, p. 91). Instituído-se como pré-condições essenciais para o sucesso de qualquer interação social, estas atitudes deverão afastar-se de qualquer base de preconceito ou estereotipação do Outro (de natureza, quer negativa, quer positiva) que possa afetar a compreensão mútua e, assim, contribuir para uma interação malsucedida. Elas representam, deste modo, a ultrapassagem de uma postura etnocêntrica face ao confronto com a alteridade, no sentido de uma postura de caráter etnorrelativo baseada em atitudes de abertura não só à suspensão da descrença ou de julgamentos perentórios relativamente ao Outro, mas também à suspensão das crenças, significados e comportamentos próprios, que deverão ser analisados sob uma perspetiva crítica que inclua o ponto de vista do Outro com quem se está a interagir.

As atitudes interculturais implicam, deste modo, o desenvolvimento de um “controle da interpretação” que permita proceder a uma problematização e relativização dos valores e significados próprios em função de um ímpeto para compreender o Outro (ibid., p. 34). Este controle de interpretação, baseado em atitudes de abertura e curiosidade, está intimamente interligado não só com conhecimentos que detemos relativamente ao Outro (embora atitudes e conhecimentos não estabeleçam necessariamente uma relação de causa-efeito), mas também com as aptidões de descoberta e interação. Estas atitudes devem, também, simultaneamente servir de base e basear-se numa “conscientização cultural crítica”, enquanto desafio reflexivo e analítico relativamente à cultura própria que propicie a capacidade de relativizar essa mesma cultura num sentido da valorização da cultura do Outro. É importante sublinhar que se assume que será mais fácil relativizar a própria cultura através da comparação com a do Outro do que através de uma descentração abstrata de toda a estrutura identitária e cultural montada a partir dos primeiros momentos de socialização.

A CI envolve, pois, o desenvolvimento de atitudes de abertura e curiosidade face à alteridade que possibilitem aos aprendentes desenvolver uma capacidade de suspender a descrença no que toca a outras culturas e a crença na cultura própria. Neste sentido, os aprendentes deverão desenvolver atitudes de abertura: (i) para procurar ou aproveitar

oportunidades de comunicar com a alteridade numa base de igualdade (afastando-se de atitudes de procura do exótico ou de aproveitamento do Outro); (ii) para questionar e problematizar os valores e pressuposições subjacentes às diferentes práticas e produtos culturais dentro das conjunturas e circunstancialismos particulares em que são produzidos ou desenvolvidos; (iii) para descobrir e adotar outras perspetivas ou interpretações de fenómenos e práticas socioculturais (familiares ou não-familiares), tanto no âmbito da cultura própria como na do Outro; (iv) para experienciar diferentes fases de adaptação e interação com outra cultura, no contexto, por exemplo, de um período de residência num país estrangeiro; e, finalmente, (v) para compreender e fazer uso das convenções e ritos de comunicação verbais e não-verbais apropriados a uma determinada situação de interação, assim como aos seus diferentes intervenientes.

Dimensão dos conhecimentos: *Savoirs*

A dimensão dos *conhecimentos* interculturais (*savoirs*) refere-se ao conhecimento, por parte do sujeito, das características, valores e práticas relativos à cultura própria e à cultura do Outro, incluindo o conhecimento das regras de interação individual e social de diferentes grupos sociais em ambos os contextos. Neste sentido, entende-se que a interação com alguém de outro país ou cultura envolve dois tipos de conhecimento particulares: em primeiro lugar, sobre a estrutura e os grupos sociais não só relativamente ao país do interlocutor, mas também relativamente ao próprio país; em segundo lugar, dos processos de interação, tanto ao nível individual como societal. Neste contexto, o conhecimento das crenças, significados e comportamentos dos diferentes grupos sociais inclui a perceção (consciente ou inconsciente) de dois tipos de características: (i) características emblemáticas (e.g., códigos de indumentária, modos de cumprimento); (ii) características diferenciadoras, ou seja, aquelas que permitem proceder a uma diferenciação e marcação de fronteiras entre os diversos grupos socioculturais (ibid., pp. 35-36).

Assim, e partindo-se do princípio de que o conhecimento sobre o Outro que é trazido para a interação intercultural é de natureza relacional, sendo adquirido e produzido através dos processos de sociabilização desenvolvidos no contexto da cultura própria e estruturando-se, em larga medida, na base do contraste entre a cultura própria e a cultura-alvo, torna-se fundamental, para que seja garantida uma comunicação intercultural bem-sucedida, que os sujeitos adquiram e desenvolvam conhecimentos acerca das formas como as suas identidades

socioculturais se estruturam e como foram adquiridas, assim como um reconhecimento de que estas se instituem como uma espécie de prisma através do qual tanto os endogrupos como os exogrupos são percebidos. Este conhecimento de natureza relacional face aos outros países e às suas culturas (às suas crenças, significados e comportamentos) encontra-se intimamente ligado ao conhecimento relativo aos processos de interação com o Outro (quer ao nível individual como societal), ou seja, às formas apropriadas de agir numa dada situação intercultural, sendo que, no contexto da comunicação e relação intercultural, o carácter mais declarativo do primeiro tipo de conhecimento deve ser complementado pelo carácter mais procedimental do segundo. A CI envolve, assim, um conjunto de conhecimentos particulares referentes aos grupos sociais e seus respetivos produtos e práticas culturais, bem como aos processos gerais de interação societal e individual a eles respeitantes. Neste sentido, é fundamental fazer ver aos aprendentes que muitos dos conhecimentos que detêm acerca do Outro (e acerca de si mesmos) são de natureza relacional e abstrata, estando profundamente conectados com os seus processos de sociabilização (no âmbito dos grande parte dos elementos subjacentes à percepção que têm do Outro é adquirida e desenvolvida). O entendimento de que cada indivíduo se institui simultaneamente como um constructo e como um agente sociocultural estabelece-se como uma pré-condição fundamental para que os aprendentes reflitam sobre as suas atitudes e reações face à diversidade e relativizem o carácter “natural” das suas convicções e práticas individuais, sociais e culturais.

Entre estes conhecimentos poderemos destacar os que dizem respeito: (i) às relações históricas e atuais entre o seu país e o país dos seus interlocutores; (ii) à memória nacional referente à cultura própria e ao modo como os seus episódios são vistos do ponto de vista do interlocutor e como se relacionam ou poderão relacionar com os episódios da memória nacional deste; (iii) às definições nacionais de espaço geográfico no seu próprio país e ao modo como estas são percebidas na perspectiva de outros países, assim como às definições nacionais de espaço geográfico no país do interlocutor e às perspectivas sobre estas no próprio país; (iv) aos processos e instituições de socialização no próprio país e no país do interlocutor, assim como à forma como estes são percebidos e como intervêm na vida quotidiana dos sujeitos e influenciam as suas relações; (v) à estrutura social e às principais marcas distintivas das diferentes classes sociais no seu país e no do interlocutor; (vi) aos diferentes processos de interação social no país do interlocutor; (vii) às formas de estabelecer

contacto com interlocutores de outros países; e, finalmente, (viii) às causas de mal-entendidos entre interlocutores de diferentes origens culturais.

Ao mesmo tempo, tanto os conhecimentos declarativos como procedimentais relativos à cultura do Outro, assim como as atitudes dos interlocutores face à diversidade e alteridade, encontram-se intimamente interligados às competências parciais propostas por Byram – de interpretação e inter-relação intercultural e de descoberta e interação –, cujo desenvolvimento potencia o estabelecimento de um entendimento mais profundo acerca de novos ambientes culturais e a capacidade de interagir de uma forma simultaneamente mais rica e complexa com pessoas de outras culturas mais ou menos familiares.

Dimensões das competências parciais de interpretação e inter-relação e de descoberta e interação: *savoir comprendre* e *savoir faire*

A dimensão das competências de interpretação e inter-relação (*savoir comprendre*) refere-se à capacidade de interpretar, explicar e relacionar eventos e documentos de outras culturas com os da cultura própria e a dimensão das competências de descoberta e interação (*savoir faire*) refere-se à capacidade do sujeito em adquirir novos conhecimentos sobre as culturas e as práticas culturais e de aplicar, desencadear e desenvolver conhecimentos, atitudes e competências de cariz intercultural na interação, incluindo competências linguísticas, sociolinguísticas e discursivas (incluindo modos não-verbais de comunicação). Assim, enquanto as competências de interpretação e inter-relação se relacionam mais com a angariação de conhecimentos acerca dos ambientes e processos culturais próprios e do Outro, ligando-se à capacidade dos sujeitos de estabelecer relações entre os factos culturais, descobrindo pontos em comum entre as diferentes culturas, mas também lacunas ou disfunções e mesmo significados contraditórios, as competências de descoberta e interação instituem-se como meios de alargamento e refinamento do conhecimento angariado sobre o Outro e, simultaneamente, como modos de aplicação desses mesmos conhecimentos à interação, implicando saber como lidar com situações interculturais específicas, ligando-se, neste sentido, à capacidade de reconhecer e relacionar fenómenos significativos num ambiente estrangeiro e de deles retirar significados e conotações devidamente fundamentados.

Embora estas competências parciais não impliquem necessariamente a interação direta com o Outro, podendo ser postas em uso e desenvolvidas fora do contexto de uma efetiva interação intercultural, elas encontram-se intimamente relacionadas com os processos de interação social dos interlocutores e com a aptidão de gestão desses mesmos

processos, ou seja, com a capacidade de lidar com possíveis constrangimentos ligados a situações particulares e a interlocutores específicos. Neste sentido, elas detêm uma natureza simultaneamente interpretativa e instrumental, sendo ativadas quando se considera que o conhecimento adquirido não é suficiente para compreender convenientemente esse mesmo Outro e com ele interagir e comunicar.

Assim, relacionando-se com a capacidade dos aprendentes de adquirir novo conhecimento acerca de uma determinada cultura e das suas práticas culturais, de gerir conhecimentos, atitudes e competências dentro dos constrangimentos de uma interação em tempo real com interlocutores de diferentes países e culturas (tomando em consideração o grau de familiaridade com o país e cultura em questão e a extensão da diferença entre a sua cultura e a do Outro) e, simultaneamente, de desenvolver um papel de mediação entre interlocutores da sua cultura e da cultura do Outro, o *savoir comprendre* e o *savoir faire* envolvem (i) identificar referências significativas dentro de e transversalmente às culturas e extrair as suas conotações e significados particulares; (ii) identificar processos semelhantes ou distintos de interação, verbal e não-verbal e negociar o seu uso apropriado em circunstâncias específicas; (iii) identificar relações contemporâneas e passadas entre o país e cultura próprios e o país e cultura do interlocutor; (iv) identificar e usar instituições públicas e privadas que facilitem o contacto com outras culturas e países; (v) desenvolver um sistema explicativo dos fenómenos socioculturais através do acesso às perspetivas, valores e conceitos fundamentais do interlocutor acerca de determinados processos, eventos e relações culturais.

Dimensão da Conscientização Cultural Crítica: *savoir s'engager*

Como já tivemos a oportunidade de referir, a dimensão Conscientização Cultural Crítica (CCC), ou *savoir s'engager*, referente à capacidade de utilizar perspetivas, práticas e produtos da própria cultura e de outras culturas para desenvolver avaliações críticas e fundamentadas face à alteridade e à própria relação intercultural, ocupa, hoje, um lugar central no modelo multidimensional de CI. Definindo-se como “an ability to evaluate critically and, on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (Byram, 2009a, p. 323), a CCC refere-se ao objetivo fundamental de encorajar os aprendentes a refletir criticamente, em primeiro lugar, sobre os valores, crenças e comportamentos da sua própria sociedade e, apenas sobre essa base, analisar, também criticamente, os valores, crenças e comportamentos da cultura outra.

Apenas através do desenvolvimento da CCC poderão os aprendentes instituir-se como verdadeiros falantes interculturais, capazes de trazer às experiências da sua cultura e da cultura do Outro um ponto de vista racional e explícito, segundo o qual avaliam os fenómenos culturais, podendo, deste modo, através da ativação de atitudes, conhecimentos e competências parciais interculturais, instituir-se como mediadores interculturais.

É neste sentido que, para Byram (1997, pp. 43-44), o desenvolvimento da CCC no contexto da ELCE deve ser tomada no âmbito mais alargado de uma formação para a cidadania, conjugando três tipos de orientações específicas no que toca ao E/A de línguas estrangeiras: (i) uma orientação cognitiva assente numa perspetiva de aquisição de conhecimentos baseada na dimensão interacional apontada para o desenvolvimento de uma maior compreensão de outros países, sociedades e culturas; (ii) uma orientação avaliativa em que se pretende levar os aprendentes a refletir sobre os processos e normas socioculturais relativos não só à sociedade e cultura do Outro, mas também às próprias, de forma a que possam desenvolver uma capacidade de julgamento crítico que permita, por sua vez, que avaliem as normas das outras sociedades numa base de respeito e abertura e não de forma preconceituosa; (iii) uma orientação para a ação apostada em instilar nos aprendentes a disposição para se comprometerem e interagirem com o Outro (ibid., p. 44). Neste sentido, considera-se que a ELCE deve englobar o objetivo fundamental de desenvolver nos aprendentes um princípio de reflexão intercultural assente numa orientação de problematização e relativização dos seus conhecimentos do “senso comum”, uma orientação avaliativa referente tanto à sociedade e cultura do Outro como à cultura própria e, finalmente, uma orientação para a ação, ou, mais especificamente, para a interação com o Outro.

É neste contexto que se torna fundamental assumir que a CCC, enquanto *savoir s’engager*, implica um ímpeto para ação política e cívica, enquadrando-se no desenvolvimento de uma *cidadania intercultural* que vise, em última instância, “the building of political and social institutions by which culturally diverse communities [...] can solve their differences democratically by consensus without tearing apart the common structures and values or having to abandon their particular cultural identities, such as language, culture and ethnicity” (Byram, 2012, p. 90). É neste sentido que Byram (2008b), partindo da sua definição de CCC enquanto capacidade de avaliar criticamente perspetivas, práticas e produtos da cultura própria e de outras culturas, ao mesmo tempo que sublinha a importância fundamental de se levar os aprendentes a refletir “criticamente” sobre “whatever [they]

encounter in other cultures and countries”, destaca que o que “faltará” nesta definição será “an explicit reference to taking action in the world, as a consequence of learning” (p. 128)⁵⁶. Seguindo esta mesma linha de pensamento, para Guilherme (2012), a CCC “goes beyond an understanding and interpretation of difference and intercultural relations into commitment and action” (p. 360), requerendo a sua conceptualização e operacionalização o reconhecimento da relação de complementaridade entre o ensino das línguas e culturas, a educação intercultural, a educação para a cidadania e a pedagogia crítica, sendo através deste reconhecimento que se poderá promover nos sujeitos (e.g., aprendentes, professores, responsáveis educativos e políticos) uma redefinição efetivamente intercultural das suas “atitudes” filosóficas, pedagógicas e políticas face à questão cultural.

Neste sentido, a CCC envolverá não só uma postura eminentemente crítica face à relação com a alteridade – em particular no que se refere à avaliação comparativa dos sistemas de valor da cultura própria e da cultura do Outro –, mas também um compromisso (*engagement*) político, cívico e ético direcionado para a promoção do Diálogo Intercultural dentro e entre as diferentes sociedades e culturas contemporâneas e entre os sujeitos que as compõem. Tanto uma como outra destas dimensões de CCC deverá ter como base o desenvolvimento por parte dos sujeitos de um “ponto de vista” (*standpoint*) “racional e explícito” e também ético (que é definido, em larga medida, na base dos princípios fundamentais do paradigma intercultural explicitados no ponto 1.3.), assente no tipo de racionalidade (de base kantiana) que subjaz à *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, considerando-se que a sustentação da reflexão e avaliação intercultural no que respeita aos direitos inalienáveis do ser humano poderá ajudar a evitar a armadilha do relativismo cultural radical (Byram, 1997, p. 45; 2009a, p. 324, ver também Byram, 2008a; Starkey, 2002, 2011).

Na nossa perspetiva, este mesmo “ponto de vista” deverá ser desenvolvido, dentro do contexto de uma pragmática intercultural, na base da articulação dos princípios epistemológicos de uma “ética da compreensão” e de uma “ecologia da ação”, tal como são enunciados por Edgar Morin (ver ponto 1.1.3.), com uma abordagem à questão intercultural

⁵⁶ A ELCE terá um papel determinante no cumprimento desta ambiciosa aspiração, nomeadamente ao implicar uma perspetiva de ação baseada num “olhar exterior” (*outward looking*), distinguindo-se, neste ponto, da perspetiva tradicional da Educação para a Cidadania, que, enfocando-se “on action in the world which is local, regional, and national, but not international”, se baseia, essencialmente, num “olhar interior” (*inward looking*) (Byram, 2008b, p. 129). Nesta perspetiva, Byram considera fundamental fazer conjugar estes dois “olhares” – i.e., a ELCE e a Educação para a Cidadania – no âmbito do desenvolvimento de uma efetiva cidadania intercultural, particularmente no que diz respeito ao contexto europeu, no qual “notions of European identity and citizenship are to be found [...] in the policy aspirations, but not yet in the practices of teaching and learning” (ibidem).

de cariz humanista, ontológico, relacional, dialógico e crítico – fundada nos princípios de uma “ética da alteridade” (ver ponto 1.3.2.) –, bem como hermenêutico, de carácter diatópico (ver ponto 2.2.2.), sustentado na metáfora de horizonte de Gadamer (ver ponto 1.2.1.).

2.3.2. O desenvolvimento da CI na formação de falantes e mediadores interculturais

A ênfase dada a uma abordagem baseada na competência comunicativa levou a que, pelo menos no plano da teorização académica e das políticas linguísticas, a Educação em Línguas Estrangeiras se assuma hoje, efetivamente, como Educação em Línguas e *Culturas* Estrangeiras (ELCE), arrogando, enquanto tal, a finalidade de desenvolver, em conjunto, as competências linguísticas e interculturais dos sujeitos. Esta finalidade implicará, em primeiro lugar, a substituição do “paradigma” do “falante nativo” – em que o objetivo era fazer do aprendente uma espécie de “clone” de um suposto ideal de falante da língua em aprendizagem, sem se problematizarem as questões identitárias e (inter)culturais envolvidas na interação intercultural e no próprio contexto da ELCE – pelo de “falante intercultural”, no âmbito do qual o objetivo será desenvolver a CI dos aprendentes, de forma a capacitá-los para estabelecer inter-relações entre diferentes aspetos da cultura própria e da cultura do Outro que lhes permitam agir como “mediadores” entre identidades culturais distintas (e.g., Alptekin, 2002; Byram, 1997, 2003; Guilherme, 2002; Kramersch, 1998, 1999).

O conceito de “mediador intercultural” que tomamos no nosso estudo pretende, no entanto, ir mais longe do que a conceção de “mediação cultural” apresentada pelo QECR (Conselho da Europa, 2002), descrita como a capacidade de “agir como um intermediário entre interlocutores que são incapazes de se perceber diretamente – normalmente (mas não exclusivamente) falantes de diferentes línguas” (p. 87), sendo que, para assumir este papel, o aprendente deverá ser capaz de “convocar a cultura de origem e a cultura estrangeira colocando-as em relação” e, nesta base, “lidar efectivamente com mal-entendidos interculturais e situações de conflito” (pp. 104-105). Na nossa perspetiva, esta conceção aproxima-se demasiado de um “paradigma da diferença” próprio a uma perspetiva multicultural, enquanto a mediação intercultural se refere, antes, à capacidade do aprendente de se situar na confluência de diferentes cosmovisões ou culturas (cf. Zarate, 2003) – imagem emblemática da condição do homem “pós-moderno”, cujas identidades e identificações são bastante menos simples do que aquelas promovidas pela identificação com os estados-nação –, não se reduzindo, nesta medida, apenas à mediação e resolução de problemas ou conflitos

culturais pontuais, mas sim à efetiva adoção de uma pragmática intercultural a todos os níveis vivenciais do sujeito, seja em períodos de residência noutra país, seja na experiência quotidiana da hibridez de culturas e da interação com pessoas de diferentes grupos socioculturais no próprio país.

É exatamente neste sentido que entendemos a definição de Byram e Zarate (1997) de “falante intercultural”, como um “specialist in the transit of cultural property and symbolic values” (p. 11), que é capaz de “atravessar fronteiras” no sentido da criação e manutenção de contactos e relações pessoais com os membros de uma “comunidade estrangeira” sustentadas pela estipulação de um espaço “entre” (*in-between*) as identidades culturais em presença que permita a ultrapassagem de potenciais barreiras culturais através da adoção um ponto de vista simultaneamente externo (*etic*) e interno (*emic*) relativamente a essas mesmas identidades, baseado na aceção fundamental de que estas se constituem, antes de mais, como uma construção social, sempre em devir, “always in the process of ‘becoming’ as well as of ‘being’” (Guilherme, 2002, p. 125), e, deste modo, de que “toute culture est une ‘construction’, marquée par le Temps et par le Contexte” (Bizarro, 2014, p. 43).

É, neste quadro que, segundo o modelo multidimensional de CI de Byram, para uma comunicação intercultural bem-sucedida, os sujeitos deverão basear-se nos seus conhecimentos declarativos e procedimentais sobre si mesmos e sobre o Outro, fundados em e incrementados através de competências de interpretação e inter-relação cultural, cultivando atitudes de abertura e curiosidade, de forma a poderem aplicar e desenvolver as suas aptidões de descoberta e interacção, que lhes permitam gerir as possíveis disfunções relativas à interação ou comunicação na base de uma conscientização cultural crítica (CCC).

Esta última dimensão adquire uma importância acrescida no modelo, sendo que Guilherme (2002) propõe mesmo – na base da sua articulação com os princípios da Pedagogia Crítica – a adoção do conceito de “falante intercultural crítico” enquanto ideal a ser atingido no quadro da ELCE, definindo-o como alguém que, estando consciente da natureza múltipla, ambivalente, inventiva e elástica das identidades culturais num encontro intercultural (assim como da forma como são encenadas), é capaz de compreender que este mesmo encontro é sempre profundamente influenciado pela forma como cada cultura em presença “vê a outra no espelho de si própria”, implicando, deste modo, uma contínua negociação entre as identificações e representações culturais, sociais e políticas dos interactantes: “the *critical* intercultural speaker must then be aware that the development of

ethnic identities, national or otherwise, involves a constant negotiation between remembering and forgetting, idiosyncracies and common interests” (pp. 126-127). Apenas com base na compreensão de que o encontro intercultural requer tanto uma fragmentação como uma interconetividade das identidades culturais – assente na assunção fundamental de que estas mesmas identidades se enformam tanto de elementos persistentes como transitórios cuja articulação adota formas e significados particulares em circunstâncias específicas e reflete “roturas e discontinuidades” que concorrem para a sua cada vez mais flagrante “originalidade” – poderão os aprendentes assumir um papel de mediação intercultural que possibilite o desenvolvimento de um sentido de “identidades partilhadas”.

É neste sentido que Guilherme (2002) advoga que o desenvolvimento da CI só poderá ser alcançado com base numa abordagem em que confluem o que considera serem as cinco dimensões fundamentais da ELCE, quando tomada como forma de “política cultural” que detém um papel essencial na promoção de uma efetiva cidadania intercultural (pp. 121-124):

- (i) Dimensão Interacional Eu-Outro, baseada num enfoque nas identidades dos sujeitos (e não nas suas pertenças socioculturais), que, reconhecendo o seu carácter multidimensional, intersubjetivo e transitório, assente numa reflexão crítica que englobe a contínua negociação entre o universal e o particular, entre a convergência e o conflito, no sentido de fomentar a relação positiva com a alteridade;
- (ii) Dimensão Cultural, baseada na substituição de uma perspetiva determinista e estática de cultura por uma sua conceção complexa, mutável, relacional e dialógica, devendo-se assumir uma “reflexão-em-ação” no que toca à questão (inter)cultural no sentido da promoção da passagem de uma perspetiva etnocêntrica para uma perspetiva mais etnorelativa que permita a “ultrapassagem de fronteiras” culturais e a criação de espaços de encontro intercultural;
- (iii) Dimensão Educativa, no âmbito da qual professores e alunos se deverão assumir como “trabalhadores culturais”, sendo que os primeiros, enquanto “intelectuais transformativos”, deverão promover uma reflexão sobre a complexidade envolvida no modo como os sujeitos constroem conhecimentos e significados, estimulando a interrogação, negociação e criação de diferentes pontos de vista face a esta temática;
- (iv) Dimensão Política, na qual, assumindo-se explicitamente a natureza política da ELCE, se deve promover a compreensão e problematização, na articulação de um nível de análise simultaneamente micro e macroscópico, *emic* e *etic*, do modo como

as configurações particulares de poder que regem as sociedades se refletem nas posturas e condutas dos sujeitos, devendo-se assumir, simultaneamente, um compromisso cívico na transformação positiva dessas mesmas configurações;

- (v) Dimensão Ética, que, baseando-se no princípio fundamental de que a discriminação e a xenofobia devem ser combatidas em qualquer circunstância, assume que deve ser facilitado aos aprendentes o acesso a diversos quadros de referência éticos, de modo a que possam desenvolver, com base em princípios e não em regras, uma perspectiva ética individual face à relação com a alteridade, que deverá ser, posteriormente, debatida na base fundamental de que os seres-humanos são eticamente responsáveis pelos seus semelhantes e pelo planeta que partilham, devendo-se, por isso, reger por princípios de solidariedade e cooperação.

Na mesma linha de pensamento, Fred Dervin, na sucessiva apresentação que faz dos conceitos de *descondicionamento* (2006), *competências proteofílicas* (2010) e *abordagem pós-intercultural* (2015b), sublinha a necessidade crucial de se abordarem, no contexto do desenvolvimento da CI na ELCE (incluindo a formação de professores de LE), os constructos identitários, culturais e representacionais dos aprendentes na base dos princípios epistemológicos do paradigma intercultural, sendo que este, como vimos, implica uma reconceptualização específica (e complexa) do modo como estes mesmos constructos se enformam e interrelacionam e, deste modo, uma revisão dos objetos, teorias e métodos pedagógicos e heurísticos próprios a uma efetiva pragmática intercultural (cf. Dervin, 2012).

Neste contexto, torna-se fundamental que tanto os estudantes como os próprios professores de línguas desenvolvam uma “literacia crítica” que lhes permita combater a estereotipação e “alterização” (*othering*) do Outro (propaladas por perspectivas assentes em modelos “estáticos” de cultura), assumindo um enfoque “on ‘inconsistencies within cultures’, paying more attention to ‘situational contexts in their analysis of symbols’ and ‘the ongoing activities of experiencing actors’”, examinando criticamente “how people express, negotiate and co-construct their cultures and identities when they interact with others” e, desta forma, desenvolvendo “a critical ability to put into question ‘implicit and explicit assumptions’ and to learn to read the ‘power dynamics’ hidden behind cultural claims – thus potentially empowering individuals” (Dervin, 2015b, pp. 73-74, ver também Dervin, 2015a). Será na base desta perspectiva que a abordagem intercultural rejeita, no que se refere à exploração da dimensão (inter)cultural da ELCE, não só a “folclorização” da cultura alheia,

promovida pela atenção quase obsessiva a supostas “tradições” culturais idiossincráticas dos povos em questão – muitas vezes, abusivamente generalizadas, tanto nos programas de ensino de língua estrangeira como nos manuais de que se valem (e.g., principais feriados e festividades, costumes, indumentárias, hábitos gastronômicos, etc.) –, mas também o enfoque abusivo nos aspectos “eruditos” dessa mesma cultura, i.e., nas suas produções artísticas nos campos da literatura, cinema, música, artes plásticas, etc., em favor do desenvolvimento de uma abordagem holística, complexa e crítica, que englobe a análise da inter-relação entre a cultura e identidade própria e a do Outro.

Neste sentido, o desenvolvimento da CI dos aprendentes no âmbito da ELCE implicará, necessariamente, em primeiro lugar, o diagnóstico das imagens ou representações que estes mesmos aprendentes detêm e partilham face a si próprios e face à alteridade e, em segundo lugar, um trabalho de (re/des)construção positiva dessas mesmas imagens que potencie que estes se tornem “intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity”, sendo que, para isso, o Outro deverá ser sempre tomado “as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity” (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, p. 9).

É precisamente na base desta inter-relação entre o estudo e trabalho sobre as Imagens de Línguas e Culturas dos aprendentes e o desenvolvimento da CI no quadro específico da ELCE que, como já tivemos a oportunidade de referir, assentamos o nosso estudo, sendo que, neste âmbito, após termos apresentado, no Capítulo 1, as bases epistemológicas (e ontológicas) que, na nossa perspectiva, deverão subjazer a uma pragmática intercultural, consideramos fundamental chegar a uma compreensão mais profunda do modo como estas mesmas imagens ou representações são elaboradas, estruturadas e partilhadas pelos sujeitos, assim como das funções determinantes que assumem na forma como os sujeitos percecionam a realidade e, conseqüentemente, nela agem e interagem. Reservamos o Capítulo 3 à exploração conceptual destas mesmas temáticas.

Capítulo 3. As Imagens na aplicação de uma pragmática intercultural em DL

J'ai pour me guérir du jugement des autres toute la distance qui me sépare de moi.

Antonin Artaud

O estudo das representações tem vindo a adquirir, nas últimas décadas, uma importância fundamental no contexto da educação. Ruano-Borbalan (1993) vê-o mesmo determinar uma “mutação” na própria conceção de educação: “la prise en compte des représentations par les pédagogues constitue une mutation capitale des conceptions éducatives” (p. 17). Fortemente assente na noção de Bachelard (1993) de que “on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation” (p. 14), esta “nova” conceção de ensino e aprendizagem sublinha o facto de que “un sujet ne peut donc s'approprier de nouveaux concepts qu'en construisant de nouvelles représentations organisées en un tout cohérent et fonctionnel” (Chappaz, 1993, p. 30), ou seja, que toda a construção de conhecimento (i.e., de uma nova forma de representar o mundo) implica um contínuo processo dialético entre os saberes prévios e os novos dados disponibilizados aos sujeitos:

un sujet ne passe pas (ainsi) de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante, qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand et lui permet de mettre en œuvre un projet plus ambitieux qui, lui-même, contribue à la structurer. Et chaque représentation est, à la fois, un progrès et un obstacle ; elle est même d'autant plus un obstacle qu'elle aura constitué un progrès décisif et que, en raison de cela, le sujet lui sera d'autant plus attaché. [...] Et ce processus n'est évidemment jamais terminé, il constitue la trame même de la progression intellectuelle. (Meirieu, 1989, p. 57)

É, assim, visando compreender, com base em finalidades pedagógicas, o modo como os sujeitos apreendem o mundo e a forma como com ele se relacionam e nele interagem, que o conceito de RS (ver ponto 1.2.2.) tem vindo a ser adotado no domínio da Educação e, por sua vez, adaptado e desenvolvido no âmbito dos estudos da DL: “Le propos de celle-ci est de montrer qu'il favorise une approche nouvelle de l'apprentissage susceptible d'expliquer la manière dont nous construisons le réel [...] comprendre les représentations de l'élève, c'est comprendre son rapport au monde” (Develay, 1992, p. 78). Nesta medida, considera-se que as situações didáticas, para além de envolverem processos dinâmicos que possibilitem uma reconstrução do mundo representacional dos alunos facilitadora das suas aprendizagens, devem favorecer a tomada de consciência dos obstáculos que as suas representações também envolvem, sendo fundamental, neste contexto, tomar em consideração as representações dos

atores individuais ou coletivos envolvidos no contexto educativo (alunos, professores, pais, responsáveis institucionais, etc.) como meio de evitar esses mesmos obstáculos, propiciar desbloqueios e resolver impasses (cf. Chappaz, 1993).

É, exatamente, nesta perspectiva que o conceito de RS se institui como uma noção-chave no campo da ELCE, já que este campo implica, necessariamente, o confronto dos sujeitos que nele intervêm e interação (discentes, docentes, investigadores, etc.) com a alteridade (e.g., Abdallah-Pretceille, 1999, 2006; Bizarro, 2014; Byram, 1997, 2009a; Dervin, 2010, 2012, 2015b; Guilherme, 2002, 2012). De facto, a importância do conceito no campo da DL é notória, dada a profusão de estudos neste domínio que incidem ou se fazem valer precisamente das representações dos sujeitos face às línguas, aos povos e às culturas, atestando a pertinência desta noção no que toca ao processo de E/A de línguas estrangeiras:

La notion de représentation est aujourd’hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l’acquisition des langues. Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d’une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d’autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu’ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user. (Moore, 2001a, p. 9)

Ao conceptualizar esta noção na base dos seus fundamentos epistemológicos específicos e ao torná-la operacionalizável como conceito de acordo com as suas finalidades particulares, a DL tem também contribuído para o seu enriquecimento, granjeando-lhe uma identidade própria neste domínio científico. Neste sentido, instituindo-se a DL como uma disciplina que “não aplica os saberes das outras disciplinas, não ‘transpõe’ conteúdos de outras disciplinas”, mas antes “interroga as outras disciplinas”, construindo os seus próprios saberes “numa relação de colaboração e não de aplicação” (Ferrão Tavares, 2000), são plenamente assumidas as três características conceptuais fundamentais da noção de representação neste campo específico (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006; de Pietro & Müller, 1997; Doise, 1986; Müller & de Pietro, 2001): (i) é um conceito *imigrante* já que provém do campo da Psicologia Social; (ii) *nómada*, dado ser largamente utilizado em diferentes campos de estudo, ganhando, na sua itinerância, múltiplas aceções e caracterizando-se, desta forma, como uma noção sem fronteiras conceptuais estanques, sendo alvo de constantes influências de contactos interdisciplinares; (iii) *carrefour*, ao ser aplicado no âmbito de diversas perspectivas teóricas e metodológicas. Estas três características fundamentais da noção de representação, tal como é desenvolvida em DL, não só impedem a sua cristalização, como também lhe conferem uma paisagem conceptual extremamente alargada que

possibilita, simultaneamente, uma abordagem verdadeiramente holística aos objetos sob escrutínio e um desenvolvimento contínuo desta noção a partir de múltiplas perspetivas teóricas e empíricas.

De facto, o conceito de representação, dadas as características apontadas acima, permite ao investigador, no campo da DL, ganhar acesso a pontos de vista e *insights* provenientes de diferentes áreas científicas e, desta forma, desenvolver um maior entendimento e uma análise mais aprofundada dos fatores envolvidos tanto no E/A de LEs como na comunicação intercultural (e.g., Moore, 2001a, p. 20). O conceito institui-se, assim, como um exemplo paradigmático da forma como a DL se relaciona com as outras Ciências Sociais, nomeadamente ao se assumir como um espaço de interface de múltiplas disciplinas científicas cujos pontos de vista são convocados e adaptados de acordo com os seus fundamentos epistemológicos, assim como com os seus objetos e objetivos específicos, sendo nesta base que constrói a sua própria identidade (cf. Zarate, 1993).

É, precisamente, como forma de evidenciar a identidade própria que o conceito de RS adquire no contexto específico da DL que adotaremos, daqui em diante, o termo “Imagens” para nos referirmos ao que, na teorização sobre representações e nos desenvolvimentos que tem vindo a sofrer dentro do seu território específico, é considerado pertinente para este campo científico em particular⁵⁷. Com esta escolha terminológica pretendemos, pois, dar conta da consequência da inerente irreverência e itinerância do conceito de representação, sendo que, como o sublinha Zarate (1997), quando as noções atravessam diferentes áreas de conhecimento, transformando-se, evoluindo e ganhando um dinamismo particular, não podem escapar às influências destes mesmos percursos na sua identidade e, desta forma, na sua própria nomenclatura. Assim, dado que a noção de representação se refere ao exame das relações que se estabelecem entre o que é dado e o que é percecionado, entre pretensões verdadeiras e falsas, é justificável que assimile a si o sentido metafórico de imagem, enquanto “reflexo num espelho” (ibid., p. 7). Simultaneamente, esta perceção do sentido metafórico do conceito de Imagens que lhe advém da analogia com a imagem no espelho é de fundamental importância para o nosso estudo, pois o que

⁵⁷ Os dois termos estabelecem uma relação de quase-sinonímia, sendo que o *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) redireciona, de imediato, a entrada referente à noção de “imagem” para a entrada referente ao conceito de “representação”, enfatizando a sua transversalidade nestes termos: “il s’agit d’une notion transversale que l’on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l’homme et de la société et qui a acquis, aussi bien en sociolinguistique qu’en didactique des langues-cultures, une position théorique de premier plan” (Cuq, 2003, pp. 214-215).

pretendemos propor é que o “diálogo de imagens” de ambos os grupos de estudantes portugueses e turcos – ou, por outras palavras, as relações entre as auto- e heteroimagens apresentadas por ambos os grupos – tem um peso fundamental na relação (intercultural) entre os sujeitos de ambos os países, já que estas imagens estarão necessariamente presentes nessa mesma relação de uma forma que poderemos descrever, também metaforicamente, como um complexo “jogo de espelhos”.

Assim, o nosso estudo parte da convicção de que a ELCE e, conseqüentemente, a DL não poderão, pois, desconsiderar a importância das (auto- e hetero-) imagens recíprocas dos falantes que, de forma consciente ou inconsciente, continuamente interagem no discurso e, mais ainda, por certo, na comunicação e relação interculturais.

3.1. A Teoria das RS em DL: o conceito de Imagens

O conceito de Imagens tem vindo a tomar, nas últimas décadas, um lugar central na DL, em particular, no contexto de estudos assentes ou enfocados numa perspetiva intercultural em que se pretende descortinar e elaborar modos de as trabalhar em contexto educativo, no sentido de contribuir não só para o desenvolvimento linguístico dos alunos em cada língua, mas também para o desenvolvimento da sua CI.

Dada a inerente complexidade do conceito e as características epistemológicas de que se reveste no contexto da DL (conceito *imigrante*, *nómada* e *carrefour*), a sua definição teórica neste domínio científico mantém-se como um processo aberto e em contínuo desenvolvimento, sendo sujeito a constantes reformulações e redefinições e explorado, ao nível empírico, através de uma grande diversidade de mecanismos metodológicos. O carácter inerentemente dinâmico do conceito de Imagens não impede, no entanto, que apresente uma sólida consensualidade no que toca aos seus principais fundamentos teóricos e à forma como poderá ser operacionalizado no contexto dos estudos em DL (ver, em particular, Araújo e Sá & Pinto, 2006; Castellotti, Coste, & Moore, 2001; Castellotti & Moore, 2002; Müller, 1997; Müller & de Pietro, 2001; Zarate, 1997; Zarate & Candelier, 1997). Neste contexto, torna-se possível sistematizar as características conceptuais fundamentais das Imagens em DL:

- a) Encontram-se intimamente relacionadas com os processos de construção da realidade, adquirindo a forma de quadros referenciais e interpretativos (de natureza cognitiva, afetiva, social, etc.) que permitem aos sujeitos, na base de

esquematisações e generalizações múltiplas e complexas, tornar o mundo mais facilmente cognoscível e explicável.

- b) Desempenham funções fundamentais no contexto da “estruturação” individual e social dos sujeitos, instituindo-se como base não só dos seus processos de interpretação da realidade, mas também de construção e afirmação identitária, de fundamentação e justificação de atitudes e comportamentos individuais e coletivos, de entendimento e posicionamento face às estruturas e relações sociais, de orientação de ação, etc.
- c) Enquanto *constructos* sociais, simultaneamente individuais e coletivos, adquirem uma natureza dupla de produto e processo da interação social, detendo um caráter inerentemente dinâmico e evolutivo, sendo adotadas, desenvolvidas, transformadas e (re)construídas pelos indivíduos e grupos de acordo com as suas próprias histórias e experiências de vida, ou seja, são moldáveis e mutáveis por e através das interações sociais desenvolvidas por esses mesmos sujeitos e grupos.
- d) Para além das suas funções cognitivas, detêm um papel fundamental na instituição e desenvolvimento das relações sócio-afetivas dos sujeitos. É neste quadro que se assume que as imagens que os sujeitos, grupos e sociedades partilham e constroem relativamente ao Outro (e.g., concernentes à sua língua e cultura quando estas são percecionadas como estrangeiras) têm uma funcionalidade pragmática e influenciam a perceção, a ação e a relação intercultural (Coste, 2001).
- e) Ao mesmo tempo que desempenham um papel fundamental na comunicação, enformam-se, fundamentalmente, em e através dos processos comunicativos dos sujeitos, sendo apenas observáveis enquanto “objetos de discurso” no quadro das interações e práticas discursivas dos sujeitos (Porcher, 1997). Para Castellotti, Coste e Moore (2001), as imagens constituem-se mesmo como “objets de discours qui se construisent dans l’interaction, grâce au langage et à la médiation d’autres, observables au moyen des traces discursives” (p. 103).

Assim, desenvolvendo-se na base de uma perspetiva epistemológica eminentemente sócio-constructivista, o conceito de Imagens refere-se, essencialmente, a uma realidade socialmente construída, baseada na capacidade dos indivíduos de generalizar fenómenos sociais e transformá-los em esquemas mentais de interpretação do mundo. Enquanto *constructos* sociais, simultaneamente individuais e coletivos, as imagens podem, deste modo, ser definidas como processos dinâmicos e evolutivos (i.e., transformáveis), que são

criados e desenvolvidos pelos indivíduos e grupos de acordo com as suas histórias e experiências particulares, sendo, desta forma, passíveis de serem transformadas e constantemente reelaboradas. Constituem-se, assim, como fenómenos complexos ancorados em processos históricos, sócio-identitários, cognitivos e discursivos próprios a cada sujeito e grupo, fazendo parte do seu processo de apreensão e construção da realidade e influenciando o modo como com ela interagem, sendo que as suas dinâmicas não podem ser isoladas das suas circunstâncias de produção ou do contexto mais alargado em que circulam (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006, pp. 227-229).

Através da elucidação do modo como a noção de Imagens é conceptualizada em DL torna-se clara a sua relevância no contexto da ELCE, particularmente quando se assume que esta deve adotar uma “pragmática intercultural”, ou seja, deve procurar favorecer o desenvolvimento não só das competências linguísticas dos sujeitos, mas também da sua CI, de forma a promover, facilitar e potenciar a comunicação entre interlocutores que falam diferentes línguas e provêm de contextos culturais e sociais distintos. Neste quadro, torna-se fundamental conhecer as relações que os sujeitos estabelecem entre as representações do Outro e de si mesmos (incluindo as imagens dos países, culturas, línguas e falantes) – i.e., a relação que estabelecem entre os seus próprios constructos identitários e a alteridade –, assim como as potenciais ou efetivas consequências dessas relações nas ações e interações dos sujeitos, em particular no contexto do contacto e interação interculturais.

De facto, sendo, como vimos, nas interações e processos de comunicação social que as imagens se constroem, circulam, re-avaliam e se (re)formulam – estando, deste modo, no centro das atividades discursivas de sujeitos e grupos –, elas detêm uma importância fundamental no contexto de educação e formação linguística (e intercultural), que se institui sempre como um espaço onde diferentes línguas e culturas (as dos aprendentes e as em aprendizagem) se encontram e são postas em relação, e onde as auto- e hetero-representações dos sujeitos aprendentes se cruzam e relacionam, de forma consciente ou inconsciente. Neste contexto, torna-se fundamental entender como as imagens são construídas quotidianamente no espaço social em geral e nos contextos educativos em particular, nomeadamente procurando identificar o modo como as encenam os discursos dos intervenientes, assim como as suas possíveis consequências (e.g., Araújo e Sá & Pinto, 2006; Porcher, 1997).

É com base no (re)conhecimento destes aspetos fundamentais que será possível desenvolver esforços no sentido de promover o conhecimento mútuo, assim como de

desmistificar crenças, estereótipos e preconceitos que podem funcionar como obstáculos e barreiras tanto à assunção de atitudes de abertura face ao Outro em si mesmo, à sua língua e à sua cultura ou à aprendizagem das línguas-culturas em questão, como à comunicação intercultural. Não será, assim, demais enfatizar a relevância e produtividade do conceito de Imagens (tomado, no nosso estudo e como dissemos, na sua inseparabilidade do conceito de RS) no quadro de estudos que pretendem compreender a sua influência na comunicação intercultural e nos processos que ela envolve, assim como intervir sobre essas mesmas imagens e as suas consequências no quadro educativo, nomeadamente por meio de propostas de linhas de ação em educação linguística orientadas para o desenvolvimento da CI.

É nesta base que assentamos o nosso estudo que, a partir da identificação, descrição, análise e problematização das imagens recíprocas de aprendentes de língua turca em Portugal e de língua portuguesa na Turquia, pretende inferir a influência que estas mesmas imagens, potencial ou efetivamente, exercem em aspetos como a motivação para a escolha de aprendizagem das línguas em questão, os processos de E/A em si mesmos, as atitudes face ao Outro e à sua língua e cultura ou a disponibilidade para o contacto intercultural. Ao mesmo tempo, tomando o estudo das imagens como diagnóstico, testemunho ou evidência de uma determinada realidade social e partindo do princípio de que estas são constitutivas dessa mesma realidade, procuraremos gizar linhas de orientação educativa baseadas num trabalho sobre as imagens através das próprias imagens, passível de contribuir para a sua (re/des)construção, num sentido que promova a aproximação e o interesse dos sujeitos face à alteridade (e.g., face à sua língua, cultura, país, etc.), visando, em última análise, o desenvolvimento das bases possibilitadoras do estabelecimento de um Diálogo Intercultural entre os sujeitos de diferentes nacionalidades, culturas e línguas (cf. Mariko, 2005).

3.2. Operacionalização do conceito de Imagens em DL

O conceito de Imagens ocupa, como vimos, um lugar de extrema relevância no campo da investigação em DL, tendo-se verificado, nos últimos anos, um notável incremento de estudos nele incidentes que, por sua vez, se caracterizam pela sua imensa diversidade, nomeadamente no que toca às perspetivas, objetos de estudo, públicos-alvo, metodologias e finalidades que adotam. De uma forma geral, estes estudos procuram identificar e compreender os fatores envolvidos na construção, desenvolvimento e uso das imagens que os sujeitos partilham relativamente a um determinado objeto ou fenómeno (língua, povo,

cultura, aprendizagem, etc.), assim como compreender quais as suas implicações no que toca às condutas dos sujeitos, não só nos contextos educativos, mas também nos processos comunicacionais em geral e nas interações plurilingues e interculturais em particular.

É importante notar que será na interação intercultural, talvez mais do que em qualquer outro tipo de contacto comunicativo, que os sujeitos se veem forçados a confrontar-se com as suas próprias construções identitárias e a acionar, em maior grau, as suas auto- e heteroimagens, as quais, por sua vez, desempenham um papel preponderante na modelação dos seus comportamentos, na sua predisposição para o contacto com o Outro e nas suas atitudes e opções comunicativas face a esse mesmo contacto. A interação intercultural implica, pois, como vimos já, uma espécie de “jogo de espelhos” identitário, no qual as imagens recíprocas dos interactantes são constantemente postas em confronto e continuamente (re)negociadas de modo a que a comunicação possa ser mantida: “Les représentations sociales construisent les limites entre le groupe d’appartenance et les autres, définissent des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités” (Zarate, 1993, p. 30).

Assim, o “jogo de imagens” necessariamente envolvido no contacto e comunicação intercultural encontra-se intimamente ligado aos processos de construção identitária dos sujeitos, particularmente no que concerne à sua dimensão cultural. Esta é continuamente construída, como vimos (ponto 1.2.3.), na base não só das relações que os sujeitos estabelecem com os membros dos seus endogrupos, mas também no confronto com a alteridade. Este confronto, por sua vez, implica uma negociação permanente das diferenças e semelhanças mutuamente percecionadas entre os interactantes: “la découverte de la compréhension de l’altérité passe par la compréhension et le dépassement des mécanismes différenciateurs. Il faut peut-être s’accepter semblables pour pouvoir se reconnaître différents” (Ladmiral & Lipiansky, 1989, p. 209). Identidade e alteridade constituem-se, deste modo, como um “par indissociável” já que “tout processus d’élaboration d’identité (dans un travail de construction d’un ‘nous’) implique des processus de mise à distance des ‘ils’”, processo no qual “la mise en place de *frontières symboliques* est une pratique importante” (de Pietro & Müller, 1997, p. 36). Ao mesmo tempo, e tal como afirma Zarate (1993), “si toute représentation relève d’une démarche identitaire, les représentations de l’étranger constituent paradoxalement l’une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité” (p. 30), constituindo-se esta reflexão identitária como uma das premissas básicas do desenvolvimento da CI dos sujeitos, mais

especificamente no que concerne à conscientização cultural crítica tal como é apresentada por Byram (ver ponto 2.3.).

É nesta base que múltiplos estudos em DL se debruçam sobre as imagens dos sujeitos aprendentes relativamente às línguas e à sua respetiva aprendizagem, assim como aos seus falantes, países e povos, convocando uma série de conceções teóricas e metodologias para procurar compreender melhor tanto as suas características e fatores envolvidos na sua construção como as suas consequências e impactos nas atitudes, comportamentos e ações dos sujeitos em contextos plurilingues e interculturais (cf. Matthey, 1997). Ao mesmo tempo, no contexto da temática das imagens de LEs, verifica-se a existência de uma forte correlação entre as imagens que os sujeitos constroem e partilham relativamente às LEs e sua respetiva aprendizagem e as imagens que esses mesmos sujeitos têm dos países, locutores e culturas que lhes estão associados, sendo que as representações dos sujeitos sobre o povo, falantes, e cultura associados à LE em questão “recèlent un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-vis de l’apprentissage lui-même” (Castellotti & Moore, 2002, p. 8). Verifica-se, assim, uma relação recursiva entre os modos de construção e reprodução das imagens face às línguas e face aos países, povos e culturas que a elas se associam, detendo esta relação fortes implicações, por exemplo, na escolha das línguas a aprender, nas atitudes, motivações e expectativas relativamente à sua aprendizagem e, também, nas relações que os aprendentes estabelecem entre a sua língua e a do Outro e entre si e esse mesmo Outro.

É no contexto desta inter-relação entre imagens das línguas e imagens dos seus falantes que – partindo do princípio de que todos os aprendentes de uma LE detêm já uma ideia *a priori* do(s) país(es) (povo e cultura) associado(s) a essa mesma língua e que, muitas vezes, essa ideia se baseia em imagens de natureza estereotipada e mesmo preconceituosa (e.g., Dervin, 2006, 2010, 2012) – a identificação destas imagens iniciais dos aprendentes se constitui como “le premier jalon d’un processus d’apprentissage fondé à la fois sur la valorisation du savoir de l’apprenant et sur sa progressive sensibilisation à la relativité des systèmes de valeurs” (Paganini, 1994, p. 9), ou seja, como o primeiro passo para o desenvolvimento da dimensão intercultural do ensino de línguas (cf. Zarate, 1993).

Verifica-se, porém, que a falta de uma definição consensual e definitiva do conceito de Imagens (ou RS) – que se deve ao seu caráter fluido e itinerante – o torna permeável a confusões com outros conceitos que com ele estabelecem relações de metonímia ou mesmo de sinonímia, tais como os de atitude, estereótipo e preconceito. Para Marková (2008, p. 462),

“[t]he concept of social representations, which does not so easily fit into experimental designs, has been empirically associated sometimes with attitudes, sometimes with stereotypes, social perception, social cognition, discourse, and others”, quando, na verdade ele abarca e articula, tanto em termos teóricos como heurísticos, todos estes conceitos em simultâneo.

Neste sentido, a questão de como se distinguem as imagens de outros constructos de conhecimento, particularmente daqueles já com uma longa tradição no campo das ciências sociais – e.g., atitude, motivação, estereótipo e preconceito – é uma questão que tem marcado todo o processo evolutivo não só do conceito de Imagens em DL (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006; Mariko, 2005; Sanches & Jacinto, 2004), mas também da teoria das RS que lhe subjaz, e que permanece ainda por solucionar. De facto, os esforços conceptuais para distinguir estes conceitos têm-se revelado algo inconclusivos, já que todos eles são tomados como formas ou fenómenos que medeiam o “pensamento” e a “agência” dos sujeitos no contexto da realidade social em que se inserem, adquirindo, neste sentido, um carácter extremamente abrangente, revestindo-se de diferentes aceções, ao serem utilizados e desenvolvidos em múltiplos campos científicos e ao se ter vulgarizado o seu uso ao nível do discurso do senso-comum.

Importa, pois, em primeiro lugar identificar como, na sua íntima relação com o conceito de RS, as imagens se estruturam, transformam e ativam no contexto da interação social, assim como descrever algumas das suas mais importantes características no que toca ao confronto com a alteridade e, em segundo lugar, esclarecer o sentido que é conferido a algumas noções base que estabelecem uma relação intrínseca com o conceito de Imagens, mais especificamente os conceitos de atitude e motivação e as noções de estereótipo e preconceito que, tomados enquanto elementos constitutivos do pensamento comunitário e como parte ativa nos sistemas representacionais dos sujeitos, influem fortemente no seus processos de construção identitária – nomeadamente no que toca ao seu sentido de pertença linguístico-cultural (Dabène, 1987, p. 77) – e, conseqüentemente, na forma como se relacionam com as outras línguas e culturas, assim como como os seus (inter)locutores.

3.3. Processos de elaboração, estruturação, transformação e ativação das Imagens

3.3.1. Processos base da elaboração das Imagens: Objetivação e Ancoragem

Partindo da aceção fundamental de que a função primária das Imagens ou RS, tomadas como unidades básicas do pensamento do senso-comum, é dar resposta à questão (fundamental na apreensão e compreensão da realidade por parte do seres humanos) de

tornar familiar (i.e., inteligível) o não-familiar (i.e., a novidade que é, primariamente, sempre ininteligível) – “[to] make something unfamiliar, or unfamiliarity itself, familiar” (Moscovici, 2000b, p. 24) – através de um processo complexo assente na relação dialógica que se estabelece entre as circunstâncias e contextos sociais e os processos de construção da realidade, ou seja, na base de um “movimento circular entre mundo e pensamento” (Jodelet, 2008, p. 426), Moscovici (1961, 2008) identifica os três fatores sociocognitivos que, na sua perspetiva, se encontram subjacentes à sua elaboração, estruturação e transformação: (i) *dispersão da informação*, respeitante ao desfasamento quantitativo e qualitativo entre a informação disponível e a informação necessária para a compreensão de um problema/objeto; (ii) *focalização*, referente aos elementos específicos de um determinado objeto ou fenómeno em que os sujeitos enfocam especialmente a sua atenção (focalização que dependerá de toda uma multiplicidade de aspetos ligados aos seus interesses particulares numa dada situação), sendo que este fator será determinante tanto na consideração da pertinência da elaboração ou ativação de uma representação como na introdução e estruturação dos elementos que a constituirão; (iii) *pressão à inferência*, relativa ao espaço de tempo disponível aos sujeitos entre a perceção de um objeto ou constatação de um fenómeno e a necessidade de formularem inferências e tomarem uma posição face aos mesmos.

Entendendo que é na confluência destes fatores que o pensamento natural ou do senso comum continuamente se vai (re)elaborando, sendo esta mesma confluência que faz com que os sujeitos, nos seus processos de cognição e categorização social, tenham que recorrer às RS, tomadas como padrões simbólicos pré-estabelecidos de interpretação da realidade, Moscovici (2008) propõe um modelo genésico de RS baseado em dois processos fundamentais: (i) a *objetivação*, respeitante aos modos como os elementos constitutivos da representação são organizados e como adquirem materialidade, tornando-se expressões de uma realidade que é vista como natural e do senso-comum, ou seja, ela refere-se, basicamente, ao processo pelo qual noções, ideias e conceitos abstratos são transformados em “realidades” ou “imagens” concretas e objetivas, estando na base do processo pelo qual “what is perceived replaces what is conceived” (Moscovici, 2000b, p. 51); (ii) a *ancoragem*, respeitante ao modo como a nova informação ou os objetos ou fenómenos sociais “estranhos” são integrados e adaptados aos esquemas representacionais já “objetivados”, permitindo, deste modo, a inserção do que é novo, i.e., “não-familiar”, num padrão ou “núcleo imagético” já estabelecido previamente, i.e., “familiar” (cf. Abric, 1996, p. 78).

Assim, enquanto a objetivação se refere aos processos de “seleção”, “esquematisação” e “naturalização” da informação relativa a um determinado objeto ou fenómeno social totalmente novo, que permitem uma materialização da sua percepção abstrata em algo concreto e factual⁵⁸, ou, por outras palavras, “a projection of representational constructs as concrete entities in the lifeworld” (Jodelet, 2008, p. 425), a ancoragem refere-se ao processo pelo qual é conferido sentido à novidade (i.e., o inteligível) através da sua “inserção num quadro conceptual já existente”, ou seja, na esfera de núcleos imagéticos já enformados anteriormente, permitindo que esta seja adaptada e interpretada em função de “um princípio de significação” assente em modelos imagéticos pré-estabelecidos, tornando-se, deste modo, não só inteligível, mas também, através de um mecanismo de “instrumentalização”, parte integrante da imagem, contribuindo subsequentemente para a nomeação, classificação e interpretação de “novos” objetos ou fenómenos sociais (ibidem).

Quando esta adaptação não sucede, verifica-se um momento de crise que obriga a um processo de (re)conceptualização das representações familiares detidas pelos sujeitos (i.e., uma reconfiguração do “núcleo imagético” já estabelecido, o que implicará a reativação dos processos de objetivação). Assim, para que uma imagem se institua como tal, é necessário que o processo de objetivação seja complementado pelo de ancoragem. Enquanto processo altamente complexo que se desenvolve continuamente no quadro da interação e comunicação social, a ancoragem pode ocorrer por meio de uma enorme diversidade de mecanismos que, muitas vezes, se encontram intimamente inter-relacionados, sendo possível destacar três fundamentais: (i) a “nomeação” do objeto ou fenómeno estranho ou não-familiar, considerada como a forma mais fácil de o libertar do seu mistério, secretismo e incompreensibilidade, ao permitir a sua “ancoragem” nos sistemas verbais e representacionais dos sujeitos – é a nomeação de uma determinada informação estranha ou

⁵⁸ Este processo decorrerá por meio de três etapas fundamentais: (i) *construção seletiva*, referente ao processo pelo qual os sujeitos selecionam e descontextualizam a informação que têm ao seu dispor relativamente ao objeto da representação com base em critérios de significância ou pertinência; (ii) *esquematisação estruturante*, referente ao processo de estruturação da informação selecionada num padrão estruturado de relações que constituirá o *nó figurativo* ou “núcleo imagético” da representação; (iii) *naturalização*, referente ao processo pelo qual os conceitos retidos no “nó figurativo” constituído nas etapas anteriores se instauram como categorias “naturais”, adquirindo materialidade. Assim, através da objetivação, a informação relativa a um determinado objeto social é alvo de uma redução da sua inerente complexidade através de um processo de seleção e simplificação de dados relevantes (construção seletiva) e é descontextualizada, sendo posteriormente organizada de um modo particular, criando-se uma imagem específica correspondente ao núcleo imagético da representação (esquematisação estruturante), que adquire para o sujeito ou grupo que a elabora um estatuto “factual” (naturalização), sendo, posteriormente utilizado como um quadro referencial tanto para a interpretação e categorização de nova informação face ao objeto ou fenómeno social em questão como para fenómenos ou objetos sociais totalmente novos (cf. Abric, 1996, p. 78).

não familiar que nos permite “extricate it from a disturbing anonymity” e, consequentemente, “to endow it with a genealogy and to include it in a complex of specific words, to locate it, in fact, in the identity matrix of our culture” (Moscovici, 2000b, p. 46); (ii) a relação entre a informação não-familiar e o universo emocional do sujeito, sendo que, partindo-se da aceção de que as emoções estão intimamente relacionadas com a forma como interpretamos e julgamos as situações e os objetos sociais (cf. Bless, Fiedler, & Strack, 2004; Cuddy, Fiske, & Glick, 2007, 2008) e de que “[i]t is emotion that motivates the formation of particular SRs [Social Representations]” (Joffe, 2002, p. 569), o não-familiar ou a novidade poderão ser tomados, primariamente, no contexto emocional, sendo entendidos em função de sentimentos de repúdio ou medo ou, pelo contrário, de atração e aproximação; (iii) finalmente, e de acordo com a chamada Hipótese *themata* (cf. Moscovici & Vignaux, 1994), que atesta que as RS se estabelecem, primariamente, a partir de padrões coletivos de pensamento geral, i.e., *themata*, que se encontram imbricadas na linguagem e discursos sociais⁵⁹, a ancoragem pode ocorrer, precisamente, na base destes mesmos *themata*.

3.3.2. A estruturação e transformação das Imagens: a Teoria do Núcleo Central

Segundo a *Teoria do Núcleo Central* (e.g., Abric, 1994a; Abric, 1994b, 1996; Guimelli, 1993, 1994), toda a RS é constituída por dois sistemas fundamentais que se hierarquizam em elementos descritivos, funcionais e normativos, mais ou menos negociáveis, que, dado o inerente dinamismo das RS, nunca se chegam a estruturar de forma absolutamente definitiva e estanque: (i) um *sistema central*, enformado pelo conjunto estruturado de elementos que constituem o *núcleo* da RS, o qual, detendo uma natureza eminentemente social, se institui como uma estrutura particularmente rígida e estável que resiste à mudança e que procura, por todos os meios, assegurar a sua manutenção e permanência; (ii) um *sistema periférico*, cujos elementos constituem a interface entre o núcleo central da RS e a realidade concreta própria do objeto ou fenómeno em questão,

⁵⁹ Segundo esta hipótese, existirão unidades sociocognitivas estáveis e duráveis – as *themata* – que, instituindo-se como “ideias primárias” ou como “pensamentos preexistentes”, baseados não tanto em factos, mas, essencialmente, em elementos não-cognitivos, como valores (“regras de vida”) ou elementos afetivo-emocionais, motivam e constroem as pessoas na sua busca cognitiva e comunicativa, sendo aquilo mesmo que imediata e automaticamente “lhes vem à cabeça” quando são confrontados com uma informação não familiar. Entende-se, neste sentido, que um determinado objeto ou fenómeno social (e.g., a loucura, a psicanálise, o Islão) poderá apenas ser partilhado na comunicação ao se vincular a um *thema* (e.g., anomalia, desvio, contágio, ameaça) que constitui o conteúdo virtual da representação, o qual adquirirá “materialidade” através dos processos de objetivação e ancoragem, em que ganha um carácter concreto e é ancorado a uma rede ou contexto de significação. Neste contexto o conceito de *Themata* estabelece uma íntima relação com o conceito de *Topoi*, tal como é apresentado por Boaventura Sousa Santos (1997) (ver ponto 2.2.2.).

adquirindo, deste modo, a flexibilidade necessária para permitir integrar na representação variações individuais determinadas por experiências específicas.

Assim, entendendo-se que o núcleo central das RS dirá essencialmente respeito ao modo como os sujeitos e grupos gerem, na interação e comunicação social, os padrões coletivos de pensamento geral (ou *themata*) próprios à sociedade e cultura que integram, adquirindo, neste sentido, uma utilidade eminentemente pragmática (instituindo-se como uma referência funcional para a ação e comunicação), ele desempenha, simultaneamente, uma função generativa, responsável por determinar o significado da RS no seu todo, e uma função organizativa, responsável por determinar a estrutura desta mesma RS, sendo neste sentido que se constitui como o sistema de normas (dimensão normativa) e regras (dimensão funcional) que não poderão ser transgredidas sem colocar em risco a representação em si mesma (cf. Abric, 1996, p. 79). Nesta medida, os elementos do núcleo central caracterizam-se pela sua dimensão prescritiva e normativa, sendo que, ao estarem intimamente ligados aos *themata* e ao campo da afetividade (nomeadamente no que toca à influência de aspetos emotivos no contexto das afiliações grupais), adquirem um carácter largamente inconsciente, não sendo, por isso, passíveis de ser diretamente observados e analisados. Ao mesmo tempo, ao ser fortemente influenciado pela memória coletiva e pelo sistema de valores do grupo que partilha a representação, detendo, deste modo, um papel fundamental na construção identitária do grupo e na coesão do mesmo, assim como nos seus processos comunicativos, o núcleo central caracteriza-se pela sua estabilidade, coerência e consensualidade, instituindo-se, deste modo, como a componente das RS que detém um carácter menos negociável e transformável (cf. Abric, 1996, p. 79)

O sistema periférico, por seu lado, institui-se como uma espécie de interface entre o sistema central da representação e as situações concretas de interação do sujeito com o seu meio, ou seja, entre a representação e a realidade. Neste sentido, sendo profundamente influenciado e determinado pelo núcleo central, o sistema periférico caracteriza-se tanto pela maior flexibilidade e transformabilidade dos seus constituintes como pela sua maior “visibilidade”, sendo a sua expressão nos enunciados discursivos dos sujeitos que permite aos investigadores aproximarem-se do núcleo central dos constructos imagéticos destes mesmos sujeitos. Constituindo-se como a parte mais moldável das RS, é o sistema periférico que permite que, no âmbito de uma mesma representação, se desenvolvam as variações interindividuais que lhe viabilizam um maior grau de individualização, possibilitando a

adaptação do núcleo central aos constrangimentos e características das situações, sendo, desta forma, simultaneamente responsável pela sua proteção (cf. Abric, 1994b, 1996).

A diferenciação entre núcleo central e sistema periférico permite não só distinguir a forma como as RS se estruturam, mas também compreender o processo da sua transformação. Segundo Abric (1994b, 1996), qualquer reconstrução ou reformulação de uma RS implica a transformação efetiva do seu núcleo central, sendo que, devido à sua tendência para a autopreservação, essa transformação apenas poderá ocorrer indiretamente, na base de uma modificação inicial mais ou menos progressiva dos esquemas periféricos da RS em questão. Neste contexto, Abric (1994b) identifica três tipos de transformação: (i) de carácter “resistente” (ou “superficial”), em que apenas os elementos periféricos são alterados; (ii) de carácter “progressivo”, que ocorre quando o núcleo central é alterado pela integração de elementos novos, sem que se desestrutem os elementos centrais existentes; (iii) de carácter radical, “brutal”, direta e completa, que ocorre quando os mecanismos de defesa do núcleo central são incapazes de cumprir a sua função.

As RS não se estabelecem, pois, como monólitos absolutamente estáveis e inalteráveis, mas como sistemas simbólicos passíveis de serem continuamente alterados, instituindo-se, neste sentido, fundamentalmente como “re-presentações” (*re-presentations*), já que são constantemente re-interpretadas, re-pensadas e re-elaboradas (Howarth, 2006, p. 8). Mannoni (1998) vê esta alteração como podendo ocorrer por duas vias fundamentais: (i) através da emergência de conjunturas que levem a que uma RS com um conteúdo bem definido evolua para adquirir um outro conteúdo sensivelmente diferente; (ii) por pressão sobre as mentalidades em que actuam as RS, a fim de – através de um processo evolutivo – se produzirem novas condutas e práticas sociais, dada a relação dialética que com estas têm as RS. No entanto, qualquer intuito de contribuir para uma re/desconstrução das RS terá, necessariamente de assentar na compreensão do carácter simultaneamente fixo e normativo e dinâmico e criativo que adquirem enquanto unidades básicas do pensamento do senso comum. Para isso importa termos em conta dois conceitos fundamentais inerentes à Teoria das RS: a *polifasia cognitiva* e a *racionalidade fiduciária*.

3.3.3. Características fundamentais do pensamento do senso comum: a *polifasia cognitiva* e a *racionalidade fiduciária*

Como vimos, enquanto teoria do conhecimento social, a Teoria das RS debruça-se, essencialmente, sobre o pensamento “natural” ou do senso comum, tomando-o como corpo

de conhecimentos partilhados pelos diferentes grupos sociais relativamente ao qual todos os indivíduos se tendem a adaptar. Neste sentido, é um tipo de pensamento que, fazendo-se valer dos conhecimentos e crenças socioculturais, permite aos sujeitos fazer inferências e deduções relativamente aos objetos e fenómenos sociais (Marková, 2008, p. 477). Desta forma, o pensamento natural é continuamente influenciado pelas ideias dos outros, pelas ideias históricas e culturais transmitidas de geração em geração, desenrolando-se no contexto atual das experiências, interações e comunicações sociais dos sujeitos. Neste sentido, ao basear-se e centrar-se na comunicação, o pensamento natural assume uma tendência direcional e uma abertura à controvérsia, desenvolvendo-se de acordo com um sistema de operações cognitivas (e.g., objetivação e ancoragem) e um meta-sistema de relações (dimensão dialógica do conhecimento social) que orientam e validam a sua coerência normativa.

Neste sentido, as condições sociais em que as representações são elaboradas e comunicadas influenciam os processos cognitivos envolvidos nos mecanismos representacionais de que se valem os sujeitos, que seguem, assim, uma lógica particular de natureza sociocognitiva que inclui tanto a dimensão racional como a dimensão irracional do pensamento. São estas características que possibilitam que as RS se instituem como um modo de pensamento que toma como base soluções ou posições preestabelecidas, para definir, à partida, um determinado problema ou objeto. É nesta base que as RS constituem a própria realidade dos sujeitos (Ibáñez, 1988), não por refletirem ou enformarem fenómenos socialmente significativos, mas porque, ao fazerem-no, se tornam o que intersubjetivamente se acordou que a realidade seja: “Social re-presentation gives us a way of making sense of and so constituting socially significant phenomena. It is not that social representations simply reflect or inform our reality, but that in doing so they become what reality is intersubjectively agreed to be” (Howarth, 2006, p. 73). Esta lógica sociocognitiva não significa, no entanto, que o pensamento humano se desenvolva de forma silogística e formalmente lógica, sendo que pelo contrário, ele está repleto de contradições e assume-se como intrinsecamente criativo: “There can be no standards set as to how thinking should proceed: creative processes are multifaceted” (Marková, 2008, p. 478).

As RS, ao se inserirem no quadro do pensamento natural, não se instituem, assim, como padrões ou esquemas de pensamento lógicos e coerentes, podendo, pelo contrário, ser enformadas na base de um conjunto de ideias fragmentadas, contraditórias e mesmo inconciliáveis. De facto, a coexistência dinâmica de modalidades de pensamento e

comunicação distintas no conhecimento do senso comum é um facto bem documentado, chegando, mesmo, Moscovici (2008, p. 189) a afirmar que, no contexto do pensamento natural, a coexistência de sistemas cognitivos diferentes deveria ser considerada como regra e não como exceção. Estas diferentes modalidades de pensamento no conhecimento do senso-comum (que têm, como vimos, a sua origem no conhecimento e crenças partilhados por um grupo social, sendo estabelecidas através das experiências culturais e históricas dos sujeitos, por mais contraditórias ou antagónicas que possam ser) poderão coexistir tanto nas ações representacionais como comunicativas destes mesmos sujeitos, contribuindo para a adoção por parte destes de diversas perspetivas sobre o mesmo objeto, permitindo-lhes formular argumentos de natureza distinta a seu respeito, consoante os contextos, situações e finalidades específicas dos seus processos de comunicação e interação social. Esta possibilidade de, no quadro mental dos sujeitos, coexistirem diversas modalidades de pensamento e comunicação, Moscovici (1974, p. 175) designa-a por *polifasia cognitiva*.

O conceito de *polifasia cognitiva*

Constatando, no seu estudo *La psychanalyse, son image et son public* (1961, 1976, 2008), que, no discurso de um mesmo sujeito, se verifica, muitas vezes, a coexistência dinâmica de modalidades distintas de conhecimento (e.g., conhecimento científico e conhecimento do senso-comum) correspondentes a inter-relações específicas dos sujeitos com o seu ambiente, Moscovici (2008, p. 180) propõe que todos os sujeitos são dotados de uma *polifasia cognitiva* que lhes permite conciliar, em função dos seus propósitos e desejos particulares, representações distintas e muitas vezes antagónicas de um mesmo objeto social e, simultaneamente, assegurar a coerência interna dos seus sistemas ou esquemas representacionais nucleares e, conseqüentemente, o seu equilíbrio psíquico.

De facto, no domínio social existem múltiplas RS que competem entre si, no sentido de se instituírem como realidade, e, ao fazê-lo, despoletam mecanismos de autodefesa contra outras versões da mesma realidade. Deste modo, à medida que interagimos em e com o mundo onde vivemos e vamos construindo sentidos relativamente a esse mesmo mundo, tomamos RS específicas e reinterpretemo-las de modo a que se adequem ao que já conhecemos, podendo as mesmas ser, neste processo, confirmadas ou infirmadas, reelaboradas ou realizadas de formas distintas. É neste âmbito que se verifica uma das características fundamentais das RS, nomeadamente a que concerne à possibilidade de, no

contexto do mundo representacional dos sujeitos, coexistirem diferentes representações de um mesmo objeto, que poderão mesmo opor-se de forma aparentemente inconciliável. A *polifasia cognitiva* implica, assim, processos inerentemente dialógicos em que as modalidades de pensamento divergentes se articulam com interações específicas no âmbito da relação *Ego-Alter*. De facto, relacionarem-se os sujeitos uns com os outros de forma dialógica implica que expressem os seus pensamentos (i.e., comuniquem) de uma forma que se adequa e que seja pertinente relativamente a um *Alter* específico, ou seja, os modos de pensamento desenvolvidos pelos sujeitos articulam-se com os diferentes contextos de que fazem parte. Neste sentido, a *polifasia cognitiva* desempenha um papel fundamental na forma como se estruturam as RS e, conseqüentemente, nos modos como elas despoletam mecanismos de segurança (passíveis de as protegerem e manterem) ou mecanismos de transformação mais ou menos radical, quando os sujeitos são confrontados com informações, em maior ou menor grau, inconciliáveis com o seu núcleo figurativo.

Tal como a cultura de uma sociedade contemporânea se encontra num permanente fluxo e transformação, também os modos de pensamento e as representações por que se estrutura se encontram na mesma situação. É neste sentido que a investigação sobre este conceito (ver Duveen, 2007), ao focar particularmente nas alterações e mudanças nas sociedades que experienciam um movimento de formas de pensamento tradicionais para formas mais modernas, tem demonstrado que os elementos mais tradicionais das representações estão profundamente imbricados no âmbito da vida comunitária, sendo tendencialmente convocados “into a more *active* form of reflection and change through this process of cultural contact, communication and exchange” (ibid., p. 557).

O estudo de Jodelet (1989, 1991) sobre as RS da loucura apresenta-se-nos como um perfeito exemplo ilustrativo de como este processo ocorre. Na análise que faz da produção e circulação de RS da loucura no contexto de uma aldeia rural francesa onde sujeitos com problemas mentais integram a comunidade, verifica que os aldeões expressam modos de pensamento e de conhecimento diversos e mesmo opostos relativamente à loucura, emergindo esta *polifasia* da sua necessidade de lidar com o medo da doença mental e, simultaneamente, com ela coexistirem. A autora identifica, então, a persistência de formas ambíguas de ver a doença mental em e através dos discursos e ações dos aldeões, verificando que estas formas contemplam tanto representações biológicas e sociais da loucura como representações ancestrais e mesmo arcaicas relativamente à doença mental, convocando o

seu conteúdo “mágico”, ligado a elementos do campo do animismo e da feitiçaria. Deste modo, se, por um lado, a maioria dos aldeões não acredita nos perigos de saúde que possam advir dos pacientes mentais (sabem que a doença mental não é contagiosa, tal como, por exemplo, a tuberculose), por outro lado acreditam na possibilidade de contaminação por uma via sobrenatural, tomando as crenças associadas a esta ideia a forma de fantasias populares e superstições. Neste contexto, a autora questiona-se sobre como é que crenças arcaicas continuam a exercer um poder tão grande no pensamento de sujeitos que conhecem e acreditam nos tratamentos médicos modernos. Verificando que estas crenças são tomadas e expressas pelos sujeitos de uma forma vaga e pouco específica, sem que, por serem difíceis de articular e explicar, não deixem de exercer uma fortíssima influência na forma como os sujeitos lidam com a loucura, Jodelet propõe:

The embedding of these beliefs in the languages codes which are transmitted by communication and the everyday acts which are transmitted by tradition, both conditions of collective memory, suffice to explain their permanence, not their intensity of character or the veil of secrecy with which they are covered. (Jodelet, 1991, p. 300)

Estes significados e crenças divergentes estão, deste modo, normalmente implícitos e ocultos nos códigos linguísticos e nos significados das palavras. Poderemos afirmar que são transmitidos de um modo inconsciente de geração em geração e que as suas formas contraditórias de conhecimento e crença são expressas de maneira específica consoante a particularidade de cada situação, sendo que “representations are social because of their articulation within the context of their genesis and enactment” (Wagner & Hayes, 2005, p. 235). Esta “transferibilidade” e “persistência” das RS encontra-se intimamente relacionada com outro conceito fundamental ligado à Teoria das RS que é o de *racionalidade fiduciária*, sobre o qual nos iremos, de seguida, debruçar.

O conceito de *racionalidade fiduciária*

Como vimos anteriormente, ao constituírem as bases do senso comum de um determinado grupo, as RS instituem-se como autênticos paradigmas que orientam não só a forma como os sujeitos apreendem o mundo, mas também o modo como nele agem. No entanto, elas diferem, em natureza, dos paradigmas científicos ao se estruturarem, em parte, a partir de “elementos de conhecimento” baseados em factos “reais” e, em parte, a partir de “crenças” (*beliefs*) partilhadas que são espontaneamente interiorizadas com base num princípio de confiança e lealdade face ao(s) grupo(s) de pertença ou referência dos sujeitos:

“[social representations] are analogous to paradigms, which, contrary to scientific paradigms, are made partly of beliefs based on trust and partly of elements of knowledge based on truth” (Moscovici & Marková, 2000, p. 253). É, exatamente, por serem elaboradas, ao longo do tempo, através de processos profundamente complexos de cariz psicossocial, detendo uma natureza dupla de “conhecimento” e “crença”, que as RS não são passíveis de ser “validadas” de forma objetiva, não podendo ser, em nenhum momento, nem totalmente confirmadas, nem infirmadas, sendo, nesta medida, que a Teoria das RS, tomada enquanto epistemologia do senso comum, não se propõe tanto focar na transformação de crenças em conhecimentos, mas sobretudo nos fenómenos de *polifasia cognitiva* (cf. Duveen, 2002).

Nesta linha de pensamento, Duveen (2007, p. 145), por meio da convocação e adaptação da teoria estruturalista de construção de conhecimento de Piaget – que refere que os sujeitos conferem sentidos aos objetos sociais na base de processos de cooperação ou de coação que se estabelecem em função de relações mais ou menos simétricas ou assimétricas entre Eu (*Ego*) e Outro (*Alter*) –, propõe uma distinção estrutural e funcional entre “conhecimentos” e “crenças”, sendo que, enquanto as primeiras se referirão a processos de cooperação e relações de simetria que conduzem a atitudes de conversão ou inovação, as segundas relacionar-se-ão, fundamentalmente, com processos de coação e relações assimétricas entre os sujeitos que conduzem ao desenvolvimento de atitudes de conformismo. Esta distinção não se referirá a duas realidades distintas, mas sim a modos particulares de interação social e de construção de sentido, em que “forms of understanding are constructed and sustained within particular ways of engaging within the social life or within people’s general orientation towards the world” (Duveen, 2002, p. 149). Neste contexto, os conhecimentos e as crenças relacionam-se com “the struggle for social recognition, desires and their symbolic transformations, ethics and morality, judgements and evaluations of self/other relations and of objects of knowledge” (Marková, 2010, p. 4.5.), podendo perfeitamente, neste contexto, ser desenvolvidos relativamente a um mesmo objeto por meio da lógica subjacente à *polifasia cognitiva*, sendo que, nesta medida, “[t]he relation between two such beliefs is certainly not a logical one. Even when we feel how implausible it is, there is an element of necessity, a ‘must’ to think or say what they imply, despite all that opposes it” (Marková, 2012, p. 498). Assim, embora, na generalidade, todas as RS se componham simultaneamente de “crenças” e de “elementos de conhecimento”, é possível distingui-las, com base na racionalidade epistémica do modelo triádico *Ego-Alter-Objeto*, de acordo com a maior proeminência dada a cada uma destas bases.

As RS assentes fundamentalmente em “elementos de conhecimento” correspondem a uma relação mais forte entre *Ego* e *Objeto*, no sentido em que implicarão que o *Ego* examine estratégica, desapaixonada e sistematicamente o objeto de conhecimento, sendo elaboradas não tanto na base da confiança e aceitação tácita das representações circulantes no endogrupo relativamente a um dado objeto, mas numa “investigação” ativa do sujeito relativamente a esse mesmo objeto. Dadas as suas características, este conhecimento “desapaixonado” não se estabelece, necessariamente, como aquele que é adotado pelo sujeito no contexto dos seus processos de interpretação da realidade e das suas interações sociais, sendo que, ao mesmo tempo que pode ser expandido em nova aprendizagem, pode também ser suspenso, resistido ou ignorado por parte do sujeito, conforme as suas necessidades e motivações. A este tipo de “conhecimento” ou “representação” que pode ser ignorado, suspenso ou, mesmo, substituído por um outro que se institua como mais convincente ou mais conveniente Moscovici (1993b, p. 49) chama “crença resistível” (*resistible belief*). Já as RS assentes, fundamentalmente, em “crenças” referem-se a uma relação ou ligação dialógica mais forte entre *Ego* e *Alter* (sendo a relação *Ego-Objeto* ativada de forma subsidiária) e a uma aceitação tácita das representações circulantes do senso comum do endogrupo, aceitação esta que faz com que estas mesmas crenças muito dificilmente sofram alterações, mesmo que sejam apresentados aos sujeitos factos e argumentos que as contrariam. Neste contexto, elas referem-se a representações que não são dominadas pelos sujeitos, mas que, de alguma forma, os dominam, funcionando, deste modo, muitas vezes, como formas de coação que conduzem a atitudes de submissão, conformismo ou obediência face às “crenças” do grupo social, correspondendo, nesta medida, ao que Moscovici designa como “crença irresistível”: “Irresistible beliefs are like perceptual illusions: we are not at liberty to dismiss them, to have them or correct them if need be. Like many ideas, memories, or rituals, they take possession of us and are inadvertently associated in a manner, as it were, independent of our reasoning” (ibid., p. 50). Isto não significa que estas crenças sejam adotadas e desenvolvidas necessariamente na base da coerção e constrangimentos impostos por relações assimétricas e figuras de autoridade, podendo ser desenvolvidas na base de sentimentos de confiança e lealdade para com o grupo.

É neste sentido que Moscovici (1993a, p. 47), partindo da conceção fundamental de que o que distingue determinado grupo de outro é essencialmente a forma como os seus membros, com base num princípio de “lealdade” grupal, privilegiam um tipo particular de representação e, conseqüentemente, uma forma, também ela específica, de comunicação,

apresenta a noção de *racionalidade fiduciária*, que poderá ser definida como “a form of dependency among group members that arise from within, from trust and loyalty, rather than from an outside pressure [...] It is rooted within the group and it binds groups together” (Marková, 2012, p. 498). A *racionalidade fiduciária*, na sua íntima relação com as “crenças irresistíveis”, encontra-se, deste modo, imbricada no pensamento do senso comum e nas relações dos membros de um determinado grupo ou sociedade, constituindo-se como base do sentido de “lealdade” entre sujeitos e grupo relativamente à forma como as representações são partilhadas e comunicadas e, nesta medida, como fator fundamental do sentido de pertença identitária, sendo responsável pela unidade do grupo ou sociedade em questão e, conseqüentemente, pelos processos de diferenciação dos seus membros face a outras coletividades socioculturais. Neste sentido, constituindo-se como uma espécie de contrato interno tácito entre os membros de um determinado grupo relativamente aos modos específicos de interpretar e agir em e sobre a realidade próprios a este mesmo grupo, a racionalidade fiduciária, mais do que se instituir sobre uma base de coerção por parte das figuras internas de autoridade ou pressões externas ao endogrupo, tem origem e existência nas relações e compromissos intragrupais, sendo ela que não só permite a comunicação dentro de cada grupo, mas também está na base da comunicação e das relações intergrupais: “It is trust and loyalty that enable the formation of social and group relations” (Marková, 2010, p. 4.6.). Nesta medida, ela está profundamente implicada nas relações de interdependência entre RS e cultura e nas conseqüências destas mesmas inter-relações na comunicação e ação dos sujeitos no campo social, levando a que, por exemplo, a comunicação entre os membros de um endogrupo ganhe proeminência sobre a comunicação com os “outros” não pertencentes ao endogrupo (cf. Marková, 2012, p. 497), o que, por sua vez, se ligará aos discursos de “alterização” (*othering*) face aos exogrupos que, na sua forma radical, poderão implicar, mesmo, uma sua “desumanização” (cf. Dervin, 2015a, p. 448).

A racionalidade destas formas de relação na tríade epistemológica *Ego-Alter-Objecto* baseia-se não apenas no conhecimento e crenças justificadas, mas na totalidade da experiência humana imbricada em e acumulada através da história e da cultura, sendo nesta medida que se compreende o modo como, tal como já tivemos a oportunidade de referir, as RS se encontram na base das interdependências de diferentes naturezas que se estabelecem entre os membros de um determinado grupo – e.g., normas de conduta ou constrangimentos sociais, relações de solidariedade e simpatia – constituindo-se em e através da tradição, da história e da cultura desse mesmo grupo.

3.4. Atitudes e Motivações no contexto do estudo de Imagens em DL

Um dos conceitos com o qual a noção de Imagens estabelece uma grande permeabilidade é o conceito de atitude, sendo ambos os conceitos muitas vezes utilizados indiscriminadamente para referir o mesmo fenómeno. Esta permeabilidade dever-se-á ao facto de a inerente complexidade e o carácter transdisciplinar do conceito de atitude dificultar (ou, mesmo, impossibilitar) uma sua circunscrição a limites epistemológicos estanques, o que, apesar de implicar uma manifesta falta de consensualidade relativamente à sua definição, abrangência e às relações que estabelece com outros constructos conceptuais que lhe são próximos, lhe confere um grande dinamismo e produtividade, sendo nesta medida que tem sido prolixamente aproveitado e desenvolvido por outros campos científicos⁶⁰.

Independentemente da linha epistemológica e heurística seguida, as atitudes são tomadas, de forma geral, como constructos mentais que, sendo fruto “de processos de comparação, identificação e diferenciação sociais” – detendo, deste modo uma natureza eminentemente social –, “nos permitem situar a nossa posição face à de outros num determinado momento do tempo” (Lima, 1993, p. 168). Nesta medida, as atitudes estão na base da estruturação das intenções de ação dos sujeitos, instituindo-se, ora como filtros que moldam a sua perceção da realidade, ora como como predisposições para a ação, ou ainda como ambas em simultâneo, tomando, nesta medida, um papel fundamental nos processos de construção identitária e de interação sociocultural dos sujeitos. Assim, tal como as imagens, as atitudes referem-se às perceções e experiências subjetivas dos sujeitos relativamente aos objetos sociais com que se confrontam e, ao mesmo tempo, assumem-se como princípios organizadores das suas ações. No entanto, o que, à partida, distinguirá os dois conceitos é o facto de as atitudes implicarem sempre, ao contrário das imagens, uma dimensão avaliativa. Assim, poderemos considerar que as atitudes se baseiam eminentemente nas imagens dos sujeitos, sendo que, ao conferir-lhes uma carga avaliativa, se constituem como predisposições relativamente aos objetos do mundo e à ação face a esses mesmos objetos.

O conceito de atitude ganha, deste modo, uma importância fundamental no quadro de um estudo como o nosso, que pretende aferir, no âmbito de uma abordagem intercultural, não só as imagens recíprocas de sujeitos de nacionalidades e culturas distintas que estão a

⁶⁰ De facto, o conceito de atitude tem-se instituído como um “tópico central” no domínio da psicologia tanto cognitiva como social (Baker, 1992, p. 10), constituindo-se como uma das noções teóricas mais exploradas neste campo (cf. Doise, 1989; Lima, 2000). Já para Giles (1982) “attitudes always have been used as explanatory concepts in sociolinguistic investigations probably more so than any other social psychological entities” (p. ix).

estudar a língua da sua contraparte, mas também as suas atitudes face ao Outro, à sua cultura e à sua língua, face à aprendizagem dessa mesma língua-cultura e, também, face ao contacto intercultural. Deste modo, consideramos pertinente apresentar uma breve exposição de como tem vindo a ser conceptualizada a noção de atitude no campo das Ciências Sociais (com particular destaque no campo da Psicologia Social), sendo que enfocaremos nos aspetos que, na nossa perspetiva, se demonstram com um maior grau de rentabilidade no que toca à conceptualização, no quadro do domínio específico da DL, das imagens e da CI.

3.4.1. Definição de Atitudes no âmbito das Ciências Sociais

No que toca à conceptualização contemporânea de atitude, convém, em primeiro lugar, sublinhar que uma das mais importantes conclusões relativas ao seu estudo é que tanto o seu valor funcional como a sua influência nos juízos e comportamentos dos sujeitos varia de acordo com um sem número de condicionalismos. Esta variabilidade faz com que encontremos duas linhas epistemológicas distintas no que se refere à teorização e estudo das atitudes: (i) uma perspetiva de cariz mais construtivista que, enfocando particularmente na dimensão social das atitudes, as toma como construções momentâneas, fortemente dependentes da situação social onde são elaboradas e na qual se expressam na forma de comportamentos; (ii) uma perspetiva de carácter mais estruturalista, que as vê como fenómenos persistentes que determinam de forma inequívoca as respostas comportamentais dos sujeitos ao seu meio ambiente. Neste ponto, concordamos com Fazio e Olson (2007, p. 138), quando afirmam que tanto uma perspetiva como a outra se constituem como “extremos implausíveis” de uma conceptualização operacionalmente eficaz de atitude, sendo que esta terá de assentar, necessariamente, na conciliação das duas. Neste sentido, as atitudes não podem ser tomadas nem como determinantes “omnipotentes” e “omnipresentes” da perceção, juízos e comportamentos dos sujeitos, nem, tão pouco, se pode considerar que estas se constituem como juízos avaliativos sucessivamente desenvolvidos “do zero” a partir dos dados que são disponibilizados aos sujeitos a cada momento da sua vida.

Independentemente da linha epistemológica adotada, as conceptualizações contemporâneas de atitudes assentam, em larga medida, na definição clássica apresentada no chamado *modelo tripartido de atitude* proposto inicialmente por Katz e Stotland (1959) e desenvolvido por Rosenberg e Hovland (1960), em meados do século passado. Segundo este modelo – também chamado *Affect, Cognition and Behaviour model* ou *ABC* (cf. Crano

& Prislin, 2008; Zanna & Rempel, 1988) –, a atitude institui-se como um constructo psicológico que, ao se desenvolver no mundo interior do sujeito, não pode ser observado diretamente, sendo apenas passível de ser inferido e avaliado por meio da expressão das crenças, sentimentos e comportamentos desse mesmo sujeito, expressão esta que se institui, conseqüentemente, como a componente fundamental da atitude. Assim, e a título de exemplo, poderá considerar-se que um sujeito detém uma atitude positiva relativamente ao contacto intercultural, se expressar convicções – “falar com um estrangeiro alarga os meus horizontes” –, sentimentos – “eu adoro comunicar com pessoas de outras culturas” – e comportamentos – “todos os dias falo com uma pessoa de outro país” – favoráveis relativamente a esse mesmo tipo de contacto. O modelo tripartido propõe, deste modo, uma estruturação bastante intuitiva de atitude, baseada em três dimensões distintas, mas intimamente inter-relacionadas: uma dimensão cognitiva, uma dimensão afetiva e, ainda, uma dimensão volitiva, conativa e comportamental. A aparente simplicidade do modelo, assim como o facto de, conseqüentemente, se constituir como uma base eficaz tanto para a categorização de múltiplas respostas atitudinais como para a explicação dos processos de formação e transformação das atitudes (cf. Eagly & Chaiken, 1993), fez com que se tornasse um dos mais influentes quadros conceptuais no estudo das atitudes.

No entanto, o modelo tripartido, na sua forma original, não deixa de ser alvo de fortes críticas, nomeadamente por propor que, por definição, uma atitude apenas se institui enquanto tal quando se verifica a conjunção simultânea e coerente das três componentes, ou seja, que as “três classes de resposta avaliativa” (i.e., crenças, sentimentos e comportamentos) terão necessariamente de ser consistentes devido à interdependência estabelecida no âmbito do constructo atitudinal que lhes subjaz. Ora a verdade é que, no âmbito atitudinal, se verificam, muitas vezes inconsistências e mesmo contradições entre os planos cognitivo e afetivo dos sujeitos (cf. Fazio & Olson, 2007; Thomas & Alaphilippe, 1993; Zanna & Rempel, 1988). Nesta medida, também a assunção base do modelo da consistência causal entre atitude e comportamento (na base da qual as atitudes se constituiriam como predições de comportamentos) é colocada em questão, já que se verifica que uma determinada atitude não implica, necessariamente, um comportamento concomitante, sendo que, para além do facto de uma mesma atitude poder gerar comportamentos diferentes consoante as situações com que os sujeitos se deparam, alguns comportamentos podem instituir-se mesmo como formas de expressão que pretendem esconder as verdadeiras atitudes dos sujeitos e que estes pretendem manter secretas. Assim,

e a título exemplificativo, apesar de um sujeito mostrar convicções a favor do contacto intercultural ele pode, simultaneamente, revelar sentimentos de uma certa xenofobia, dependendo os seus comportamentos das situações específicas com que se depara (e.g., situações formais em que o contacto não pode ser evitado ou situações informais em que o sujeito optará ou não por encetar o mesmo).

Neste contexto, a tendência contemporânea, no que toca à conceptualização de atitudes, e que é aquela que adotamos para o nosso estudo, tem assentado na recuperação da inter-relação entre todas as componentes propostas no modelo tripartido e no simultâneo abandono do carácter excessivamente simplista, causal e totalizante deste, nomeadamente por meio da adoção e adaptação de *insights* de outros modelos teóricos e empíricos (cf. Fazio & Olson, 2007; Zanna & Rempel, 1988). As atitudes são tomadas como categorizações de um objeto ou tópico no âmbito de uma dimensão avaliativa – recuperando-se, neste sentido, a definição clássica de Thurstone (1946), que toma as atitudes como “intensity of positive or negative affect for or against a psychological object” (p. 39) – que se enformam e manifestam a partir e através de processos cognitivos, afetivos e comportamentais, cada um deles contribuindo de forma singular para o enformar do constructo geral da atitude. Neste sentido, não será possível definir de forma clara e absoluta o modo como estas dimensões se inter-relacionam e afetam mutuamente na determinação da avaliação geral do objeto da atitude, mas apenas procurar aferir qual delas poderá desempenhar um papel preponderante em determinadas situações. Ao mesmo tempo, considera-se que a expressão de uma atitude baseada numa destas componentes não implica, obrigatoriamente, a sua expressão nas outras.

É, exatamente, nesta base que, e tal como afirmámos anteriormente, as atitudes são alvo de uma grande variabilidade, nomeadamente no que toca a fatores como a sua natureza (i.e., maior preponderância na sua formação e ativação de uma das componentes atitudinais), acessibilidade (grau de automatismo da sua ativação), ambivalência (carácter positivo e/ou negativo) e consistência (grau de congruência entre as suas componentes). Para além de variarem de acordo com estes fatores, as atitudes poderão distinguir-se, ainda, pela funções que adotam e pela relação que estabelecem com os comportamentos efetivos dos sujeitos. Iremos, de seguida, debruçar-nos sobre cada um destes fatores de variabilidade das atitudes.

Dimensões (“raízes”) das Atitudes

As atitudes poderão adquirir diferentes naturezas em função dos processos que subjazem à sua formação (cognitivos, afetivos ou comportamentais). Neste âmbito, as atitudes

deterão uma natureza fundamentalmente cognitiva quando se baseiam na percepção “racional” dos sujeitos de que o objeto da atitude possui atributos ou comportará consequências desejáveis ou, pelo contrário, indesejáveis para si. É neste contexto que o *expectancy-value model* de Fishbein e Ajzen (1975) propõe que estas se enformam, em geral, por meio do cálculo, por parte dos sujeitos, do “valor percebido” (*expected value*) do objeto de atitude. As atitudes deterão uma natureza mais afetiva quando derivam das reações emocionais face ao objeto, ou seja, quando este solicita da parte do sujeito sentimentos positivos ou negativos, sem que interfiram nesse processo aspetos cognitivos explícitos (cf. De Houwer, Thomas, & Baeyens, 2001). Finalmente, as atitudes adotam uma natureza mais comportamental quando os sujeitos, mesmo na ausência de convicções ou sentimentos explícitos relativamente a um potencial objeto de atitude, enformam uma atitude específica face ao mesmo, com base em experiências passadas que possam ser associadas a esse mesmo objeto (cf. Bem, 1970).

Acessibilidade ou “força” das Atitudes

Entendendo-se que as atitudes se estabelecem, fundamentalmente, como um processo associativo, desenvolvido na memória, entre o objeto da atitude e a sua avaliação sumária (cf. Fazio & Olson, 2007, p. 125), as atitudes poderão variar de acordo com a “força” desta associação ou, por outras palavras, do seu grau de automatismo ou acessibilidade dentro de um *continuum* entre um polo correspondente às “não-attitudes” – i.e., avaliações que simplesmente não estão “disponíveis” na memória dos sujeitos e que são elaboradas apenas com base nos atributos imediatamente observáveis do objeto em questão – e um polo correspondente ao mais elevado grau de força da associação entre objeto da atitude e a sua respetiva avaliação. As atitudes situadas neste último polo são passíveis de ser automaticamente ativadas quando os sujeitos se confrontam com o objeto em questão, implicando, deste modo, um mínimo de esforço cognitivo, sendo imediatamente ativada a valoração atitudinal (positiva ou negativa) face ao mesmo (cf. Fazio, 2001).

Ambivalência das Atitudes

Qualquer objeto de atitude pode ser caracterizado, em simultâneo, por qualidades positivas e negativas, sendo que, nesta medida, pelo menos até ao momento em que as inconsistências sejam resolvidas, as atitudes podem adotar um carácter ambivalente face a um mesmo objeto (cf. Kaplan, 1972). Para muitos investigadores a ambivalência atitudinal implica sempre um estado de instabilidade e, mesmo, desconforto subjetivos por parte dos sujeitos (e.g., Newby-Clark, McGregor, & Zanna, 2002), que necessariamente acarreta

consigo algumas consequências práticas. Uma destas consequências reporta-se à “amplificação da ambivalência”, fenómeno que se refere à “radicalização” positiva ou negativa dos comportamentos dos sujeitos face a um determinado objeto de atitude, numa tentativa de reduzir a ambivalência desta. Convocando o exemplo já apresentado anteriormente, um indivíduo poderá defender valores interculturais e, simultaneamente, deter sentimentos xenófobos, sendo que esta ambivalência atitudinal poderá levá-lo, em situações de contacto intercultural, a demonstrar comportamentos exageradamente positivos ou negativos face aos estrangeiros, constituindo-se ambos como formas de o sujeito lidar com as inconsistências do seu constructo atitudinal. A ambivalência atitudinal dificulta, deste modo, a predição dos comportamentos dos sujeitos com base na avaliação das suas atitudes, sendo que estes dependerão, em larga medida, dos contextos específicos em questão, ou seja, a componente positiva ou negativa da atitude será ativada conforme a situação particular com que os sujeitos se confrontam. Ao mesmo tempo, ao corresponder a um estado de instabilidade subjetiva, as atitudes ambivalentes estão mais sujeitas a sofrerem alterações, tendendo ora para o polo positivo, ora para o polo negativo, conforme as experiências efetivas dos sujeitos (cf. Bargh, Chen, & Burrows, 1996).

Consistência cognitivo-avaliativa das Atitudes

Como vimos, no âmbito atitudinal ocorrem numerosas relações de concordância ou discordância entre os níveis cognitivo, afetivo e comportamental (e.g., Zanna & Rempel, 1988). Neste âmbito, um dos aspetos mais estudados no campo das atitudes refere-se aos casos em que “coração” (plano afetivo) e “mente” (plano cognitivo) divergem, dependendo a atitude ou avaliação geral do objeto mais do primeiro ou mais do segundo. Ao grau de consistência entre a avaliação geral de um objeto de atitude e as implicações avaliativas dos constructos cognitivos que os sujeitos constroem relativamente a esse mesmo objeto os psicólogos sociais chamam “consistência cognitivo-afetiva” ou “consistência cognitivo-avaliativa”, sendo que as investigações revelam que, quanto maior for esta consistência, maior será não só a estabilidade da atitude, mas também a consistência entre esta e os comportamentos dos sujeitos (cf. Chaiken, Pomerantz, & Giner-Sorolla, 1995).

Funções das Atitudes

Enquanto formas de “ver” e “avaliar” o mundo e, conseqüentemente, bases de orientação das condutas dos sujeitos, as atitudes poderão desempenhar diferentes funções,

sendo uma das taxionomias mais influentes das funcionalidades das atitudes a apresentada por Katz (1960), que propõe quatro “razões” ou funções básicas pelas quais os sujeitos orientam as suas avaliações dos objetos presentes nos seus ambientes sociais: (i) de “conhecimento”, relativa ao papel das atitudes nos processos de interpretação da realidade, sendo que estas se constituem como meios de simplificação da sua inerente complexidade na base da apreciação avaliativa básica “gosto” ou “não gosto”; (ii) “utilitária”, relativa ao papel das atitudes na ponderação e subsequente maximização dos benefícios ou minimização dos prejuízos que poderão advir do confronto com o objeto da atitude; (iii) de “defesa do ego”, referente ao papel que as atitudes desempenham na preservação dos constructos identitários dos sujeitos perante uma possível ameaça à sua estabilidade; (iv) de “expressão de valores”, referente ao papel das atitudes na expressão da auto-conceção identitária dos sujeitos, assim como na definição dos seus grupos de pertença ou referência.

Estas razões poderão, por sua vez, ser categorizadas em duas dimensões mais alargadas: uma dimensão referente às funções instrumentais ou avaliativas das atitudes e outra referente às suas funções simbólicas ou expressivas (cf. Eagly & Chaiken, 1993; Maio & Olson, 2000). A primeira destas dimensões refere-se ao modo como as atitudes se estabelecem como produtos dos processos avaliativos dos sujeitos, podendo ser ativadas ou não em forma de comportamento, de acordo com os expetativas ou objetivos específicos. Neste âmbito, as atitudes instituem-se como *prêt-à-porter*, permitindo aos sujeitos não só poupar o esforço e energia requerido para constantemente “computar” novas avaliações relativamente à realidade, mas também, rapidamente decidirem se deverão adotar uma posição de abertura ou evitamento face a um determinado objeto, situação ou pessoa. Já as funções simbólicas ou expressivas referem-se ao facto de as atitudes se estabelecerem como modos de consolidação e transmissão de valores e de aspetos ligados ao constructo identitário dos sujeitos, incluindo as funções de defesa do ego e de expressão de valores.

As funções instrumentais ou avaliativas das atitudes encontram-se, obviamente, intimamente inter-relacionadas com as suas funções simbólicas ou expressivas, sendo neste contexto que se deverá compreender o papel ativo que as atitudes desempenham no contexto das interações sociais. De facto, enquanto bases das condutas e “tomadas de posição” dos sujeitos relativamente a um determinado objeto da realidade, as atitudes adotam um carácter eminentemente social tanto na forma como se instituem – muitas vezes, as atitudes individuais baseiam-se mais nas opiniões, comportamentos e atitudes expressas por outros

sujeitos face a um determinado objeto social do que em experiências efetivas de confronto com esse mesmo objeto – como nas funções que desempenham, especialmente, nos processos de identificação e de diferenciação intergrupal (cf. Lima, 2000). Fein e Spencer (1997), por exemplo, ao se debruçarem sobre a função de defesa do ego das atitudes no contexto específico do estudo dos preconceitos, constatam que muitas vezes a depreciação dos membros de um exogrupo serve como forma de valorização da autoimagem dos sujeitos, após esta ter sido, de alguma forma, ameaçada, sendo que esta mesma depreciação terá menos tendência a ocorrer quando a autoimagem dos sujeitos é positivamente reforçada⁶¹. Estes resultados indiciam que as atitudes face aos membros de um exogrupo – mais especificamente aquelas com uma função de defesa do ego – poderão ser ativadas pelos sujeitos de forma flexível de acordo com as diferentes circunstâncias contextuais em questão.

Relação atitude-comportamento

Apesar de grande parte das conceptualizações de atitude assentarem na premissa básica de que o “produto final” das atitudes são os comportamentos, ou seja, que as atitudes são passíveis de predizer os comportamentos, a verdade é que a relação entre atitudes e comportamentos é, por vezes, bastante problemática. De facto, verifica-se, muitas vezes, que uma atitude positiva/negativa face a um objeto não envolve, necessariamente, comportamentos positivos/negativos face ao mesmo. Neste sentido, alguns investigadores argumentam que o que se deverá estudar e analisar não será tanto o facto de as atitudes condicionarem ou não os comportamentos, mas quando e em que circunstâncias é que elas são passíveis de os predizer, ou seja, em que condições é que é expectável uma relação causal entre atitude e comportamento (cf. Fazio & Olson, 2007; Zanna, Fazio, & Ross, 1994).

É neste contexto que foi desenvolvido, no âmbito da Psicologia Social, o modelo MODE, que se baseia na interpretação de que a *Motivação* e a *Oportunidade* se instituem como *DE*terminantes da relação atitude-comportamento (cf. Fazio & Olson, 2007; Fazio &

⁶¹ Estudos no campo da cognição social indiciam que a ativação automática da negatividade face a um membro de um grupo estereotipado pode ser influenciada por percepções anteriores de ameaça ao ego dos sujeitos. Assim, por exemplo, Fein e Spencer (1997) verificaram que os participantes do seu estudo revelavam uma maior tendência para expressar atitudes preconceituosas face a um Outro (no caso um candidato a um emprego) após terem recebido um *feedback* negativo a um teste de inteligência a que haviam sido submetidos anteriormente (o que se constitui como uma ameaça à sua autoimagem), desempenhando esta depreciação do Outro uma clara função de incremento da autoestima (ver também Spencer, Fein, Wolfe, Fong, & Dunn, 1998). Num outro estudo, Sinclair e Kunda (1999) verificaram que as avaliações dos membros de um exogrupo são tendencialmente mais positivas em casos em que os sujeitos são expostos a uma reação favorável por parte de um membro desse exogrupo e, inversamente, mais negativa após uma exposição a uma reação desfavorável.

Towles-Schwen, 2000). A motivação refere-se, no âmbito deste modelo, ao esforço que os sujeitos estão preparados para despende na escolha de uma decisão mais acertada ou à preocupação em não chegar a uma conclusão errónea, refletindo-se numa consideração aturada das potenciais consequências do seu comportamento, sendo que, ao mesmo tempo, os sujeitos terão que dispor da “oportunidade” para desenvolver um processo deliberado de tomada de decisão. A premissa básica do modelo é a de que, quando as duas variáveis (i.e., motivação e oportunidade) se encontram presentes, o comportamento será orientado por processos deliberativos, e, quando um deles está ausente, o impacto das atitudes nos comportamentos ocorrerá por meio de processos mais espontâneos.

Ao mesmo tempo, considera-se que quanto menos “acessível” for a atitude face a um determinado objeto, mais os sujeitos se veem forçados a seguir um processo avaliativo de caráter deliberativo face ao mesmo (cf. Fazio & Olson, 2007, p. 136). Assim, a base do MODE será, exatamente, a inter-relação entre os processos avaliativos relativamente automáticos ligados a atitudes com um maior grau de acessibilidade e os processos mais deliberativos baseados numa ponderação mais aturada dos atributos específicos do objeto em questão, sendo que se considera, à partida, que grande parte das decisões que os sujeitos tomam se baseiam numa mescla destes dois processos, incluindo, deste modo, tanto uma componente automática como deliberativa. Nesta perspetiva, será possível aos sujeitos, ao disporem de motivação e oportunidade suficientes, gerir e “corrigir” a “influência” das suas atitudes mais acessíveis por meio da problematização dessas mesmas atitudes (ibidem).

Um dos campos em que o modelo MODE é particularmente aplicável é no estudo dos preconceitos, sendo que, por exemplo, a investigação centrada na discriminação racial revela que os juízos baseados no aspeto “racial” se baseiam, muitas vezes, em processos espontâneos ligados à ativação automática das atitudes dos sujeitos. O modelo MODE sugere, como vimos, que, se os sujeitos dispuserem de uma motivação e de uma oportunidade adequadas para refletirem sobre esses juízos, é possível dirimir a influência das atitudes “automáticas” nesses mesmos juízos (ibid., p. 138). Neste quadro o modelo MODE poderá ser, também, extremamente útil no contexto do desenvolvimento de uma pragmática intercultural em DL, nomeadamente ao explicar as bases pelas quais se poderá procurar promover a construção de atitudes positivas face ao Outro, à sua língua e cultura, face à própria aprendizagem e, também, face ao contacto e relação interculturais.

3.4.2. O estudo das Atitudes em DL

Ao ser adotado e desenvolvido, em larga medida, de acordo com os pressupostos teóricos explicitados no ponto anterior, o conceito de Atitude é definido no campo específico da DL, tal como já tivemos a oportunidade de referir, de uma forma muito próxima da do conceito de Imagens, sendo as atitudes tomadas como constructos sociais que subjazem aos processos de apreensão da realidade e às disposições individuais dos sujeitos, servindo como instrumentos de orientação das suas condutas e ações (cf. Baker, 1992). Constituem-se, assim, como tendências psicológicas, desenvolvidas no mundo interior dos sujeitos, que, encontrando-se na base dos seus processos de apreensão do mundo (e, conseqüentemente, de aprendizagem), se estabelecem como expressão de juízos valorativos, materializando-se na forma de reações ou respostas avaliativas face aos objetos com que os sujeitos se confrontam (sendo neste ponto que se distinguem do conceito de Imagens).

Neste sentido, apesar da sua difícil delimitação e fixação conceptual (devida ao facto de estabelecer uma íntima relação com uma enorme panóplia de outras noções⁶²), o conceito de atitude reveste-se, dentro deste campo científico, de um conjunto de características teóricas bem consolidadas: (i) as atitudes são predisposições interiores, de valência favorável ou desfavorável, face a um determinado objeto, pessoa, situação ou atividade, que se instituem, em larga medida, como produto de uma construção social (cf. Morissette & Gingras, 1999); (ii) enquanto fenómenos multidimensionais e complexos, as atitudes constituem-se de acordo com componentes de cariz cognitivo, afetivo e volitivo ou comportamental (e.g., Edwards, 1982, p. 20; Ryan, Giles, & Sebastian, 1982, p. 8), não sendo, no entanto, obrigatória a confluência de todas estas dimensões para que sejam ativadas (cf. Neto, 1998, p. 341); (iii) não são diretamente observáveis, podendo apenas ser inferidas a partir da “direção” e “persistência” dos comportamentos “externos” (e.g., discursos, atos e posturas) dos sujeitos (cf. Baker, 1992, p. 11); (iv) apesar da relação atitude-comportamento não ser unívoca e absolutamente causal – “attitudes influence behaviour and not determine it” (Gardner, 1982, p. 132) –, entende-se que o seu estudo permitirá a aferição dos “processos psicológicos internos de um indivíduo” (Lima, 2000, p. 188), instituindo-se, como “a convenient and efficient way of explaining consistent patterns in behaviour” (Baker,

⁶² Dada a polissemia do conceito de atitudes no campo da educação linguística e do facto de se desdobrar numa prolixidade de outros termos que com ele estabelecem uma relação, ora de sinonímia, ora de metonímia (e.g., afeto, valor, crença, sentimento, emoção, motivação, etc.), Dawes e Smith (1985) sublinham o caráter ainda “controverso” do conceito neste mesmo campo científico.

1992, p. 11); (v) enquanto “generalizações” que possibilitam uma “economia de esforço” no que toca à apreensão dos sectores da realidade que evocam e aos julgamentos de valor face a estes, elas são transferíveis e atualizáveis de modos e funções diversas, conferindo, ao mesmo tempo, “a tão ansiada unidade pessoal nas nossas experiências e condutas” (Alcântara, 1998, p. 10); (vi) nesta medida, elas adquirem uma natureza estável e perdurável e, ao mesmo tempo, dinâmica e flexível, sendo que, apesar de deterem uma forte pulsão para a autoconservação, não deixam de ser alteráveis em função de uma série de variáveis de cariz individual, interpessoal e contextual, tais como o sexo, a idade, a escolaridade ou o background sociocultural e linguístico dos sujeitos, assim como as pressões e influências da comunidade, dos pais, dos pares, das instituições, dos *mass media*, dos rituais sociais e das situações contextuais específicas (cf. Alcântara, 1998; Baker, 1992).

Apesar de as características conceptuais que acabámos de sistematizar se instituírem, em maior ou menor grau, como transversais aos diferentes modos como o conceito de atitudes é abordado e desenvolvido no campo de estudos da DL, Hermann-Brennecke (2000) destaca o facto de o diagnóstico e o estudo do impacto das atitudes em situação de E/A de línguas se ter vindo a desenvolver, dentro deste campo científico, mediante três perspetivas epistemológicas e heurísticas bastante distintas, baseadas em três hipóteses específicas: uma “hipótese motivacional”, uma “hipótese resultativa” (*resultative hypothesis*) e uma “hipótese holística”, que, de alguma forma, congregará as duas anteriores. Será, exatamente, dentro desta última perspetiva que, em termos das funções conferidas às atitudes, é enfatizada, em DL, a conjugação das funções instrumentais ou avaliativas com as funções simbólicas ou expressivas das atitudes, recaindo, nesta medida, o interesse no estudo das funções das atitudes sobretudo na sua dimensão social, nomeadamente no papel que desempenham na manutenção dos laços entre membros de um endogrupo, na distinção entre estes e os membros dos exogrupos e, conseqüentemente, nas interações intra- e intergrupais, sendo determinante, neste contexto, “l'expression de systèmes de rapports sociaux dont les modifications expliqueraient les changements d'attitudes” (Doise, 1989, p. 249).

É nesta medida que o estudo das atitudes se institui como fundamental no contexto do desenvolvimento de uma abordagem intercultural na ELCE. Entendendo-se que “the status, value and importance of a language is most often and mostly easily (though imperfectly) measured by attitudes to that language” (Baker, 1992, p. 10) e que estas, por sua vez, são largamente constituídas com base nesse mesmo “estatuto”, “valor” e

“importância”, o estudo das atitudes estabelece uma relação de mútua-implicação e complementaridade com o estudo das imagens das línguas (e culturas) dos aprendentes: “les études sur les attitudes se développent dans plusieurs directions, et explorent les représentations des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s’intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu’elles impriment sur les locuteurs” (Moore, 2001a, p. 11). De facto, devido à “close connection to individual construct systems” e ao seu valor “as an indicator of viewpoints in the community” (Baker, 1992, p. 10), o diagnóstico das atitudes permitirá colocar em evidência as representações, crenças, predisposições e desejos dos sujeitos, tanto ao nível individual como comunitário, sendo fundamental compreender, simultaneamente, que “language attitudes do not emerge in a sociostructural vacuum” (Bourhis, 1982, p. 60).

É neste contexto que as “atitudes linguísticas” (*language attitudes*), tomadas, conceptualmente, como “an umbrella term, under which resides a variety of specific attitudes” (Baker, 1992, p. 29), abrangendo fatores de natureza múltipla, nomeadamente, sociais, históricos, demográficos e institucionais, se constituem como objeto de análise “in terms of language preferences, reasons for learning a language, language teaching, language groups and communities, uses of language, classroom processes in language lessons and parents’ language attitudes” (ibid., p. 23), sendo nesta base que se procurará, por exemplo, estabelecer correlações entre o sucesso-insucesso educativo e as atitudes dos aprendentes em relação ao objecto(s)-língua(s) e seus correlatos (culturas, locutores) e ao grau de abertura para estabelecer contactos formais e informais com os seus falantes, considerando-se que tanto o estudo como a intervenção ao nível destas atitudes “can contribute to sound changes, define speech communities, reflect intergroup communication, and help determine teachers’ perceptions of students’ abilities” (ibid., p. 10).

Neste âmbito, seguindo uma definição de atitude como “disposição interior da pessoa que se traduz em reacções emotivas moderadas que são assimiladas e, depois, experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objecto (ideia ou actividade)”, sendo, fundamentalmente, estas reacções emotivas que levarão os sujeitos a “aproximar-se desse objecto (a ser favorável) ou a afastar-se dele (a ser desfavorável)” (Morissette & Gingras, 1999, p. 65), a DL revela uma tendência particular para se debruçar sobre o papel das motivações no contexto da aprendizagem de LEs. Nesta medida, iremos atentar, de seguida, na forma como se tem vindo a constituir o conceito de motivação neste campo científico.

3.4.3. O estudo das Motivações em DL

A noção de motivação poderá ser definida, de forma alargada, como “an inner drive, impulse, emotion, or desire that moves one to a particular action” (Brown, 1987, p. 117) ou como “the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in that respect” (Keller, 1983, p. 389). Neste contexto, o seu estudo terá necessariamente de lidar com uma grande complexidade e, mesmo, com um certo grau de indefinição conceptual, já que o que se propõe é, dentro do quadro da complexidade humana, “[to] investigate nothing less than why humans act and think the way they do”, sendo que “the exact nature of the constituent components activated in a particular situation depends greatly on contextual factors” (Dörnyei, 2003b, p. 1).

Assim, derivando do conceito de atitude e estando intimamente ligada ao estudo das representações ou imagens dos sujeitos, o conceito de motivação reveste-se, em DL, de uma grande diversidade no que toca aos seus aportes teóricos, abordagens metodológicas e objetos, temas e finalidades de investigação, adquirindo, neste contexto, um carácter inerentemente inter- e transdisciplinar, o qual, apesar de permitir que seja continuamente enriquecido a cada nova abordagem de que é alvo (cf. Chambers, 1999), não deixa de implicar que se institua como uma “slippery notion” (Kasper & Rose, 2002, p. 283). De facto, ao se desenvolver segundo diferentes perspetivas conceptuais e ao ser abordado empiricamente através de metodologias diversas – o que dificulta a sua compreensão, delimitação e operacionalização em termos de práticas de E/A (cf. Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 2003a; Masgoret & Gardner, 2003) –, a teorização e aplicação do conceito de motivação em DL tem levantado algumas críticas e mesmo uma certa polémica: “the term motivation has been used as ‘a general cover’ term – a dustbin – to include a number of possibly distinct concepts, each of which may have different origins and different effects and require different classroom treatment” (Crookes & Schmidt, 1991, p. 471).

Neste contexto, assumindo o carácter conceptual de “constructo multifacetado” (cf. Chambers, 1999, p. 13; Dörnyei, 2003b, p. 1) da noção de motivação e a necessidade de a abordar, na sua inerente complexidade, segundo a “hipótese holística” de que nos fala Hermann-Brennecke (2000) relativamente ao estudo das atitudes em DL, definimos motivação, na linha de Dörnyei (2000) como “the primary impetus to embark upon learning, and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process”, ou seja, “all those affects and cognitions that initiate language learning, determine language choice,

and energise the language learning process” (p. 425). Ao mesmo tempo, e com base na “pragmática” intercultural que subjaz ao nosso estudo, tomamos a motivação não só como um fator fundamental para o sucesso (ou insucesso) da aprendizagem de línguas (e culturas) (e.g., Chambers, 1999; Dörnyei, 2003a; Gardner & Osborne, 2010; Kasper & Rose, 2002; Masgoret & Gardner, 2003), mas também para o sucesso da própria interação intercultural.

Será nesta medida que convocamos para o nosso estudo o chamado *modelo socioeducativo* de motivação⁶³ (Gardner & Lambert, 1972), o qual, partindo do pressuposto fundamental de que a motivação se constitui como fator determinante na aprendizagem de uma LE, afetando de forma decisiva o sucesso ou insucesso dessa mesma aprendizagem, estabelece uma relação intrínseca entre as atitudes face à língua em estudo – incluindo as imagens e atitudes relativamente aos falantes, países e culturas a ela associados – e as motivações para a sua aprendizagem pelas quais os aprendentes lhe conferem uma maior ou menor valorização e sentido. Nesta perspetiva, o modelo socioeducativo propõe que os constructos motivacionais dos aprendentes relativamente à aprendizagem de uma língua estrangeira assentam, essencialmente, em duas dimensões ou orientações fundamentais: uma orientação de carácter *integrativo* ou afetivo e outra de carácter *instrumental* ou utilitário.

A dimensão integrativa-afetiva refere-se, em termos gerais, ao núcleo afetivo do todo complexo que constitui a motivação para a aprendizagem de uma LE, relacionando-se com as imagens, atitudes, crenças e valores que são associados aos processos, objetivos e resultados da aprendizagem. Ela reporta-se, deste modo, a fatores de carácter mais “intrínseco”, tais como o “gosto” genuíno sentido no uso efetivo dessa língua em contexto de comunicação ou o interesse do aprendente na cultura e nas pessoas que representam a língua-alvo, ou seja, ao interesse ativo na comunidade de falantes dessa língua, incluindo o seu desejo de contactar, interagir e conhecer o Outro. Ela não se reporta, no entanto, necessariamente a um desejo por parte dos falantes de *go native*, ou seja, de se indistinguírem dos falantes nativos da LE em questão, mas sim ao seu desejo, interesse ou gosto pessoal pela língua e cultura do Outro, falante dessa mesma língua. Neste contexto, esta dimensão ou orientação, ao incluir variáveis tão diversas como o “motivo afetivo”, as “atitudes linguísticas”, a “motivação intrínseca” e as “atitudes”, o “prazer” (“*enjoyment*”) e o “interesse” relativamente à aprendizagem da LE (cf. Dörnyei, 1998, 2003a; Dörnyei &

⁶³ Apesar de o modelo socioeducativo de motivação ter sido apresentado, originalmente, por Gardner e Lambert ainda na década de 70 do século passado, na sua convocação para o nosso estudo, fazemo-nos valer dos múltiplos desenvolvimentos que foi sofrendo no contexto científico da ELCE (e.g., Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 2000, 2001, 2003a; Dörnyei & Clement, 2001; Gardner & Osborne, 2010; Masgoret & Gardner, 2003).

Clement, 2001), encontra-se intimamente relacionada com o conceito de *integrativeness*, o qual propõe, essencialmente, que a “identificação positiva”, por parte dos sujeitos, com a cultura e sociedade com as quais a língua de aprendizagem se relaciona, se estabelece como um fator fundamental de facilitação da aprendizagem dessa mesma língua: “Essentially, *integrativeness* is the notion that L2 learning is facilitated by the learner’s positive identification with L2 culture and community” (Gardner & Osborne, 2010, p. 48).

A dimensão instrumental-pragmática refere-se ao aspeto funcional da aprendizagem de uma LE, relacionando-se, por exemplo, com o desejo por parte do aprendente de ganhar reconhecimento ou respeito social, assim como adquirir vantagens económico-profissionais ou académicas através da aprendizagem e conhecimento da língua em questão. Esta dimensão relaciona-se, ainda, com o intuito, por parte do aprendente, de se desenvolver intelectualmente e alargar os seus conhecimentos gerais através dessa mesma aprendizagem. Deste modo, esta dimensão refere-se a um tipo de motivação baseada em fatores extrínsecos e largamente utilitários, tais como a necessidade de aprender a língua para ter sucesso profissional, para ganhar estatuto social, ou porque esta aprendizagem é um requisito curricular do curso académico que se está a desenvolver. São enfatizadas, deste modo, as razões de carácter mais pragmático para aprender uma LE, sem que estas se relacionem, de forma clara, com qualquer interesse de aproximação social ou afetiva aos falantes dessa mesma língua ou com as comunidades que constituem.

O modelo socioeducativo de motivação tem de ser entendido, deste modo, numa perspetiva eminentemente sócio-construtivista, implicando uma ênfase especial “on social context as well as individual personal choices”, sendo que “[e]ach person is motivated differently, and will therefore act on his or her environment in ways that are unique. But these unique acts are always carried out within a cultural and social milieu and cannot be completely separated from that context” (Brown, 2007, p. 169). Neste contexto, a articulação das dimensões mais “pessoais” com a dimensão dos fatores macro-contextuais (e.g., de ordem social, cultural, política alargada) no que toca ao estudo das motivações no contexto da aprendizagem de LEs terá necessariamente de ser tomada em linha de conta (e.g., Dörnyei, 1998; Masgoret & Gardner, 2003). Deste modo, ao se instituir como um fenómeno “socially and culturally bound” (Dörnyei, 2003a, p. 4), a motivação terá necessariamente de ser entendida, no contexto específico da aprendizagem de LEs, como detendo uma natureza multidimensional extremamente dinâmica que, dependendo de múltiplos fatores que

continuamente se relacionam e mutuamente se implicam – não sendo passíveis, por isso, de ser analisados de forma isolada, mas na base de uma perspectiva holística e complexa –, se encontra constantemente sujeita a alterações e mudanças, as quais poderão ocorrer ao longo do próprio processo de aprendizagem. De facto, entendendo-se que, tal como sublinham Kasper e Rose (2002), “[a]lthough motivation [...] is partly a set of individual difference variables with integrative motivation as its focal category, it also comprises such social-psychological factors as beliefs about intergroup relations between language communities, informal versus formal learning environment, and language learning success” (pp. 283-284), tanto as razões da escolha de línguas de aprendizagem como as motivações inerentes a essa mesma aprendizagem relacionam-se com toda uma complexidade de fatores de ordem psicológica e sociológica, que se imbricam nos processos de construção identitária dos sujeitos e na relação que estabelecem com a alteridade, incluindo, deste modo, as auto- e heteroimagens e atitudes face ao Outro desenvolvidas pelos sujeitos no âmbito das suas relações intra- e intergrupais:

Les choix que les apprenants effectuent s’inscrivent en fait dans un ensemble de processus psychologiques et sociologiques extrêmement complexes qui mettent en œuvre entre autres l’identité sociale de l’apprenant, les relations qu’il entretient avec sa propre langue, avec son propre pays, avec la langue qu’il étudie et les pays où cette langue est étudiée et parlée. (Cain & de Pietro, 1997, p. 301)

Neste sentido, facilmente se percebe a importância do estudo das motivações no quadro de um trabalho de investigação como o nosso, particularmente no que toca à aferição de qual o tipo de “orientação motivacional” – i.e., integrativa-afetiva ou pragmática-instrumental – que se revela preponderante, para os sujeitos aprendentes que constituem o nosso universo de investigação, no que toca à aprendizagem da língua da sua contraparte. Simultaneamente, interessa-nos particularmente analisar a dimensão integrativa dos constructos motivacionais destes mesmos aprendentes, já que esta se refere a componentes fundamentais da CI tal como a definimos, incluindo a abertura por parte do sujeito para, pelo menos parcialmente, se identificar com a comunidade que fala a língua em estudo, o interesse em aprender a LE, o desejo de conhecer, interagir e socializar com os membros da comunidade de falantes dessa LE, a vontade de aprender mais sobre a cultura do Outro, para alargar horizontes e para desenvolver uma crescente conscientização e familiarização com a sua cultura, etc. (e.g., Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 2003a; Masgoret & Gardner, 2003).

Recusamos, no entanto, estabelecer qualquer hierarquização das dimensões motivacionais expostas, tanto no que toca à sua importância no âmbito do sucesso ou insucesso das aprendizagens⁶⁴ como em relação aos motivos subjacentes à escolha de uma LE enquanto língua de aprendizagem, já que consideramos que tal hierarquização, para além de implicar uma diferenciação de ambas as dimensões que, muitas vezes se torna difícil, se não impossível, de realizar em termos práticos, se reveste de uma certa polémica, suscitando intensos debates que não nos interessa aprofundar no contexto do nosso estudo. Interessamo-nos antes, e em particular, analisar, para além das motivações que subjazem à aprendizagem das duas línguas em questão – i.e., português e turco enquanto LEs –, a “abertura à comunicação” (*willingness to communicate*) com a contraparte dos participantes do nosso estudo (cf. Brown, 2007, pp. 156-157; Dörnyei, 2001, p. 51; 2003a, p. 12). Esta motivação para a comunicação, tomada como “an underlying continuum representing the predisposition toward or away from communicating, given the choice” (MacIntyre, Baker, Clément, & Conrod, 2001, p. 363), envolve um conjunto diversificado de fatores, incluindo variáveis linguísticas e psicossociais, como a autoconfiança, o desejo de afiliação a outra pessoa ou grupo, motivação e atitudes interpessoais e intergrupais, o papel da situação social, a competência e experiência comunicativas e múltiplos traços de personalidade (cf. Dörnyei, 2003a, p. 13), sendo que consideramos que a análise destes fatores poderá fornecer algumas pistas no que diz respeito às estratégias e políticas educativas e curriculares a desenvolver no âmbito do ensino das línguas em questão em Portugal e na Turquia, podendo providenciar, enquanto diagnóstico das imagens dos aprendentes, “social indicators of changing beliefs and the chances of success in policy implementation” (Baker, 1992, p. 9).

3.5. Os conceitos de Estereótipo e Preconceito no contexto do estudo de Imagens em DL

O termo estereótipo foi introduzido no âmbito da linguagem das Ciências Sociais pelo jornalista americano Walter Lippmann (1922), referindo-se à tendência dos sujeitos para proceder a simplificações e generalizações no que toca às informações de que dispõem sobre os outros sujeitos, percecionando-os, identificando-os e agrupando-os na base dessas mesmas generalizações. O conceito tem sido alvo de múltiplas abordagens teóricas em

⁶⁴ Os estudos acerca do papel das orientações motivacionais no quadro da aprendizagem de línguas estão longe de ser consensuais, sendo que alguns investigadores conferem primazia à dimensão integrativa *vis-à-vis* dimensão instrumental na explicação do sucesso dos aprendentes (e.g., Baker, 1992; Dörnyei & Clement, 2001; Dörnyei & Csizer, 2002; Masgoret & Gardner, 2003) e outros defendem que são as orientações instrumentais que se sobrepõem às integrativas (e.g., Rahman, 2005).

diferentes campos científicos, sendo que, no nosso estudo, assentaremos a sua conceptualização na chamada *teoria da percepção social*, que, erigindo-se sobre uma base epistemológica sócio-construtivista, pretende descrever e explicar os processos pelos quais angariamos informação sobre os agentes e as situações sociais e interpretamos e organizamos essa mesma informação, assim como a forma como o resultado destes processos influi na instituição de atitudes e desenvolvimento de comportamentos específicos face a estes mesmos agentes, em situações e circunstâncias sociais também específicas⁶⁵.

Esta teoria estrutura-se de acordo com seis pressupostos fundamentais (cf. Taylor, Sears, & Peplau, 2006, p. 35): (i) as pessoas formam impressões sobre o Outro de forma quase imediata com base em estruturas cognitivas preexistentes e numa informação mínima a seu respeito, constituindo-se estas “impressões iniciais”, por sua vez, como o fundamento para a atribuição de um conjunto de traços gerais a esse mesmo Outro; (ii) os processos de percepção social não assentam na totalidade de informação que disponibilizamos sobre o Outro, mas sim nas características que consideramos que lhe são distintivas, ou seja, prestamos essencialmente atenção aos traços que permitem distinguir os sujeitos entre si em termos individuais e grupais, particularmente no que se refere à sua relação com os nossos endogrupos; (iii) organizamos as nossas percepções através da categorização dos estímulos sociais de que somos alvo, sendo que, ao invés de construirmos uma impressão individualizada sobre cada pessoa, demonstramos uma tendência para construir uma opinião globalizada dos sujeitos enquanto membros de um grupo; (iv) ao identificarmos uma pessoa como membro de um grupo, utilizamos as informações de que dispomos relativamente a esse grupo para inferir, de forma geral, não só os atributos desse sujeito, mas também o significado dos seus comportamentos; (v) o processamento de informação sobre os sujeitos envolve a percepção de um significado coerente dos seus comportamentos, sendo que estes não são tomados de forma isolada, mas como “marcas” características de um determinado “tipo” de pessoa; (vi) as nossas necessidades e objetivos pessoais (ou grupais) influenciam a forma como percebemos o Outro, sendo que, por exemplo, as impressões que formamos sobre uma determinada pessoa num contexto informal serão diferentes das impressões que formaríamos sobre a mesma pessoa se a encontrássemos num contexto profissional.

⁶⁵ O conceito de percepção social, tal como o tomamos aqui, relaciona-se sobretudo com a percepção do Outro (denominada no contexto da psicologia social como *person-perception*), tanto individual como coletivo, por parte dos sujeitos, mas também inclui, por inerência, a auto-percepção dos sujeitos face a si mesmos e face aos seus endogrupos (*self-perception*) (cf. Wojciszke, 2005b).

Assim, os processos de percepção social desenvolvem-se, em larga medida, na base das impressões e opiniões globais que construímos sobre os outros, as quais, necessariamente, implicam a realização de “juízos” sociais, cuja principal função será a avaliação do fator de risco/benefício envolvido no encontro com o Outro, ou seja, “discerning between beneficial and harmful social objects or environments in the service of approach vs avoidance behaviour” (Wojciszke, 2005b, p. 155). Um dos fatores mais importantes (se não o fundamental) nesse mesmo processo de generalização e simplificação das percepções que temos do Outro serão as pertenças socioculturais dos indivíduos. É a este tipo específico de generalização que se convencionou chamar de “estereótipo”.

Quando as pessoas “estereotipam” o Outro, elas tomam-no, essencialmente, na base da categoria ou grupo em que, de forma mais ou menos automática, o incluem, produzindo a seu respeito assunções e aferições assentes nas características dessa categoria, considerando que estas serão atribuíveis a todos os seus membros. Neste processo, as características que diferenciam as pessoas são ignoradas em favor de atributos supostamente gerais e partilhadas por todos os membros do grupo em questão (cf. Lustig & Koester, 2010, p. 155). Esta categorização, por sua vez, servirá de base para predizer os seus potenciais comportamentos e, subsequentemente, orientar as ações do sujeito “observador”, sendo nesta medida que “[s]tereotypes guide judgment and action to the extent that a person acts toward another as if the other possesses the traits included in the stereotype” (Greenwald & Banaji, 1995, p. 14). Ao mesmo tempo, os estereótipos instituem-se como “a socially shared set of beliefs about traits that are characteristic of members of a social category” (ibidem), desenvolvendo-se, deste modo, simultaneamente, a um nível individual e a um nível coletivo, sendo difícil, em termos analíticos, destrinçar estes dois níveis: “We can think of group beliefs at both the individual (“I believe...”) as well as at the social (“We believe ...”) level [...]. On some measures it is difficult to determine whether we are measuring personal or collective beliefs” (Stangor, 2009, p. 4).

Assim, enquanto base e produto da tendência natural dos seres humanos para categorizar o mundo que os rodeia, os estereótipos resultam de fatores ligados à estrutura e interação social, nomeadamente no que se refere aos papéis sociais que são atribuídos aos diferentes grupos ou coletividades (e.g., grupos profissionais, étnicos, culturais, religiosos), sendo que, simultaneamente, concorrem para a sua manutenção: “so our expectations come from our perceptions of existing social conditions, but the expectations may also create these

conditions” (ibid., p. 14). Os estereótipos estruturam-se e atuam, deste modo, de acordo com a premissa do famoso “teorema de Thomas” de que “[i]f men define situations as real, they are real in their consequences” (Merton, 1996, p. 138), detendo, nesta base, uma profunda influência nos comportamentos e ações dos sujeitos. Neste sentido, torna-se fundamental conceptualizar e analisar os estereótipos em função dos quadros sociais e culturais em que se desenvolvem e expressam, já que, como afirma Stangor (2009), “no social group is ever evaluated out of its social context” (p. 5), sendo que “our beliefs about social groups represent an essential part of our underlying political and social value orientations” (p. 7). Ao mesmo tempo, os estereótipos são passíveis de ser alterados em função de mudanças operadas ao nível do contexto social e vice-versa (cf. Devine & Elliot, 1995).

É nesta base que poderemos considerar que, apesar de o conceito de estereótipos se relacionar intrinsecamente (por vezes em forma sinonímica) com o conceito de Imagens (e, por inerência, de RS), constituindo-se, em larga medida, sobre os mesmos constructos conceptuais, ele distingue-se deste, desde logo, pela sua abrangência e complexidade, sendo que, enquanto as Imagens correspondem a todo um complexo de elementos representacionais ligados a um determinado objeto social, o estereótipo corresponderá apenas a um conjunto limitado de elementos referentes a esse mesmo objeto que são olhados como as suas características essenciais. Por outras palavras, os estereótipos instituem-se como elementos constituintes de uma Imagem, detendo, deste modo, um caráter francamente mais restringido e simplificado do que esta, que abarcará um universo substancialmente mais lato e complexo (cf. Amossy & Herschberg-Pierrot 1997, p. 50; Villain-Gandossi, 2001, p. 28).

Assim, enquanto elementos pertencentes à estrutura das imagens ou RS, os estereótipos correspondem a uma forma grosseira de representação do mundo ao se constituírem através de elementos categoriais básicos assentes numa redução radical da complexidade da realidade. Ao mesmo tempo, instituem-se (a par dos preconceitos) acima de tudo, como produtos do pensamento coletivo, ou seja, como elaborações grupais que, correspondendo a uma significação de certa maneira autorreferencial, fácil e imediatamente comunicável e assimilável pelos sujeitos, refletem, num determinado momento, o ponto de vista prevalente dentro desse mesmo grupo relativamente a um determinado objeto social. Os estereótipos assumem, assim, como função essencial produzir (face a esse mesmo objeto) uma espécie de “imagem” com um alto grau de aplicabilidade e com um forte valor atributivo ou predicativo, ou seja, instituem-se como clichés mentais, sem valor referencial

para além do concernente ao saber coletivo de onde provêm (cf. Amossy & Herschberg-Pierrot 1997; Fischer, 1996; Maisonneuve, 1989; Mannoni, 1998).

Enquanto quadros interpretativos da realidade socialmente construídos e partilhados que implicam uma espécie de acordo tácito entre os membros de um determinado grupo relativamente às características que definem os outros grupos, os estereótipos desempenham um papel fundamental ao nível psicossociológico, contribuindo para os processos de identificação e inclusão do indivíduo relativamente a uma determinada coletividade, assim como do estabelecimento das normas, práticas e valores coletivos próprios a essa comunidade, cuja defesa e manutenção garantem a coesão grupal: “le stéréotype affiche les perceptions identitaires (les auto-stéréotypes) et la cohésion des groupes, par la comparaison avec les traits attribués à d'autres groupes (les hétéro-stéréotypes)” (Moore, 2001b, p. 15).

Neste sentido, eles influem fortemente nas relações sociais, estando na base dos processos de diferenciação entre o “eu” e o “Outro”, entre o “nós” e o “eles”: “Le stéréotype apparaît avant tout comme un instrument de catégorisation qui permet de distinguer commodément un *nous* d'un *ils*. Dans ce processus, le groupe acquiert une physionomie spécifique qui le différencie des autres” (Amossy & Herschberg-Pierrot 1997, p. 45). Os estereótipos encontram-se, assim, no cerne de oposições de caráter mais ou menos radical entre os sujeitos e os grupos, estando na base dos juízos relativamente ao Outro, realizados a partir das suas supostas pertenças categoriais (étnica, racial, religiosa, nacional ou de classe), que muitas vezes ganham um caráter francamente pejorativo, concorrendo mesmo para que o Outro seja “perçu à la fois comme celui qui est exclu du groupe et qui peut en menacer son intégrité” (Villain-Gandossi & Boëtsch, 2001, p. 17). O estereótipo comporta, deste modo, um caráter eminentemente funcional ao estabelecer-se como um mecanismo de defesa, repressão, deslocamento e projeção dos sujeitos e dos grupos face ao Outro que, por ser diferente, poderá constituir uma ameaça à coesão e estabilidade individual e grupal.

Ao mesmo tempo, dada a sua natureza esquemática, estável, constante e convencional, os estereótipos desempenham um importante papel na comunicação humana, estabelecendo-se como uma base comum de entendimento entre os sujeitos que os partilham. Enquanto recursos discursivos de expressão de uma determinada representação coletiva, os estereótipos assumem uma função de facilitadores e garantes da comunicação endogrupal, favorecendo a economia das repetições e redundâncias referentes a elementos já assimilados em relação aos quais existe já um acordo dentro do grupo (cf. Villain-Gandossi & Boëtsch,

2001, p. 17). Funcionam, deste modo, como uma espécie de *prêt-à-parler*, ao se instituírem como um meio quase automático, porque imediatamente disponível, de manutenção da comunicação (cf. Oesch-Serra & Py, 1993), assim como um meio de participação discursiva na argumentação (cf. Gajo & Mondada, 2000, p. 204; Pinto, 2005, p. 45).

No entanto, apesar de os estereótipos se constituírem como uma inevitabilidade no que toca aos processos de perceção e comunicação social, podendo mesmo ser encarados como instrumentos de facilitação desses mesmos processos, e apesar de não implicarem, à partida, atitudes negativas face ao objeto em questão (podendo deter um caráter positivo), a verdade é que eles se enformam sempre na base de três princípios francamente negativos em natureza: inexatidão (*inaccuracy*), negatividade (*negativity*) e hiper-generalização (*overgeneralization*) (cf. Allport, 1954). Nesta medida, podemos afirmar, com Stangor (2009), que “although they can be positive, stereotypes are primarily negative”, já que, independentemente de se fundarem (ou não) numa base “real”, ou seja, de se verificar uma correlação entre perceção e realidade, os processos de categorização que subjazem aos estereótipos são sempre menos “justos” do que a individualização, sendo que, neste contexto, “it is the process of using stereotypes (overgeneralization), more than holding them, that is problematic, because it is so unfair [...]. No matter how accurate our belief is, it does not describe every member of the group – therefore, basing judgments of individuals on category level knowledge is just plain wrong” (p. 2). É neste sentido que se entende que os estereótipos estão na base dos processos de “alterização” e exclusão do Outro, já que:

We desire, as much as possible, to differentiate individuals from different categories from each other, and to view individuals within categories as maximally similar. These desires can distort perceptions and create biases even in minimal settings, and these distortions are particularly powerful when the categorization dimension involves differentiating ingroup from outgroup members, under concerns of maintaining one’s social identity in the presence of competing groups [...] Indeed social identity is a – perhaps *the* – fundamental underlying motivation behind prejudice and discrimination. (Stangor, 2009, p. 3)

É neste ponto que o conceito de estereótipo se relaciona intrinsecamente com o de preconceito, tomado, sinteticamente, enquanto atitude ou predisposição geral para a adoção de um comportamento negativo relativamente a um determinado grupo e aos seus membros com base numa generalização rígida, que enfatiza, de forma esquemática, determinados traços redutores e caricaturais relativos aos mesmos (cf. Allport, 1954). Nesta aceção, o estereótipo corresponderá ao aspeto “cognitivo” dos preconceitos, sendo que se distinguirá

destes, exatamente, por não implicar uma atitude concreta em relação aos sujeitos-alvo, nem, tão pouco, uma tendência específica para avaliar de forma desfavorável um determinado grupo social, instituindo-se, apenas como uma crença ou opinião respeitante aos atributos próprios de um determinado grupo social e dos seus membros: “À la différence du préjugé, qui désignerait une attitude, une tendance à évaluer favorablement ou non un objet, le stéréotype ne comprendrait que des croyances ou des opinions concernant les attributs que véhiculent un groupe social et ses membres” (Vinsonneau, 1999, p. 9).

Assim sendo, a grande diferença entre estereótipo e preconceito reside no facto de este último implicar, de certa forma, a rejeição do Outro, a partir do momento em que este é percebido como fazendo parte de um grupo que solicita sentimentos negativos por parte do sujeito (integra uma categorização negativa), sendo a origem destes sentimentos, muitas vezes, pouco clara e infundada em experiências pessoais dos sujeitos (cf. Amossy & Herschberg-Pierrot 1997). No entanto, apesar de distintos, os estereótipos e os preconceitos encontram-se profundamente interligados, sendo que os primeiros – ao corresponderem a processos de simplificação e generalização da realidade que adquirem, muitas vezes, uma carga pejorativa⁶⁶ – encontram-se sempre na base dos segundos. Por outras palavras, os preconceitos referem-se a atitudes negativas relativamente aos outros baseadas em estereótipos inflexíveis e negativos. Estas atitudes negativas incluem sentimentos irracionais de mal-estar ou ódio com respeito a certos grupos, percepções e crenças enviesadas sobre os membros destes grupos, assim como uma tendência para desenvolver comportamentos negativos e injustos para com estes (cf. Lustig & Koester, 2010, p. 156). Simultaneamente, e segundo Allport (1954), as pessoas preconceituosas tendem a ignorar provas que sejam inconsistentes com os seus pontos de vista enviesados ou a distorcer estas provas para as enquadrarem nos seus preconceitos.

Enquanto atitudes subsidiárias dos processos de categorização e percepção social, desenvolvidos, como vimos, como formas de responder à necessidade de organizar e simplificar a realidade e, também, para encontrarmos o nosso “lugar no mundo” (i.e., integrarmo-nos em determinados endogrupos), os preconceitos adquirem, segundo Richard

⁶⁶ Verifica-se que os sujeitos detêm uma maior tendência para ativar e expressar estereótipos de natureza negativa, em detrimento dos de natureza positiva, quando solicitados a descrever o Outro (cf. Stangor, 2009). Para além disso, mesmo a expressão de estereótipos positivos poderá não ser tomada de uma forma igualmente positiva, já que se poderá considerar que tal expressão poderá esconder outros de natureza negativa (e.g., a afirmação positiva de que os turcos são um povo orgulhoso das suas tradições poderá ser interpretada como a afirmação subliminar de que são um povo demasiado tradicionalista e conservador).

Brislin (1981, pp. 42-49), quatro funções fundamentais⁶⁷: (i) em primeiro lugar, satisfazem uma função utilitária ou de ajustamento, já que a expressão de certos tipos de preconceito poderá implicar o recebimento de recompensas ou o evitar de castigos (por exemplo, a expressão de declarações preconceituosas sobre certas pessoas pode fazer com que outras se identifiquem melhor connosco), podendo, além disso, ser mais fácil ser-se preconceituoso relativamente a um grupo de pessoas uma vez que os seus membros poderão, assim, ser desconsiderados sem que se tenha de passar pelo esforço de um ajustamento no que lhes toca; (ii) em segundo lugar, detêm uma função de “conhecimento”, sendo que as pessoas desenvolvem atitudes preconceituosas na base da sua necessidade de organizar e compartimentar de forma clara e inequívoca a inerente complexidade da realidade; neste sentido, a ativação rígida das categorizações psicocognitivas e o desenvolvimento de atitudes preconceituosas providenciam um acréscimo de previsibilidade com respeito à realidade; (iii) a terceira função do preconceito relaciona-se com a “defesa do ego” e a proteção da autoestima: quando os outros fazem afirmações ou realizam ações que são inconsistentes com as autoimagens dos sujeitos, o sentido do “eu” pode ser ameaçado, levando estes mesmos sujeitos a procurar manter a sua autoestima através da depreciação do Outro, particularmente quando este se institui como fonte das mensagens consideradas ameaçadoras; (iv) finalmente, a quarta função do preconceito refere-se à “defesa de valores” do grupo, sendo que, por exemplo, quando as pessoas acreditam que o seu grupo tem certas qualidades que são únicas, boas ou especiais, as suas atitudes preconceituosas relativamente ao Outro poderão instituir-se como uma forma de expressar essa valorização do endogrupo.

Nesta base, apesar de comumente as pessoas negarem deter atitudes preconceituosas, a verdade é que “we are more prejudiced than we care to show ourselves or others”, sendo que os sujeitos revelam uma tendência para expressar, efetivamente, preconceitos, apenas quando “they can be covered up by other external excuses” (Stangor, 2009, p. 6). É neste sentido que Lustig e Koester (2010) sublinham a importância, no âmbito do desenvolvimento das aptidões interculturais dos sujeitos, de estes reconhecerem a prevalência do pensamento de tipo preconceituoso, de modo a levá-los a, em primeiro lugar, reconhecer os seus preconceitos e, em segundo lugar, a refletir criticamente sobre eles enquanto forma de os ultrapassar:

[P]rejudice is a universal psychological process; all people have a propensity for prejudice toward others who are unlike themselves. For individuals to move beyond prejudicial attitudes

⁶⁷ Brislin recorre, neste âmbito, à taxionomia de Katz (1960) referente às funções das atitudes (ver ponto 3.4.1.).

and for societies to avoid basing social structures on their prejudices about groups of people, it is critical to recognize the prevalence of prejudicial thinking. (Lustig & Koester, 2010, p. 156)

Esta tarefa torna-se crucial já que, tal como os estereótipos estão na base dos preconceitos, estes, por sua vez, poderão estar na base do desenvolvimento de comportamentos discriminatórios ao nível social. Nesta medida, considera-se que, enquanto o preconceito se constitui como uma atitude negativa face ao Outro, a discriminação refere-se às manifestações comportamentais dessa mesma atitude, constituindo-se como preconceitos em “ação” (cf. Lustig & Koester, 2010, p. 159). Estes comportamentos adquirem uma natureza particularmente virulenta ao, potencialmente, afetarem, na base dos processos de generalização próprios aos estereótipos, duplamente, tanto os membros do grupo considerado discriminador como os membros do grupo discriminado: “The perceived possibility that perceivers are acting on their stereotypes and prejudice tends to poison social interactions” (Stangor, 2009, p. 7). Por outras palavras, os sujeitos que acreditam ser vítimas de discriminação – independentemente de esta perceção corresponder ou não à realidade – poderão começar a evitar ou a desconfiar de membros dos grupos que consideram que os discriminam, desenvolvendo um sentido de “desconfiança cultural” face a estes (Terrell & Terrell, 1981; Terrell, Terrell, & Miller, 1993) e/ou uma “consciência estigmatizada” de si mesmos (Pinel, 1999, 2002). Esta desconfiança cultural baseia-se, muitas vezes, numa sobrestimação do nível de discriminação que faz com que as próprias “vítimas” desenvolvam preconceitos relativamente aos grupos que consideram discriminá-las: “Thus prejudice and stereotyping create a variety of stressors for their victims” (Stangor, 2009, p. 7). Neste contexto, a autoimagem dos sujeitos adquire uma importância fundamental já que, quando estes sentem que o seu endogrupo é estigmatizado ou discriminado pelo Outro, eles tendem a internalizar os estereótipos e preconceitos que são associados ao seu endogrupo e a comportar-se em função destes mesmos estereótipos e preconceitos, seja na forma de uma reação contra estes, seja numa sua aceitação tácita, implicando uma depreciação auto-identitária. Nesta medida, “[s]elf-expectations matter – just thinking about our own social category memberships, which naturally activates the stereotypes associated with the categories, can create self-fulfilling prophecies that influence behavior”, sendo que, ao mesmo tempo, “it appears that we do not need to accept the negative connotations of a self-stereotype for it to matter – just making stereotypes accessible, salient, and self-relevant is sufficient to influence behaviors” (ibid., p. 8). É esta dinâmica recursiva e perniciosa que,

sendo muito difícil de ultrapassar, se constitui, muitas vezes, como base fundamental para a manutenção de certas diferenças estatutárias entre culturas, a qual se constitui como um sério obstáculo à comunicação e Diálogo Intercultural.

Assim, e sintetizando, os seres humanos revelam uma tendência natural para simplificar o processamento e organização da informação proveniente dos ambientes onde se movem através da identificação de certas características que são consideradas como típicas a certas categorias de pessoas, eventos ou objetos. Quando este processo – que designamos por estereotipação – se realiza em relação a pessoas, ele resulta na atribuição de supostas características grupais a todos os indivíduos que compõem o grupo, sendo que os sujeitos não são tratados como indivíduos únicos, mas como membros típicos desse grupo.

O processo de perceção social subjacente à estereotipação é essencial para a relação que os seres humanos estabelecem com o mundo, já que capacidade de realizar generalizações acertadas sobre os outros é determinante para a sua agência neste mesmo mundo. É de facto necessário e normal que os processos de categorização dos elementos que constituem este mesmo mundo ocorram, sendo que, nesta medida, os estereótipos funcionam como “mecanismos de poupança de energia” mental ao permitirem desenvolver estas generalizações de forma eficiente (cf. Lustig & Koester, 2010; Macrae, Milne, & Bodenhausen, 1994).

No entanto, o que se verifica é que a estereotipação se realiza sempre numa base altamente falaciosa e incongruente – regendo-se pelos princípios da inexatidão, negatividade e hiper-generalização (Allport, 1954). De facto, os estereótipos, para além de, por natureza, distorcerem ou ignorarem a individualidade dos sujeitos, assumem, em geral, um carácter erróneo que afeta as interpretações e expectativas sobre os comportamentos dos outros, ou seja, a forma como estes previsivelmente se irão comportar. Os erros de interpretação ocorrem porque os estereótipos são utilizados não só para categorizar pessoas e eventos específicos, mas também para os julgar/avaliar. Outra característica francamente negativa dos estereótipos é o facto de, muitas vezes, estes persistirem mesmo quando os membros do grupo estereotipado se comportam repetidamente de uma forma que vai contra os atributos que lhes foram imputados, sendo estes comportamentos vistos como desvios à norma, não contrariando, por isso, a estrutura do estereótipo. Neste sentido, o que tipicamente sucede quando as pessoas são estereotipadas é a sua identificação com uma categoria relativa a um determinado exogrupo (“eles”), cujas características diferem em certa medida das características imputadas ao endogrupo (“nós”). Seguidamente, as diferenças entre estes dois

grupos são acentuadas, criando-se um conjunto de características distintas e claras, sendo que este processo envolve uma componente avaliativa pela qual as características do exogrupo são, geralmente, avaliadas de forma negativa. Este processo faz com que as fronteiras entre os dois grupos se tornem mais pronunciadas, tornando mais difícil aos indivíduos moverem-se entre os diferentes grupos socioculturais e, mais especificamente, desenvolverem efetivas comunicações intergrupais e interculturais. É nesta medida que os estereótipos se constituem como a base fundamental do preconceito e, subsequentemente, da discriminação face a membros de outras culturas.

Será, exatamente, com base na concepção fundamental de que os estereótipos estão eminentemente relacionados com as atitudes (positivas ou negativas) relativamente ao Outro, influenciando, de forma determinante, os seus comportamentos face a este, ora num sentido de aproximação, ora num sentido de afastamento, que se tem vindo a desenvolver, nas últimas décadas, um importante trabalho teórico e empírico sobre as origens, estrutura e funções dos estereótipos, assente na noção basilar de que a forma como percebemos o Outro se realiza em função de dois fatores essenciais: a sua *cordialidade* e a sua *competência*.

Passaremos, de seguida, a apresentar esta linha investigativa, já que iremos recorrer a muitos dos seus pressupostos no âmbito do nosso estudo empírico.

3.5.1. *Cordialidade e Competência como dimensões essenciais dos estereótipos: o Stereotype Content Model e o Mapa BIAS*

De acordo com uma importante linha de investigação desenvolvida no entrecruzamento da Psicologia Social e Psicologia Cognitiva, a percepção social baseia-se fundamentalmente na avaliação dos potenciais benefícios ou riscos que os encontros sociais poderão envolver, ou seja, propõe-se, nesta perspetiva, que, em última instância, os sujeitos percebem o Outro de acordo com um instinto (atávico) de sobrevivência, sendo esta avaliação responsável pelo desenvolvimento de reações de aproximação e simpatia ou, pelo contrário, de distanciamento e repulsa face ao Outro (e.g., Cuddy et al., 2008; Fiske, Cuddy, & Glick, 2007; Wojciszke, 2005b; Wojciszke, Dowhyluk, & Jaworski, 1998). Neste contexto, no seu encontro com o Outro, para além de terem que discernir rapidamente se este se poderá instituir potencialmente como um “aliado” ou como uma “ameaça”, os sujeitos têm, também, de aferir se este terá as capacidades para ativar e desenvolver as suas intenções de cooperação ou, pelo contrário, de antagonismo: “on encountering others, people must

determine, first, the intentions of the other person or group and, second, their ability to act on those intentions” (Fiske et al., 2007, p. 77).

Será nesta base que se considera que os sujeitos desenvolvem os seus processos de categorização social (pelos quais caracterizam e diferenciam os diferentes grupos socioculturais) de acordo com a avaliação do potencial impacto que o contacto ou interação com o Outro poderá exercer no próprio sujeito ou no seu endogrupo, baseando-se esta avaliação fundamentalmente nas suas perceções das intenções e capacidades desse mesmo Outro (cf. Cuddy et al., 2008, p. 63). É nesta base que se considera que a atribuição de traços aos sujeitos e grupos desenvolvida nos processos de perceção social se funda, em larguíssima medida, em duas dimensões ou categorias essenciais, que ganhando diferentes nomenclaturas, referiremos, no contexto do nosso estudo, como *Cordialidade* e *Competência*⁶⁸: “people everywhere differentiate each other by liking (warmth, trustworthiness) and by respecting (competence, efficiency)” (Fiske et al., 2007, p. 77).

Estas duas dimensões estarão na base dos dois juízos relativamente ao Outro considerados essenciais para os sujeitos “sobreviverem” e prosperarem no mundo social (cf. Cuddy et al., 2008; Fiske et al., 2007): (i) em primeiro lugar, os sujeitos têm de antecipar as intenções do Outro, sendo que esta antecipação se baseia fundamentalmente na identificação e avaliação de traços relativos à dimensão da Cordialidade (e.g., afabilidade, generosidade, prestabilidade, honestidade, moralidade, retidão, tolerância e compreensão); (ii) em segundo lugar (não só em termos de sequencialidade, mas também de importância), têm de avaliar a potencial capacidade desse mesmo Outro em ativar e desenvolver as suas intenções, nomeadamente com base na identificação de traços ligados à sua Competência (e.g., inteligência, erudição, engenho, criatividade, eficácia e determinação).

Neste sentido, partindo-se do princípio de que os processos de perceção social fundados nas dimensões fundamentais da Cordialidade e da Competência são válidos tanto

⁶⁸ Com a tradução destas duas dimensões pretendemos convocar e conciliar as diferentes formas como estas são conceptualizadas, nomeadamente no que toca aos pares *Warmth-Competence* (e.g., Fiske, Xu, Cuddy, & Glick, 1999); *Moral(ity)-Competence* (Wojciszke, 2005b; Wojciszke, Dowhyluk, et al., 1998); *Other-profitability-Self-profitability* (Peeters, 1992) e *Communion-Agency* (Bakan, 1966; Wojciszke, Abele, & Baryla, 2009). Apesar de existir um grande consenso acerca destas duas dimensões fundamentais subjacentes à perceção e juízos sociais, ao serem abordadas tanto em estudos clássicos como contemporâneos, realizados em contextos geográficos distintos (e.g., norte-americano e europeu) e ao serem convocadas para diferentes domínios de investigação (e.g., perceção social, estudos sobre a personalidade), elas adquirem designações diferenciadas e algumas *nuances* em termos do seu significado (cf. Cuddy et al., 2008, p. 64). No entanto, tal como o demonstram Abele e Wojciszke (2007), as diferentes aceções conceptuais utilizadas para as descrever são largamente consistentes entre si, sobrepondo-se mutuamente e baseando-se num núcleo conceptual comum, considerando-se, desta forma, redundante a prolixidade de designações utilizadas para as descrever.

face a um sujeito individual como face a um determinado grupo social – estando na base da criação de estereótipos, preconceitos e tendências discriminatórias –, considera-se que a construção de impressões avaliativas globais subjacente aos processos de hétero-percepção (e, conseqüentemente, de estereotipação) se funda, na generalidade dos casos, em critérios baseados no interesse-próprio dos sujeitos, ou seja, na preservação ou potenciação do bem-estar do sujeito “avaliador” (aquele que percebe), sendo estes critérios constituídos em função de traços que se tornam instrumentais na localização dos outros (sujeitos-alvo) no eixo aproximação-evitamento (cf. Wojciszke, 2005b, p. 156). Este eixo, por sua vez, instituir-se-á a partir das relações estruturais que os sujeitos ou grupos estabelecem entre si, mais especificamente, a partir das suas formas de relacionamento em termos de interdependência (i.e., *cooperação* ou *competitividade*) e de estatuto (cf. Cuddy et al., 2008, p. 63).

Neste contexto, a formação da opinião global que os sujeitos fazem dos outros resulta de um processo extremamente complexo em que a articulação das duas dimensões fundamentais da percepção social – Cordialidade e Competência – assume um papel fundamental. Através da informação recolhida sobre o sujeito (ou grupo) alvo o “avaliador” procura discernir as suas potenciais motivações e comportamentos e a forma como estes o poderão afetar, processando informação (positiva-negativa) ligada às dimensões da Cordialidade e Competência. Este processamento não se realiza, no entanto, de forma simétrica, sendo que, embora, em geral, os sujeitos caracterizem os sujeitos e grupos que constituem o seu mundo social na base das duas dimensões, a Cordialidade ganha uma maior preponderância, detendo a sua avaliação maior relevância significativa e maior peso no que toca às reações afetivas e comportamentais dos sujeitos (cf. Wojciszke, 2005a, 2005b; Wojciszke, Bazinska, & Jaworski, 1998; Wojciszke, Dowhyluk, et al., 1998). Este fenómeno é facilmente explicado pelo facto de os sujeitos estarem mais interessados, numa primeira instância, em perceber quais as potenciais intenções do Outro (se de cooperação ou antagonismo) e, apenas em segundo lugar, em perceber em que grau é que esse mesmo outro tem capacidade para ativar e desenvolver essas mesmas intenções⁶⁹. Neste sentido, a avaliação dos traços de cordialidade do Outro determina a tendência para o desenvolvimento

⁶⁹ Os traços incluídos na dimensão da cordialidade são tomados, essencialmente, como *other-profitable*, ao serem traços que potencialmente afetarão, de forma direta, os sujeitos-avaliadores que interagem com o sujeito-alvo que os detém, os quais poderão ter um carácter positivo (simpático, honesto, calmo) ou negativo (antipático, desonesto e agressivo). Já os traços ligados às competências são tomados como *self-profitable*, ao se relacionarem, essencialmente, com as hipóteses (e capacidades) do próprio sujeito avaliado de atingir as suas finalidades, podendo ter uma natureza positiva (inteligente, trabalhador, eficiente) ou negativa (burro, preguiçoso, ineficaz) (cf. Fiske et al., 1999; Peeters, 1992; Wojciszke, 2005b).

de atitudes de aproximação ou distanciamento face a este, sendo que “information about the moral–social dimension is more cognitively accessible, more sought by perceivers, more predictive and more heavily weighted in evaluative judgments” (Fiske et al., 2007, pp. 78-79).

Ao mesmo tempo, no que toca à avaliação de um maior ou menor grau de Cordialidade do sujeito observado, verifica-se uma tendência para prestar mais atenção a informação de carácter mais negativo do que positivo: “Perceivers sensitively heed information that disconfirms, rather than confirms, the other person’s warmth” (ibid., p. 80). Deste modo, independentemente da quantidade de informação positiva no que toca à dimensão da Cordialidade, uma única informação de teor negativo poderá eliminar a presunção de cordialidade do sujeito observado. Verifica-se, assim, uma tendência para a manutenção de uma visão negativa de uma pessoa que é percecionada como, por exemplo, antipática, independentemente de esta demonstrar comportamentos inversos⁷⁰. Relativamente aos comportamentos ligados à dimensão da Competência, verificamos a tendência inversa: uma pessoa que é considerada competente não o deixa imediatamente de ser por demonstrar alguns traços de incompetência. Por outro lado, a realização de ações competentes por parte de um sujeito percecionado como incompetente requer, quase imediatamente, uma reformulação da perceção inicial. Assim, no que toca a esta dimensão, os comportamentos positivos ganham uma maior importância em termos de diagnóstico, já que a competência é normalmente atribuída às capacidades inerentes aos sujeitos em si próprios e não a fatores externos. No entanto, este processo depende fortemente da articulação das duas dimensões já que, por exemplo, o diagnóstico da competência de um sujeito poderá variar em larga medida conforme este seja tomado como adjuvante ou oponente por parte do observador.

Será na base do pressuposto de que os processos de perceção social assentam, fundamentalmente, em juízos relativos ao nível de cordialidade e competência do Outro, influenciando, por sua vez, nas reações emocionais e comportamentais dos “avaliadores”, que se alicerça e sustenta o *Modelo do Conteúdo dos Estereótipos* ou *SCM (Stereotype Content Model)* e, na base deste, o *Mapa BIAS (Behaviors from Intergroup Affect and Stereotypes Map)* (cf. Cuddy et al., 2008; Cuddy et al., 2009; Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002).

⁷⁰ Este facto relacionar-se-á com a noção de que comportamentos positivos poderão ter como base imposições sociais, ou seja, poderão ser artificiais, enquanto os comportamentos negativos serão mais fiáveis no que toca à avaliação do carácter dos sujeitos já que não advirão de nenhuma imposição social, sendo por isso potencialmente mais genuínos: “mean and untrustworthy behavior is more diagnostic because it can only be attributed to the other person’s disposition, not to social demands. Perceivers interpret warm behavior as controllable, socially cued and, thus, non-diagnostic” (Fiske et al., 2007, p. 80).

Tanto o SCM como o mapa BIAS – que têm como objeto último a explicação das relações intergrupais através da análise dos processos de categorização e de atribuição de traços face ao Outro – partem do Modelo Tripartido de Atitudes (ver ponto 3.4.1.) para propor que as atitudes sociais face ao Outro se constituem na base de três componentes distintas, mas absolutamente inter-relacionadas (cf. Cuddy et al., 2008, p. 631): uma dimensão cognitiva (ligada aos estereótipos, tomados como estruturas cognitivas com uma natureza esquemática, prototípica ou exemplar), uma dimensão afetiva (ligada aos preconceitos enquanto constructos com uma grande carga emocional) e uma dimensão comportamental (ligada à discriminação). Será nesta perspetiva que o SCM, partindo do pressuposto fundamental de que os estereótipos se enformarão essencialmente (embora não exclusivamente) na base das dimensões da Cordialidade e Competência, se propõe a relacionar estas dimensões com quatro classes de atitudes ou tendências comportamentais de natureza distinta: “admiração” (*admiration*), “desprezo” (*contempt*), “inveja” (*envy*) e “pena” (*pity*). O mapa BIAS, por sua vez, propõe-se a relacionar estas mesmas atitudes com as componentes estruturais das relações intergrupais, mais especificamente com o modo como, enquanto consequências de avaliações estereotípicas, se posicionam no cruzamento dos eixos “ativo-passivo” (*active-passive*) e “facilitativo-prejudicial” (*facilitative-harmful*). Assim, assumindo a centralidade das dimensões da Cordialidade e Competência nos processos de perceção social (a qual é encarada como universal⁷¹), estes modelos propõem-se a identificar tanto as origens dos estereótipos intergrupais como as suas consequências atitudinais e comportamentais no âmbito das estruturas e relações sociais, procurando, neste contexto, providenciar “a common framework for identifying the origins and predicting the social consequences of warmth and competence judgments” (Cuddy et al., 2008, p. 64).

O SCM estrutura-se na base de quatro princípios fundamentais (cf. Cuddy et al., 2008): (i) a cordialidade e a competência atribuídas aos sujeitos simultaneamente influenciam e diferenciam os estereótipos grupais; (ii) os estereótipos são muitas vezes ambivalentes; (iii) a perceção dos traços das dimensões cordialidade-competência tem origem nas estruturas sociais; (iv) as avaliações das dimensões da cordialidade e competências relacionam-se com atitudes específicas.

⁷¹ A centralidade destas duas dimensões no contexto da perceção social é tomada como universal, já que estas emergem consistentemente em estudos sobre os estereótipos relativamente a diferentes grupos-alvos (e.g., definidos em função do sexo, ocupação, nacionalidade, etnicidade, nível socioeconómico e religião) e em diferentes contextos – e.g., estudantes universitários norte-americanos (Fiske et al., 2002; Fiske et al., 1999) ou de diversas outras nações (e.g., Cuddy et al., 2007; Cuddy et al., 2009).

De acordo com o primeiro princípio, apesar de muitos estereótipos incluírem conteúdos idiossincráticos, eles erigem-se, fundamentalmente, na base da organização de traços mais gerais relacionados fundamentalmente com as dimensões da Cordialidade e da Competência: “Although we do not discount the importance of specific, historically conditioned beliefs about groups, we suggest that much of the variance in stereotypes of groups is accounted for by the more basic warmth and competence dimensions” (ibid., p. 68). Será, exatamente, na base da avaliação do Outro de acordo com estas duas dimensões – que se inter-relacionarão de diferentes formas em função das relações que se estabelecem entre os grupos em questão – que os estereótipos adquirem um alto nível de previsibilidade.

Relativamente ao segundo princípio, verifica-se que os sujeitos revelam, muitas vezes, uma tendência para construírem estereótipos ambivalentes face aos grupos socioculturais, ou seja, para incluir uma avaliação positiva numa das dimensões e uma negativa na outra (i.e., alta cordialidade / baixa competência e baixa cordialidade / alta competência). Neste contexto, apesar de os sujeitos colocarem a si próprios, no processo de percepção social, o mesmo tipo de questões – quais as suas intenções e qual a sua capacidade de as pôr em prática – face a um sujeito individual ou face a um grupo social, enquanto no primeiro caso se verifica, normalmente, uma correspondência valorativa entre as dimensões da cordialidade e da competência, no segundo caso verifica-se uma tendência clara para se encontrar uma ambivalência, e não uma consonância valorativa, entre as duas dimensões, sendo a maior parte dos exogrupos avaliados de acordo com este tipo de combinação, nomeadamente no que se refere às percepções relativas às diferentes nacionalidades⁷² (cf. Cuddy et al., 2008; Cuddy et al., 2009; Fiske et al., 2002; Fiske et al., 1999; Wojciszke, 2005a, 2005b; Wojciszke et al., 2009). Ao mesmo tempo, verifica-se que os traços subjetivamente positivos de uma das dimensões não contrariam os traços subjetivamente negativos da outra. De facto, a ambivalência destas duas dimensões, ao se relacionar intimamente com os conceitos de Polifasia Cognitiva e Racionalidade Fiduciária (ver ponto 3.3.3.), não implicará qualquer tensão psicológica de teor cognitivo e/ou emocional, já que

⁷² Os estudos centrados no SCM demonstram que a maioria dos grupos analisados são estereotipados com um valor alto numa das dimensões e baixo na outra, sendo rara a concomitância entre ambas as dimensões. Assim, por exemplo, num estudo incidente nos estereótipos face a várias nações da UE, em que era solicitado a grupos de diferentes países que classificassem cada uma das nações em questão segundo o conjunto de traços que lhe seria mais “característico”, verificou-se que, em todos os casos, os estereótipos se instituíram numa combinação ambivalente das dimensões da cordialidade e da competência, ou seja, em nenhum caso ambas as dimensões se instituíram, em simultâneo, como positivas ou negativas (cf. Cuddy et al., 2009). Também Phalet e Poppe (1997), num dos seus estudos sobre os estereótipos nacionais e étnicos junto de alunos do ensino secundário de seis países do leste europeu, verificaram que a maioria dos grupos-alvo apresentados foi escalonada de forma ambivalente, mais especificamente, no âmbito da combinação cordial, mas incompetente (ligado a um estereótipo de *virtuous-loser*), e competente, mas hostil (ligado a um estereótipo de *sinful-winner*).

os traços positivos e negativos que são atribuídos a um grupo específico constituem-se na base de dimensões ortogonais que fazem com que estes não se excluam mutuamente. Este facto permite, inclusivamente, que os estereótipos incluam uma complementaridade de conteúdo em que, muitas vezes, os elementos positivos “compensam” os elementos negativos (e vice-versa), concorrendo, deste modo, para a própria “proteção” do estereótipo, ao garantir a sua manutenção (cf. Cuddy et al., 2007).

O terceiro princípio do SCM refere-se ao facto de a atribuição de traços de maior ou menor cordialidade e competência no quadro da estereotipação intergrupala se encontrar profundamente relacionada com as estruturas sociais onde sujeito-avaliador e grupos-alvo se integram e com as relações sociais que estabelecem. Neste sentido, verifica-se que, quando os sujeitos de um determinado endogrupo percecionam que um exogrupo partilha objetivos que diferem dos seus, ou seja, que este poderá competir consigo, demonstrarão uma maior tendência para atribuir um baixo nível de cordialidade aos membros desse mesmo grupo, inculcando-lhes traços pejorativos e desenvolvendo sentimentos negativos face aos mesmos, pelo contrário, se o exogrupo for tomado como não entrando em competição com o sujeito e seu respetivo endogrupo, os seus membros serão avaliados com um alto nível de cordialidade e ser-lhe-ão, normalmente, atribuídos traços de caráter positivo. Outro fator considerado determinante no desenvolvimento dos estereótipos e nas suas consequências refere-se ao estatuto social que é conferido aos diferentes grupos, sendo que um estatuto alto ou baixo corresponde à atribuição de, respetivamente, um alto ou baixo grau de competência aos membros desse mesmo grupo (cf. Fiske et al., 2007, p. 82)

Finalmente, o quarto princípio do SCM propõe que as quatro combinações de alta *versus* baixa cordialidade e alta *versus* baixa competência correspondem a diferentes respostas emocionais e atitudinais por parte do sujeito-avaliador face ao sujeito-alvo, sendo que os sujeitos (ou grupos) percecionados como calorosos e competentes são, geralmente, alvo de sentimentos positivos, enquanto os sujeitos percecionados como pouco calorosos e incompetentes, inversamente, são alvo de sentimentos fortemente negativos. Já os indivíduos que são percecionados positivamente numa das categorias e negativamente noutra dão azo a emoções e atitudes ambivalentes. O SCM identifica, neste contexto, quatro respostas emocionais específicas: admiração, desprezo, inveja e pena. Assim, por exemplo, o estudo de Cuddy et. al. (2007), focado nos estereótipos relativos a um conjunto de grupos sociais no contexto nacional norte-americano, demonstra que os grupos estereotipados como cordiais e competentes (e.g., endogrupos e grupos de referência) são alvo de admiração,

enquanto os grupos tomados como hostis e incompetentes (e.g., sem-abrigo) são alvo de desdém e desprezo. Em termos dos grupos que são estereotipados de forma ambivalente, verifica-se que aqueles que são percecionados como hostis, mas competentes, são alvo de sentimentos de inveja (e.g., asiáticos) e aqueles que são tomados como cordiais, mas incompetentes (e.g., idosos ou pessoas com necessidades especiais) são alvo de pena.

Tal como tivemos a oportunidade de referir, o mapa BIAS constitui-se como uma extensão do SCM, propondo que as avaliações realizadas com base em traços de cordialidade e competência no contexto das relações sociais, assim como as respetivas emoções e atitudes que com elas se inter-relacionam, têm consequências ao nível das tendências comportamentais dos sujeitos face aos grupos em questão (cf. Cuddy et al., 2007, 2008; Cuddy et al., 2009; Fiske et al., 2007; Fiske et al., 2002; Fiske et al., 1999).

Partindo da *Appraisal Theory of Emotions*, que dita que a avaliação que os sujeitos fazem das diferentes circunstâncias (correntes, lembradas ou imaginadas) com que se deparam, tomam um papel fundamental na construção e diferenciação das emoções face a essas mesmas circunstâncias que, por sua vez, constituirão a base dos seus comportamentos sociais (cf. Ellsworth & Scherer, 2003; Mackie, Devos, & Smith, 2000; Scherer, Schorr, & Johnstone, 2001), o mapa BIAS pressupõe que será sobretudo a dimensão afetiva dos constructos representacionais resultantes da perceção social, e não a sua dimensão cognitiva, que se estabelecerá como principal mediador entre esses mesmos constructos e os comportamentos face ao Outro – “compared with cognitions, emotions more strongly and directly relate to behavior” (Cuddy et al., 2007, p. 632) –, estabelecendo-se, deste modo, os sentimentos e emoções dos sujeitos como melhores preditores dos seus comportamentos face a esse mesmo Outro⁷³. Será nesta base que o mapa BIAS propõe que a análise das avaliações respeitantes às dimensões da Cordialidade e Competência, que estão na base da elaboração e ativação dos estereótipos, permitirá aferir atitudes, emoções e sentimentos específicos do sujeito-avaliador face ao sujeito-alvo que, por sua vez, poderão predizer diretamente os seus comportamentos. Neste contexto, considera-se que a estrutura social onde se integram os sujeitos tem uma influência determinante nas relações entre estereótipos, atitudes e comportamentos, ou seja, que as relações intergrupais no contexto da estrutura social em que os sujeitos se integram desempenham um papel fundamental tanto na elaboração dos

⁷³ Este pressuposto será válido tanto no contexto das relações interpessoais como ao nível das relações intergrupais (e.g., Becker & Asbrock, 2012; Cuddy, Glick, & Beninger, 2011). De facto, e a título de exemplo, as reações gerais de ordem afetiva relativamente a grupos nacionais, étnicos ou religiosos, parecem predizer melhor fatores como o “distanciamento social” do que os estereótipos (cf. Stangor, Ford, & Sullivan, 1991).

estereótipos como nas consequências desses mesmos estereótipos enquanto preditores de atitudes e comportamentos, nomeadamente no que concerne, como vimos, à avaliação do estatuto e competitividade dos grupos em questão.

É nesta base que o mapa BIAS se propõe identificar e mapear os diferentes tipos de tendências comportamentais discriminatórias que resultarão dos quatro tipos de combinação das dimensões base do conteúdo dos estereótipos – i.e., alta *versus* baixa cordialidade e alta *versus* baixa competência – e das diferentes respostas atitudinais ou emocionais que implicam (i.e., admiração, desprezo, inveja e pena), apresentando, neste contexto, quatro padrões específicos de resposta comportamental face ao Outro (ver **Figura 7**): facilitação ativa (*active facilitation*) – baseada numa tendência ou vontade de auxiliar o Outro – ou hostilidade ativa (*active harm*) – baseada numa tendência ou vontade de molestar o Outro – e facilitação passiva (*passive facilitation*) – vontade de estabelecer uma associação ou cooperação de mera conveniência com o Outro – ou hostilidade passiva (*passive harm*) – referente a uma tendência para negligenciar ou ignorar o outro.

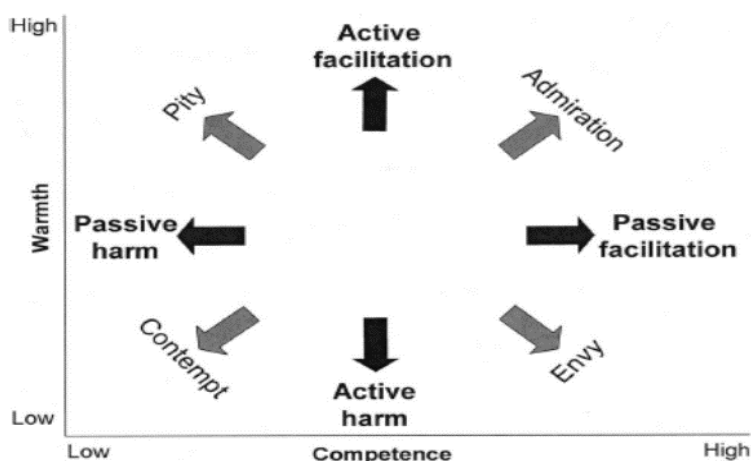


Figura 6: Representação esquemática do modelo BIAS
(Cuddy et al., 2007, p. 634)

O mapa BIAS assenta, deste modo, em dois eixos comportamentais distintos – atividade-passividade e facilitação-hostilidade – que se constituem na base de dois princípios fundamentais: (i) a maior preponderância das avaliações baseadas, ora na dimensão da Cordialidade, ora na da Competência, implica uma tendência comportamental respetivamente mais ativa ou mais passiva; (ii) as emoções relacionadas com o conteúdo dos estereótipos predizem padrões de comportamento discriminatório específicos (cf. Cuddy et al., 2008). Assim, devido ao facto de, como vimos, a dimensão da cordialidade se sobrepor,

em termos avaliativos, à dimensão da competência, pelo facto de se relacionar diretamente com a percepção das intenções do Outro face ao sujeito, estas avaliações dão azo ao desenvolvimento de tendências comportamentais de natureza ativa (e.g., comportamentos de aproximação e de apoio aos membros do exogrupo ou, pelo contrário, de afastamento ou mesmo de ataque face aos mesmos), enquanto as avaliações baseadas em competências, que se instituem, essencialmente, como uma avaliação da capacidade do outro de realizar as intenções percebidas no campo da cordialidade, predizem comportamentos de natureza passiva (e.g., abertura para encetar uma colaboração por conveniência com o Outro ou, pelo contrário, comportamentos de negligência ou desinteresse face ao mesmo).

Esta maior ou menor atividade/passividade dos sujeitos encontra-se, por sua vez, intimamente relacionada os quatro tipos de atitudes ou emoções identificadas no SCM. Deste modo, os sentimentos de admiração face a um determinado grupo (relacionados com a atribuição a estes de um alto grau de cordialidade e de competência) predizem tendências comportamentais de facilitação simultaneamente ativa e passiva, ou seja, comportamentos de aproximação, ajuda e associação. Os grupos que são alvo de desprezo e ressentimento (baixa cordialidade e baixa competência) predispõem a comportamentos ativos de hostilidade e comportamentos passivos de negligência ou desinteresse. Já as combinações ambivalentes do conteúdo dos estereótipos, assim como as emoções que com elas se relacionam, predizem comportamentos de carácter mais ambíguo e volátil. Deste modo, os grupos que são alvo de sentimentos de pena e comiseração (alta cordialidade e baixa competência) poderão relacionar-se com comportamentos de facilitação ativa ligadas ao desejo de auxiliar os membros desse mesmo grupo ou com comportamentos de hostilidade passiva tais como a negligência e o desinteresse (e.g., a relação com idosos ou sujeitos com necessidades especiais, que poderão ser alvo de ajuda e solidariedade ou, inversamente, de pura negligência). Inversamente, os grupos que são alvo de sentimentos de inveja são tendencialmente alvo de comportamentos de hostilidade ativa, mas poderão ser, também, alvo de uma facilitação passiva, relacionada com o intuito de estabelecer relações e colaborações de conveniência com os membros desses mesmos grupos.

Tanto o SCM como o mapa BIAS têm vindo a ser aplicados num conjunto alargado de estudos em múltiplos países e continentes, corroborando a sua valência na análise das percepções dos sujeitos não só face às relações intergrupais num mesmo contexto nacional, mas também face a outros países e aos seus habitantes, constituindo-se como importantes

instrumentos para identificar e compreender os estereótipos nacionais assim como as suas potenciais consequências ao nível dos sentimentos, atitudes e comportamentos dos sujeitos face à alteridade. Ao mesmo tempo, ao corroborarem a relação que propõem entre as componentes dos estereótipos e sentimentos, atitudes e comportamentos, estes estudos têm contribuído para lhes conferir um carácter e validade universal (Cuddy et al., 2008; Cuddy et al., 2009; Durante et al., 2013; Fiske et al., 2007; Phalet & Poppe, 1997).

É, sobretudo no âmbito dos estudos incidentes nos processos de estereotipação de sujeitos de diferentes nacionalidades que o SCM e o mapa BIAS têm vindo a ser associados ao chamado Five Factor Model (FFM) de personalidade, sendo que uma das vertentes pela qual é utilizado e desenvolvido em termos conceptuais e empíricos se refere, exatamente, ao modo como os sujeitos, nos seus processos de perceção social, atribuem determinados traços de personalidade aos diferentes agentes e grupos sociais com que se deparam. Iremos, de seguida, debruçarmo-nos um pouco mais aturadamente sobre este instrumento conceptual.

3.5.2. O *Five Factor Model of Personality* no contexto do estudo dos estereótipos

O Five-Factor Model (FFM) de traços de personalidade (ou modelo “Big Five”), que se institui hoje, segundo McCrae (2009), como “the dominant paradigm in personality research, and one of the most influential models in all of psychology” (p. 149), ao pretender, fundamentalmente, estabelecer-se como “a structure in which most personality traits can be classified” (Digman & Inouye, 1986, p. 116), propõe que “the domain of personality descriptors is almost completely accounted for by five robust factors”, os quais poderão ser “summarized by the broad concepts of Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism, and Openness to Experience” (John & Srivastava, 1999, p. 131).

Estes “conceitos abrangentes”, referentes às cinco dimensões fundamentais da personalidade, poderão ser definidos da seguinte forma (cf. Rolland, 2002): (i) a “Extroversão” reflete o grau e intensidade do relacionamento dos sujeitos com o seu ambiente social, sendo que apesar da sua natureza eminentemente interpessoal, ele refere-se, essencialmente, a uma dimensão “egotista” da personalidade, centrando-se na maior ou menor tendência do próprio indivíduo para procurar estabelecer contactos no âmbito desse mesmo ambiente “with energy, spirit, enthusiasm, and confidence” e para “live out experiences positively” (p. 8); (ii) a “Agradabilidade” refere-se à “qualidade” dos relacionamentos interpessoais no espectro compaixão-antagonismo, distinguindo-se, nesta medida, da

Extroversão, ao referir-se mais à relação de empatia face ao Outro – i.e., “to the relational sphere and the tone of relationships with others (kindness, empathy vs. cynicism, hostility)” (p. 8), e não tanto ao indivíduo em si; (iii) o “Neuroticismo” refere-se à tendência para construir, percecionar e sentir a realidade como problemática, ameaçadora e complicada e para sentir emoções negativas (e.g., medo, vergonha, raiva); (iv) a “Responsabilidade” (*Conscientiousness*) refere-se a aspetos como a orientação e persistência de comportamentos e controlo de impulsos, englobando elementos dinâmicos (e.g., antecipação, orientação para o sucesso, orientação para a tarefa, aplicação) e elementos de controlo e inibição de comportamentos (e.g., organização, perseverança, disciplina, respeito pelos procedimentos e regras); (v) a “Abertura à Experiência” agrupa diferentes tipos de comportamentos relacionados com a procura ativa e atração por novas experiências, ligando-se a uma “cognitive and non-cognitive openness to experience which is manifested in a wide range of interests and an eagerness to seek out and live new and unusual experiences without anxiety and even with pleasure”, sendo que esta abertura “may be relevant to various domains and different spheres (representations, beliefs, values, actions...) of behaviour” (p. 8).

As origens do FFM remontam à chamada “hipótese lexical” (*lexical hypothesis*) proposta por Francis Galton (1822-1911), segundo a qual o ser humano, enquanto ser social, terá a tendência natural para codificar na sua linguagem os traços (e diferenças) de personalidade mais salientes e relevantes em termos sociais, ou seja, que estes traços “are so important in human affairs that common words will have been invented to name them all” (McCrae, 2009, p. 148), sendo que, nesta medida, “[t]hose individual differences that are of most significance in the daily transactions of persons with each other will eventually become encoded into their language. The more important is such a difference, the more people will notice it and wish to talk of it, with the result that eventually they will invent a word for it” (Goldberg, 1981, pp. 141-142). Será, exatamente, na base da noção, subjacente à “hipótese lexical”, de que “[l]anguage provides a list of descriptors that enable to describe the usual behaviour of a person and differentiate between his/her behaviour and that of others” (Rolland, 2002, p. 8), que, ao longo do século XX, vários investigadores procuraram derivar, a partir da análise do léxico de uma determinada língua, uma taxionomia compreensiva dos traços de personalidade do ser humano (para uma síntese ver Digman, 1990), a qual culminará, exatamente, com a apresentação do FFM tal como é atualmente conceptualizado.

O FFM estabelece-se, deste modo, como uma taxionomia de traços de personalidade baseada na conceção fundamental de que a personalidade pode ser conceptualizada a diferentes níveis de abstração ou abrangência que estabelecem, entre si, uma relação hierárquica, constituindo-se as “Big Five”, enquanto “dimensions of trait description or attribution” (John & Srivastava, 1999, p. 127), como os descritores situados ao nível hierarquicamente mais alto da estrutura da personalidade, sendo que, deste modo, “they are to personality what the categories “plant” and “animal” are to the world of biological objects – extremely useful for some initial rough distinctions but of less value for predicting specific behaviors of a particular object. (ibid., p. 124). Neste sentido, a taxionomia do FFM ou “Big Five” foi desenvolvida com o intuito de dar conta das relações estruturais entre traços de personalidade, não pretendendo instituir-se como uma *teoria* completa e compreensiva da personalidade, mas sim como um modelo que se propõe a providenciar “a descriptive taxonomy that organizes the myriad natural-language and scientific trait concepts into a single classificatory framework” (ibidem), instituindo-se, deste modo, como um modelo estrutural de cariz essencialmente descritivo (e não explicativo) que, ao focar em variáveis e não em indivíduos ou tipos de indivíduos, se pretende constituir como uma base conceptual sobre os “traços” passível de facilitar o exame de uma miríade de questões teóricas ligadas ao estudo da personalidade (cf. Goldberg, 1993).

É, exatamente neste sentido que tomamos, no contexto do nosso estudo, o FFM essencialmente em função da sua constituição na base da aplicação da “hipótese lexical”, teoria que, como vimos, se institui, fundamentalmente, como “a functionalist argument about the trait concepts in the natural language” baseada na noção base de que “language encodes the characteristics that are central, for cultural, social, or biological reasons, to human life and experience” (John & Srivastava, 1999, p. 129), ou seja, enquanto taxionomia que se propõe a destacar os mais importantes e significativos fenómenos adstritos aos traços de personalidade (i.e., as suas características fenotípicas) e não tanto a debruçar-se sobre aspetos como as origens causais dos traços (i.e., as suas características genotípicas) ou as suas consequências comportamentais (cf. Saucier & Goldberg, 1996). O FFM institui-se, deste modo, como “an integrative descriptive model for personality research” (John & Srivastava, 1999, p. 130), sendo uma das suas principais vantagens o facto de se basear na “linguagem natural” utilizada pelos sujeitos, no seu quotidiano e ao nível do senso comum, o que permite que “everybody can understand the words that define the factors, and

disagreements about their meanings can be reconciled by establishing their most common usage - not biased in favor of any existing scientific conceptions” (ibid., p. 131).

O que nos interessa na convocação que fazemos do FFM é, exatamente, a forma como se constitui, antes de mais, como uma taxionomia da “linguagem da personalidade”, ou seja, da forma como os sujeitos descrevem e compreendem, por meio da linguagem, os traços de personalidade (tanto próprios como os dos outros) no quadro dos processos de percepção e categorização social por si desenvolvidos, não nos interessando, de forma alguma, analisar nem o modo como as suas diferentes dimensões se inter-relacionam e co-variavam, nem tão pouco os mecanismos que subjazem à sua formação e desenvolvimento ou ativação em comportamentos. Por outras palavras, o que nos interessa é, nas palavras de Srivastava (2010), “try to achieve some sort of understanding of the five factors as a model of social perceptions”, ou seja, tomar o FFM, com base numa perspetiva sócio-constructivista e relacional, na sua íntima relação com a teoria da percepção social. Nesta perspetiva, torna-se fundamental reconhecer que “perceivers are actively making sense of the world but not fabricating their perceptions out of nowhere” (p. 71), sendo que para a autora citada:

The lexical hypothesis tells us that the factor structure of natural-language person-descriptors reflects the aggregated social concerns of people in ordinary life [...] traits are what people *want* to know when they get to know a person. Thus, if we want to know what extraversion (or any trait or factor) “really” is and why it is in the Five-Factor Model, we should be asking, what good does inferring somebody’s level of extraversion do for the perceiver? Why do people care so much? What can perceivers do with their perceptions? In short, we must recognize that the functions of traits are functions for perceivers. (Srivastava, 2010, p. 72)

Neste medida, e tomando os fatores de personalidade do FFM como “perceivers’ representations of temporally stable and cross-situationally coherent patterns of thought, feeling, and behavior”, sendo que “knowing a target’s personality allows the perceiver to form probabilistic expectations about how the person will think, feel, or behave in future times or under novel circumstances”, considera-se que “[f]or a social animal this is incredibly useful information, which may explain why we form these inferences quickly, automatically, and when necessary from very sparse or indirect information” (ibidem).

É neste ponto que encontramos uma clara relação entre a teoria de traços de personalidade e o estudo dos estereótipos, nomeadamente no que toca à teorização subjacente ao SCM e ao mapa BIAS (ver ponto 3.5.1.), sendo que, tal como estes modelos, o FFM baseia-se na noção fundamental de que os seres humanos desenvolveram, no contexto das suas relações sociais, “‘difference detecting mechanisms’ to perceive individual

differences that are relevant to survival and reproduction”, considerando-se, neste contexto, a personalidade como uma “adaptive landscape” (Buss, 1996, p. 185), na qual os “cinco grandes” fatores do FFM representarão as dimensões mais salientes e importantes da personalidade no que toca à “sobrevivência” dos sujeitos nos meios onde se movem: “Because people vary systematically along certain trait dimensions, and because knowledge of others’ traits has adaptive value, humans have evolved a capacity to perceive those individual differences that are central to adaptation to the social landscape. The Big Five summarize these centrally important individual differences” (John & Srivastava, 1999, p. 129).

Assim, e com base na noção fundamental de que os traços e estrutura de personalidade se instituem como objetos e instrumentos da percepção social, as dimensões do “Big Five” são definidas como produto das “adaptações” que os seres humanos desenvolveram ao nível da “detecção de diferenças” entre sujeitos de forma a orientarem as suas ações e interações no meio onde se movem em função dessas mesmas diferenças percebidas (cf. Buss, 1996, 2009), sendo que, ao se constituírem como “dimensions of perceived personality” (Saucier & Goldberg, 1996, p. 42), “the terms that observers use to describe actors” (Hogan, 1996, p. 172) e “interpretations or small generalizations from perceived behavior” (Fiske, 1994, p. 123), as dimensões propostas no FFM estabelecem-se como um instrumento essencial para a análise “of how people perceive people and what words they use in formulating such perceptions” (ibid., p. 124).

Será, exatamente, na base da noção de que os traços de personalidade se estabelecem como constructos socialmente elaborados, detendo funções claras no campo das relações interpessoais e intergrupais, que as teorias interpessoais de personalidade (e.g., Wiggins & Trapnell, 1996), enfocando nos relacionamentos sociais dos sujeitos e não nas suas estruturas psicológicas internas, veem as “cinco grandes” categorias do FFM como produto da “relatively enduring pattern of recurrent interpersonal situations that characterize a human life” (John & Srivastava, 1999, p. 128), tomando-as enquanto conceitos de caráter eminentemente descritivo e interpretando-as fundamentalmente em termos das suas implicações interpessoais⁷⁴. É nesta perspetiva que Hogan (1996), desenvolvendo uma abordagem sócio-analítica ao FFM, se debruça nas funções sociais das auto- e heteropercepções de traços de personalidade, tomando as dimensões do modelo fundamentalmente como “linguistic tools of observers” (p. 172) utilizadas para codificar e comunicar

⁷⁴ Neste contexto, é dado particular destaque aos fatores Extroversão e Agradabilidade já que são aqueles que se ligam mais diretamente às relações interpessoais (cf. John & Srivastava, 1999; Wiggins & Trapnell, 1996).

“reputações”, ou seja, a forma como o Eu e o Outro são perspetivados pelos sujeitos. É nesta perspetiva do “funcionalismo” social da perceção de traços de personalidade que Denissen e Penke (2008) caracterizam o FFM como um modelo das diferenças individuais no tocante a reações motivacionais às situações sociais, propondo, nesta base, que a atribuição de traços de personalidade a um determinado sujeito referir-se-á à perceção de como este responderá a determinado tipo de situações sociais, constituindo-se como um dado *a priori* para interagir com esse mesmo sujeito. É neste sentido que se entende que “to a perceiver, agreeableness is a dimension of perception with clear strategic implications for future interactions that might involve shared interests or limited resources”, sendo que “[s]imilar implications can be drawn for the other factors” (Srivastava, 2010, p. 73). Nesta medida concordamos totalmente com Srivastava (2010) quando afirma:

The five factors are dimensions of grounded social perception reflecting the social concerns of perceivers [...] it is my firm conclusion that if we want to understand the Five-Factor Model more deeply, we must account fully for its origins in social perception. In this sense, the Five-Factor Model belongs as much in the family of models that social perception researchers have developed to account for the content of person perceptions, such as S. T. Fiske and colleagues’ stereotype content model (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002), as it belongs in the family of Allportian models of neuropsychic structures. (Srivastava, 2010, p. 73)

Deste modo, seguimos, no nosso estudo, uma abordagem sócio-construtivista e “funcionalista” ao modelo FFM de personalidade, tomando a perceção de traços de personalidade como “perceived social affordances” (ibidem), ou seja, como representações que orientam as atitudes e comportamentos dos sujeitos, estabelecendo-se como “opportunities for acting, interacting, or being acted upon that others provide” (Zebrowitz & Collins, 1997, p. 217), sendo nesta medida que, articulando-o com o SCM, o convocamos para o âmbito do modelo de análise das imagens dos povos que utilizamos no nosso estudo empírico, no sentido de perceber quais os traços de personalidade que os estudantes turcos e portugueses associam não só ao povo da sua contraparte, mas também ao seu próprio povo.

3.5.3. Principais linhas de ação educativas de re/desconstrução de estereótipos

Enquanto processo de formação das “representações cognitivas” (Bigler, 1995; Bigler & Liben, 1992) que constituem, em larga medida, a base dos juízos que fazemos do Outro, a estereotipação acompanha-nos desde a infância, instituindo-se, como vimos, como um processo fundamental de simplificação e agilização cognitiva das interações sociais: “using our stereotypes to size up another person might simply make our life easier” (Stangor,

2009, p. 9). Assim, “[s]tereotypes matter because they are part and parcel of our everyday life – they influence our judgments and behavior toward individuals, often entirely out of our awareness” (ibidem), constituindo-se, nesta medida, como parte integrante da nossa linguagem do quotidiano e como importantes orientadores das nossas ações. Deste modo, enquanto produto de um processo de categorização e simplificação da realidade, os estereótipos simultaneamente enformam e são enformados pelos processos de cognição ou percepção social, ou seja, pela forma como os sujeitos veem as relações sociais e os seus interactantes, estando na base do modo como os sujeitos formam impressões e constroem opiniões globais face ao Outro (e, também, face a si mesmos), que, por sua vez, dão azo a atitudes e comportamentos específicos face a esse mesmo Outro.

Assim, os processos de categorização social e a concomitante ativação do material estereotípico desenvolvem-se, muitas vezes, de forma automática, imediata e largamente inconsciente, sempre que somos confrontados com uma pessoa, particularmente com um desconhecido, constituindo, em larga medida, a base dos nossos juízos (pelo menos iniciais) sobre essa mesma pessoa: “In short, we may use our stereotypes almost exclusively when the category is all the information we have about someone [...], or if we are not particularly interested in getting to know the person better” (ibid., pp. 9-10). Ao mesmo tempo, verifica-se uma forte relação entre estereótipos (eminentemente de base cognitiva) e preconceitos (eminentemente de base afetiva), sendo que “[t]his is reasonable, because affect and cognition represent different components of the same underlying attitudes, and because stereotypes are in part rationalizations for our prejudices” (ibid., p. 4). Deste modo, e na medida em que os comportamentos baseados em estereotipações “create self-fulfilling prophecies that bring out the stereotypes in their targets”, os estereótipos instituem-se, muitas vezes, como “cognitive ‘monsters’ that poison many of our social interactions” (ibid., p. 9).

Poderemos considerar, deste modo, que enquanto os estereótipos, consistindo na atribuição de certos traços gerais a determinados grupos sociais, se referem à componente cognitiva das atitudes intergrupais (cf. Allport, 1954), os preconceitos corresponderão, em larga medida, à componente afetiva dessas mesmas atitudes (e.g., Aboud, 1988; Brown, 1995), podendo estes últimos ser definidos como “holding negative feelings toward a group and its members or exhibiting hostile or negative treatment directed at a group and its members” (Levy & Hughes, 2009, p. 24). No entanto, devido ao facto de os estereótipos comportarem, normalmente, uma carga eminentemente avaliativa (e.g., bom-mau, feio-

bonito, simpático-antipático), torna-se complicado, em termos operacionais, destringir estas duas componentes, sendo difícil medir de forma isolada uma “estereotipação pura” que não seja afetada pela componente afetiva, o que leva a que, muitas vezes, se avalie, em simultâneo, os estereótipos e os preconceitos dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, tipicamente, os estereótipos desenvolvem-se de uma forma altamente falaciosa assente em três princípios fundamentais (cf. Lustig & Koester, 2010, pp. 154-155): (i) pressupõem uma homogeneidade exogrupal, em que as diferenças entre os membros de um determinado grupo são ignoradas, sendo este visto como um conjunto altamente homogéneo de pessoas; (ii) as características gerais atribuídas ao exogrupo são, muitas vezes, factualmente erradas ou deturpadas; (iii) a estereotipação é bastante inconsistente, sendo que os sujeitos demonstram uma tendência para salientar ora os atributos positivos, ora os atributos negativos, que imputam ao Outro, de acordo com os seus objetivos ou em função das circunstâncias em que se encontram. Nestes casos, se houver uma tendência para sobrestimar os atributos positivos, entramos numa *positive valence inaccuracy*; se, pelo contrário, se sobrestimarem os atributos negativos, entramos numa *negative valence inaccuracy*, a qual, por sua vez, pode levar ao preconceito.

No entanto, e apesar de deterem uma tendência para a autoconservação, os estereótipos são, por natureza, fenómenos dinâmicos, passíveis de ser alterados ao longo do tempo e em função dos contextos e circunstâncias sociais com que os sujeitos se deparam (cf. Oakes, Haslam, & Turner, 1994). É exatamente neste contexto que muitos investigadores (e.g., Park, Ryan, & Judd, 1992), ao tomarem os estereótipos, essencialmente, como crenças ou convicções grupais, ou seja, “theories about the world of social groups and group relations – our beliefs about the essence of social groups”, consideram que mais importante do que a análise do seu conteúdo será o estudo da sua variabilidade, já que “[w]e may more frequently change stereotypes by changing perceived variability than by changing perceived means” (Stangor, 2009, p. 3). Será nesta medida que, no campo de estudo da DL, o que se institui como fundamental no contexto da análise dos estereótipos não é tanto analisar a sua base de “veracidade”, mas sim a sua identificação como tal, nomeadamente através da avaliação do grau de validação que lhes é atribuído pelos membros de um determinado grupo:

Il donne des grilles de lecture, par la comparaison et l’opposition aux traits attribués à d’autres groupes. L’important n’est ainsi pas de décider si le stéréotype est “vrai”, mais de savoir le reconnaître comme tel, et de reconnaître sa validité pour un groupe donné, dans la manière

dont il affecte les relations entre les groupes et corollairement, par exemple, l'apprentissage des langues pratiquées par ces groupes. (Castellotti & Moore, 2002)

Por outras palavras, não é a suposta veracidade do estereótipo que interessa à DL, já que “celle-ci va dépendre de la psychologie du groupe de référence et de certaines circonstances qui peuvent en modifier le contenu” (Amossy & Herschberg-Pierrot 1997, p. 14). O que importa são os seus efeitos sociais, ou seja, a forma como afetam as relações endo- e exogrúpicas, assim como as suas implicações no campo do E/A de línguas e culturas. Neste sentido, o modo como os estereótipos e os preconceitos são tratados em DL aproximam-se, em larga medida, dos estudos desenvolvidos no campo da Psicologia Social que enfocam na dimensão social destes mesmos fenómenos, procurando analisar, antes de mais, a forma como os indivíduos expressam e comunicam os seus estereótipos e preconceitos e, também, os efeitos das interações comunicativas nas crenças e atitudes desses mesmos sujeitos.

São várias as formas como, no campo educativo, se tem procurado contribuir para a melhoria das relações intergrupais e interculturais por meio do desenvolvimento de processos de redução dos estereótipos (e preconceitos) que os sujeitos estabelecem em relação ao Outro, algo que, como vimos, será difícil de realizar já que os estereótipos são constructos profundamente interiorizados que são ativados automática e inconscientemente, sendo difícil de controlar a sua ativação (e.g., Bargh et al., 1996). Neste esforço, o ponto de partida terá de ser o de aceitar que as pessoas irão sempre categorizar o Outro e construir estereótipos: “People have a natural tendency to categorize, and this is not likely to go away soon” e, por isso, “[f]orcing a colorblind perspective is not that useful, and can even be harmful” (Stangor, 2009, p. 10). Stangor (2009) refere, neste contexto, três linhas de ação fundamentais: (i) procurar alterar o conteúdo dos estereótipos, ou seja, as próprias crenças (*beliefs*) dos sujeitos; (ii) procurar alterar a perceção, por parte dos sujeitos, do grau de variabilidade que atribuem aos grupos sociais; (iii) fomentar o contacto intergrupais.

A primeira linha de ação – alterar o conteúdo dos estereótipos –, apesar de ser a abordagem mais comum no que toca à redução do impacto negativo da estereotipação no contexto das relações sociais, será talvez a mais difícil de realizar, nomeadamente devido à tendência natural dos estereótipos para a autoconservação, sendo que, neste âmbito, “[t]he problem is one of inertia – expectancies tend to support themselves in virtually every possible way” (ibid., p. 10). Neste sentido, procurar, simplesmente, disponibilizar aos sujeitos informação adicional sobre o objeto estereotipado de modo a levá-lo a alterar as suas

percepções revela-se, muitas vezes ineficaz e, mesmo quando exerce alguma influência, esta é, muitas vezes, reduzida, já que os sujeitos, quando confrontado com informação que é inconsistente com o estereótipo que já detêm, revelam uma tendência para ignorar esta mesma informação, distorcê-la, esquecer-la ou atribuí-la a causas exteriores ou paralelas.

Deste modo, e nas palavras de Levy e Hughes (2009), “[s]imply reconditioning or providing counterstereotypic information is overly simplistic and thus not effective” (p. 32), nomeadamente quando desenvolvidos junto de adolescentes ou adultos que detêm já constructos estereotípicos bem consolidados. A percepção do grau de variabilidade atribuída aos grupos institui-se, também, como um fator determinante no que toca à redução do impacto negativo dos estereótipos, já que, quando confrontados com diferenças substanciais entre indivíduos de um mesmo grupo-alvo, os sujeitos poderão ser levados a perceber que as características subjacentes aos seus estereótipos, independentemente do seu grau de “veracidade”, não poderão ser atribuídas, sem exceção, a todos os membros desse grupo, perdendo, deste modo, a sua qualidade de diagnóstico das qualidades e ações do Outro.

Finalmente, a investigação revela que o contacto intergrupais positivo é passível de alterar as crenças dos sujeitos e, deste modo, os seus estereótipos (cf. Pettigrew & Tropp, 2006). No entanto, esta abordagem não deixa de acarretar alguns problemas. Em primeiro lugar, os contactos intergrupais nem sempre são positivos, sendo, por vezes, difícil proporcionar aos sujeitos as condições necessárias para que tenham a oportunidade de alterar de forma positiva as suas atitudes face ao Outro, e a verdade é que uma interação intergrupais negativa terá a tendência de acirrar a estereotipação e o preconceito (cf. Hewstone, Rubin, & Willis, 2002). Um segundo problema prende-se com o carácter de generalização do estereótipo, sendo que “[w]e change our beliefs about the individuals we contact much faster than we change our beliefs about the group as a whole, particularly because we tend to ‘subtype’ individuals who do not match our expectations into lower level group memberships” (Stangor, 2009, p. 11). Neste quadro, haverá uma tendência para conferir uma maior importância aos traços individuais do Outro que confirmam o estereótipo e para atribuir um carácter de exceção àqueles que entram em conflito com esse mesmo estereótipo.

Assim, são múltiplas as estratégias que, dentro de uma perspectiva de aprendizagem social e intercultural, têm vindo a ser desenvolvidas com base na valência da exposição e contacto intergrupais e intercultural no contexto da redução dos estereótipos e preconceitos dos sujeitos. É neste contexto que se desenvolve a chamada “teoria do contacto intergrupais”

(*intergroup contact theory*), que sugere que a interação com membros dos exogrupos facilita o desenvolvimento de conceitos e atitudes positivas face aos mesmos. De acordo com esta teoria, proposta inicialmente por Allport (1935, 1954), as atitudes negativas face ao Outro derivam, em larga medida, da falta de “exposição” e de contactos positivos com membros dos exogrupos em questão, sendo esta a principal causadora do que o autor designa como “fear of the strange” (1954, p. 300). Seguindo esta linha de pensamento, alguns autores advogam que a mera observação e/ou exposição aos membros de um determinado exogrupo (por meio, por exemplo, de material retirado dos *mass media* ou de *multiethnic readers*) poderá levar, por si só, à emergência de atitudes intergrupais positivas (cf. Graves, 1999).

No entanto, a verdade é que vários estudos demonstram que a exposição ao Outro, tomada de forma isolada, não é determinante para a mudança de atitudes por parte dos sujeitos, carecendo de outro tipo de estratégias de aprofundamento (cf. Levy & Hughes, 2009, p. 30). Face a este facto, outros autores, procurando ir mais além no que toca à “teorização da mera exposição”, enfocam no que chamam de “efeito de contacto extensivo” (*extended contact effect*) ou *indirect cross friendship hypothesis* (cf. Cameron & Rutland, 2006; Cameron, Rutland, Brown, & Douch, 2006), sugerindo que a conscientização de que é perfeitamente possível que membros do endogrupo dos sujeitos possam estabelecer relações significativas de carácter afetivo com membros dos exogrupos em questão poderá incrementar o sentido de identidades partilhadas e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas face a esses mesmos grupos. Nesta perspetiva advoga-se que devem ser disponibilizados aos aprendentes não só exemplos efetivos de relacionamentos intergrupais significativos (e positivos), mas também a oportunidade de estabelecerem, eles próprios, contactos e relações com o Outro.

Apesar de vários estudos demonstrarem que a disponibilização de oportunidades para o contacto intergrupar nem sempre leva à melhoria das relações intergrupais, a verdade é que os dados revelam que o desenvolvimento de contactos intergrupais, quando devidamente orientados – e.g., quando são desenvolvidos num quadro institucional (e.g., escola), baseando-se no pressuposto fundamental da igualdade estatutária de todos os intervenientes, seguindo uma abordagem individualizada e desenvolvendo-se num quadro de trabalho colaborativo –, pode, efetivamente, promover a compreensão intergrupar mútua e fomentar o desenvolvimento de relações significativas entre os intervenientes, assim como o sucesso académico desses mesmos intervenientes: “When the environment is racially diverse,

implementing a cooperative learning technique is an effective vehicle for reducing prejudice and also for enhancing academic success” (Levy & Hughes, 2009, p. 32).

Um dos mais importantes esforços desenvolvidos para reduzir o impacto negativo dos estereótipos e preconceitos nas relações intergrupais liga-se ao desenvolvimento da chamada “educação multicultural” que, assentando fortemente nas teorias da aprendizagem social, sugere que o preconceito e a discriminação se desenvolvem maioritariamente na base da falta de conhecimento e conscientização mútua entre os diferentes grupos culturais, devendo-se, por isso, desenvolver esforços para levar os sujeitos a aprenderem mais sobre o Outro culturalmente diferente para, deste modo, contribuir para a redução de atitudes negativas face ao mesmo (cf. Banks, 1997). No entanto, como vimos, a educação multicultural é, por vezes, alvo de críticas pelo facto de ser passível de, ao incorrer na “celebração das diferenças”, fazendo referências explícitas a atributos perceptualmente salientes das diferentes categorias sociais e culturais em que se integra o Outro, aumentar a propensão dos sujeitos para integrar o Outro em categorias rígidas e estanques, podendo, nesta medida, aumentar mesmo a estereotipação e preconceito raciais e étnicos (cf. Levy & Hughes, 2009, p. 24), principalmente ao lidar com sujeitos (nomeadamente com idades mais baixas) que não detêm a sofisticação cognitiva e crítica para reconhecer que os sujeitos se podem incluir, simultaneamente, em múltiplas categorias sociais (e.g., raça, etnia, género, classe) e culturais (cf. Bigler, Brown, & Markell, 2001), ou seja, que não adquiriram a capacidade de entender que as pessoas “are perhaps the most complex stimuli we encounter, in part because they simultaneously belong to multiple social categories (e.g., age group, ethnicity, sex)” (Macrae, Bodenhausen, & Milne, 1995, p. 397).

À semelhança da educação multicultural, a teorização sobre a educação antirracista também se baseia na conceção de que o preconceito deriva sobretudo da falta de conhecimento, conscientização e compreensão dos sujeitos face ao Outro e, também, de uma compreensão crítica da história e raízes da desigualdade racial (e.g., McGregor, 1993). Deste modo, advoga o ensino da história do panorama contemporâneo da discriminação e desigualdade racial, enfatizando os aspetos mais determinantes para a manutenção do preconceito racial nos dias de hoje, de modo a acicatar a empatia e, ao mesmo tempo, desencorajar comportamentos racistas. No entanto, tal como a educação multicultural, a educação antirracista, quando não desenvolvida numa base crítica, pode-se tornar contra-productiva, nomeadamente do ponto de vista das vítimas de racismo, já que “[p]roviding

insight into the prejudice of the students' ingroup and the students' own prejudiced reactions may make students feel angry or self-righteous" (Levy & Hughes, 2009, p. 30).

Assim, apesar dos indubitáveis contributos das perspectivas educativas multiculturais e antirracistas, estas não deixam de incluir "some counterintuitive traps that could actually increase prejudice" (ibid., p. 32). É neste sentido que, por exemplo, se desenvolve a chamada "teorização daltónica" (*colorblind theorizing*), que advoga que o preconceito não poderá ser reduzido através do enfoque nas categorias ou fatores raciais e étnicos e na contradição direta de alguns dos preconceitos pré-adquiridos pelos aprendentes, mas antes por processos de "desenfaturação" radical das raças. No entanto, esta "daltonização" é, como vimos, muito difícil de desenvolver em termos práticos, já que os sujeitos revelam uma tendência natural e automática para desenvolver processos de categorização face ao Outro (cf. Stangor, 2009).

Nesta base, e numa linha de pensamento muito próxima à que subjaz ao paradigma intercultural, para Stangor (2009), a estratégia de ação que se demonstra mais eficaz no tocante à redução do impacto negativo da estereotipação e do preconceito nas relações sociais será, talvez, não tanto a de "atacar" o seu conteúdo ou mesmo a utilização que os sujeitos fazem deles, mas antes procurar reduzir o próprio processo de categorização social que lhes subjaz, mais especificamente levando os sujeitos a dirimir as fronteiras que estabelecem entre o Eu e o Outro, entre o Nós e o Eles, sendo que este processo, podendo ser desenvolvido de forma percetual, poderá ser tornado mais eficaz através do contacto intergrupar (e.g., Dovidio, Gaertner, & Kawakami, 2003):

Stereotyping and prejudice are reduced significantly when the members of the different groups are able to perceive themselves as members of a common group, to see each other similarly, and to make friends with each other [...]. Through fostering perceptions of shared identities, encouraging meaningful contact that defies group boundaries, and highlighting similarities on other dimensions unrelated to group distinctions, the ingroup and an outgroup can begin to see each other as more similar than different, thereby reducing negative intergroup actions and promoting positive ones. (Stangor, 2009, p. 11)

O desenvolvimento de estratégias, no quadro educativo e formativo, de re/desconstrução de estereótipos – tanto automáticos como explícitos –, baseados em processos como disponibilização de experiências repetidas de "negação" das crenças detidas, nomeadamente por meio da apresentação de exemplos contraditórios (e.g., Bodenhausen, Schwartz, Bless, & Wänke, 1995), do fomento da conscientização de tendências para uma "hipocrisia moral" (cf. Son Hing, Li, & Zanna, 2002), fazendo ver aos sujeitos que as suas

crenças não são normativas, de forma a evitar a questão da generalização (e.g., Stangor, Sechrist, & Jost, 2001), entre outros, parecem ser passíveis de reduzir o impacto negativo destes nas interações sociais, sendo, nesta medida, que:

[W]e must try to convince people to do the right thing – to make the hard choices – in this regard [...]. We must individuate or personalize others, rather than categorizing them [...]. In some cases, learning about others as individuals will completely overwhelm the influence of their group memberships on our impressions of them. (Stangor, 2009, p. 11)

É neste âmbito que as teorizações desenvolvidas sobre a CI adquirem uma importância fundamental, já que esta requer, exatamente, a capacidade de os sujeitos irem além dos seus estereótipos e responderem direta e individualmente ao Outro com que se confrontam. Neste contexto devem entender que as suas preconcepções e experiências pessoais devem ser utilizadas apenas como guias de orientação ou sugestão de interpretações e não como categorias fixas e dogmáticas. Nesta perspetiva, o desenvolvimento de uma conscientização ou *mindfulness* intercultural, em que é tomada uma atenção conscienciosa à natureza e base dos estereótipos que se detêm, poderá ajudar a reduzir o carácter erróneo dos estereótipos assim como diminuir os mal-entendidos (inter)culturais:

Ethnocentrism, stereotyping, prejudice, discrimination, and racism are so familiar and comfortable that overcoming them requires a commitment both to learning about other cultures and to understanding one's own. A willingness to explore various cultural experiences without prejudgment is necessary. An ability to behave appropriately and effectively with culturally different others, without invoking prejudiced and stereotyped assumptions, is required. Although no one can completely overcome the obstacles to intercultural competence that naturally exist, the requisite knowledge, motivation, and skill can certainly help to minimize the negative effects of prejudice and discrimination. (Lustig & Koester, 2010, pp. 162-163)

É exatamente nesta medida que, no nosso estudo, defendemos que o trabalho sobre as Imagens face à alteridade e à relação intercultural (incluindo o diagnóstico e subsequente ação educativa sobre as atitudes, estereótipos e preconceitos dos sujeitos), particularmente no que diz respeito ao contexto do Ensino Superior, se deverá desenvolver na base da promoção de uma pragmática intercultural que vise o desenvolvimento da CI dos aprendentes, considerando que, neste âmbito, a ELCE poderá desempenhar um papel fundamental.

Parte II

O Estudo Empírico: desenho metodológico, desenvolvimento e resultados

Arriving at each new city, the traveler finds again a part of his that he did not know he had: the foreignness of what you no longer are or no longer possess lies in wait for you in foreign, unpossessed places.

Italo Calvino

The constant widening of the thinkable whereto I was called, successively forcing in me levels of ignorance, exalted me in a peculiar way. Their talk like their voices, their attacking allure breathed audacity.

To translate, to pursue, to follow...

Henri Michaux

Capítulo 1. Desenho Metodológico do Estudo

Apresentámos, na Parte I do nosso estudo (Capítulo I), a forma como nos situamos no contexto ontológico-paradigmático da ciência, assumindo que seguimos os princípios fundamentais dos chamados paradigmas emergentes, como sejam a valorização da interdisciplinaridade e a instauração de uma abordagem holística na procura de compreensão da realidade no que concerne ao conhecimento humano em geral e ao conhecimento científico em particular. Neste ponto, convém sublinhar que estes paradigmas – que se caracterizam essencialmente por uma oposição ao paradigma positivista em colapso e pela valorização de uma perspetiva holística face à procura de explicação dos elementos que constituem a realidade – não implicam uma desvalorização da necessária planificação metodológica inerente a qualquer investigação científica. Pelo contrário, ao concederem uma maior liberdade ao investigador na tomada de decisões sobre que métodos utilizar, assim como sobre os modos pelos quais os desenvolve, os novos paradigmas reclamam não só um acrescido conhecimento dos instrumentos metodológicos que este tem ao seu dispor, mas também uma profunda reflexão acerca dos métodos que melhor se adequam aos contextos, questões e objetivos heurísticos do seu estudo.

Cabe-nos, pois, apresentar agora, a forma como nos posicionamos, no contexto da nossa investigação, dentro dos paradigmas metodológicos das Ciências Sociais em geral e da DL em particular. Neste contexto, pretendemos, em primeiro lugar, enfatizar o facto de que, na nossa perspetiva, se é a base metodológica de um estudo que permite a sua estruturação e desenvolvimento concedendo-lhe, simultaneamente, as necessárias características de fiabilidade e validade (Pardal & Correia, 1995), é a base paradigmática que está na sua génese que lhe dá sentido e razão de ser. Situando o nosso estudo no domínio científico da DL, procedemos ao seu enquadramento metodológico com base em dois pressupostos fundamentais: (i) toda a investigação em Educação se debruça “sobre uma realidade irrepetível e mutável, com um número indeterminado de fatores condicionantes, pressupostos e finalidades no campo das ideologias e da espiritualidade” (Amado & Boavida, 2008, p. 226), onde várias conceptualizações e métodos inter- e transdisciplinares se cruzam na procura de entendimento sobre o seu objeto (a educação e a ação educativa) (cf. Amado, 2009); (ii) o facto de a nossa investigação se integrar no contexto dos estudos sobre Imagens das Línguas e Culturas (enquadrando-se no âmbito específico de uma

abordagem intercultural ao ensino de LEs) implica, necessariamente, o nosso posicionamento dentro de um paradigma sócio-construtivista, baseado na concepção de que a realidade (nas suas múltiplas formas) tem existência apenas sob a forma de construções mentais social e experiencialmente localizadas (cf. Guba, 1990).

Partindo destes pressupostos, alicerçamos e desenvolvemos o nosso estudo no contexto de um paradigma metodológico de cariz construtivista assente na concepção de que o conhecimento é co-construído num processo colaborativo de teor social. Simultaneamente, abandonamos a noção base do paradigma tradicional positivista de que os princípios da investigação serão os da explicação, previsão e controlo, substituindo-os pelos princípios da compreensão e ação próprios dos paradigmas emergentes (ou pós-positivistas) (cf. Guba & Lincoln, 1994). Consequentemente, assumimos também um princípio epistemológico subjetivista em que o sujeito investigador é tomado como parte integrante da investigação, instituindo-se, por meio das interpretações que desenvolve da realidade que observa, como produtor de sentido e conhecimento⁷⁵ (cf. Guba, 1990). A nossa integração num paradigma construtivista e no quadro de uma epistemologia subjetivista implica, no contexto da metodologia científica, a concepção de que um desenho metodológico não é passível de ser absolutamente definido *a priori* e nunca se encontra definitivamente encerrado, sendo passível de ser sucessivamente transformado e reelaborado na persecução de uma compreensão progressivamente mais aprofundada dos fenómenos em análise.

Neste sentido, antes de nos debruçarmos sobre o desenho metodológico do nosso estudo, cumpre-nos apresentar, em primeiro lugar, as questões e os objetivos investigativos que se encontram na sua base.

1.1. Questões e objetivos da investigação

Face à problemática que despoletou o nosso processo heurístico (i.e., imagens recíprocas dos estudantes e suas implicações na relação intercultural), estabelecemos um conjunto de questões fundamentais, que, enquadrando-se nos contextos epistemológicos e investigativos do espaço científico da DL, nos permitissem orientar a nossa investigação.

⁷⁵ Fazendo-nos valer, neste ponto, da experiência profissional (e pessoal) prévia do investigador, tanto no contexto nacional turco – onde trabalhou como Leitor do Instituto Camões, desenvolvendo funções como professor de língua-cultura portuguesa em duas universidades (em Ancara e em Izmir) e como conselheiro cultural na Embaixada de Portugal em Ancara –, como no contexto português, no qual tem trabalhado como professor das línguas-culturas portuguesa e inglesa e desenvolvido trabalhos na área (inter)cultural, mais especificamente no âmbito das relações Ocidente-Oriente e Cristianismo-Islamismo.

Formulámos, deste modo, o seguinte conjunto de questões:

- 1) Que imagens linguístico-culturais tem cada um dos grupos (estudantes do Ensino Superior portugueses e turcos) do Outro e de si mesmo face ao Outro?
- 2) Como se caracterizam essas imagens no que toca às suas fontes, estruturas e funções?
 - a) Como se relacionam com as práticas sociais dos sujeitos?
 - b) Como influem na sua relação com esse mesmo Outro?
 - c) Quais as possíveis influências dessas imagens na relação intercultural?
- 3) Que linhas estratégicas de educação/formação se poderão estabelecer a partir do conhecimento obtido na resposta às questões anteriores, e no contexto de uma abordagem intercultural à ELCE, para simultaneamente promover a (re)construção positiva das imagens recíprocas dos estudantes e as suas competências interculturais?

Com base nestas questões, procedemos à formulação de um conjunto de objetivos orientadores da nossa investigação que passamos a enumerar:

- 1) Diagnosticar as imagens/representações recíprocas de estudantes universitários portugueses e turcos e os fatores envolvidos na sua construção:
 - a) Descrever o perfil dos sujeitos que constituem o(s) nosso(s) caso(s);
 - b) Descrever as imagens dos sujeitos face ao Outro e face a si mesmos;
 - c) Identificar as suas fontes, bem como as suas dinâmicas.
- 2) Analisar a forma como as imagens se relacionam dentro de cada caso e entre os dois casos.
- 3) Evidenciar e analisar as influências que as imagens das línguas e culturas (e a sua inter-relação) poderão exercer:
 - a) na relação dos sujeitos com a língua e cultura própria e a do Outro e na sua estruturação identitária (i.e., abertura/fechamento, atração/repulsão, etc.);
 - b) na aprendizagem da língua e cultura estrangeira (e.g., motivações);
 - c) na comunicação e relação intercultural.
- 4) Propor, com base nas conclusões do estudo, linhas gerais de orientação para o desenvolvimento, no campo da ELCE, de uma (re/des)construção positiva das imagens dos estudantes face às línguas, culturas e povos em questão e, nesta medida, para uma aproximação e compreensão intercultural recíprocas entre Portugal e Turquia.

Desta forma, pretende-se, com este estudo, conhecer as representações dos aprendentes de português e turco, enquanto línguas estrangeiras, partindo dos seus valores,

conhecimentos, crenças e teorias subjetivas e de ação. Com este intuito, desenvolvemos uma investigação enfocada nos significados e não em factos quantificados, pretendendo proceder a uma descrição do fenómeno em causa – imagens recíprocas dos estudantes de língua e cultura turca e portuguesa, respetivamente, em Portugal e na Turquia –, no âmbito de um contexto específico – cursos de língua portuguesa e turca –, partindo de um princípio de incerteza e imprevisibilidade face à informação a recolher e a uma análise indutiva dos dados (sem abdicar de processos dedutivos enquanto suportes e facilitadores da sua interpretação).

Tendo explicitado as nossas questões e objetivos de investigação, iremos agora passar à elucidação dos fundamentos sobre os quais erigimos a construção metodológica do nosso estudo, assim como do desenho metodológico a que chegámos com base na convicção de que este seria o mais adequado para providenciar meios passíveis de dar respostas às questões e objetivos orientadores da investigação apresentados.

1.2. Caracterização metodológica da investigação

1.2.1. Paradigma metodológico da investigação: Abordagem Qualitativa

Partindo-se do princípio essencial de que todo o fenómeno social é multidimensional, multifacetado e que a procura de “compreender os comportamentos e (ou) atitudes, perspetivas, etc., dos atores em determinadas situações e em interação com os contextos, e tendo em conta que essa interação é determinada por fatores culturais e subjetivos, implica a existência de uma matriz metodológica complexa” (Amado, 2009, p. 129), o nosso estudo, dada a sua temática, objetivos, questões de investigação e base conceptual, teria, necessariamente, de se integrar num paradigma qualitativo de investigação. Este implica assumir um princípio de recolha e análise dos dados de carácter interpretativo-exploratório, em que o investigador toma o papel de um intérprete da realidade, preocupado com a posição dos sujeitos e com a forma como estes constroem as bases e desenvolvem estratégias e mecanismos de construção da realidade e do conhecimento dela.

Optámos por desenvolver a nossa investigação segundo uma abordagem qualitativa, também por considerarmos, com Coutinho (2013), que a perspetiva qualitativa é a que mais se adequa a um estudo de intenções e significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos sujeitos intervenientes no processo e sem grandes preocupações de quantificação, sendo, por isso, o tipo de investigação que melhor se adapta à análise de opiniões, atitudes, motivações e padrões de comportamento. Tendo ainda em

conta, com Amado (2009), que “os fenómenos sociais são considerados como resultados de um sistema complicado de interações dos sujeitos em sociedade” e que a investigação de realidades sociais se centra “no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores/sujeitos” (p. 97), sentimos a necessidade de adotar uma perspetiva holística e construtivista na procura de chegar mais perto de uma compreensão da realidade em estudo – no seu carácter múltiplo, local e específico –, partindo do princípio de que esta mesma compreensão se institui sempre na base da interação e da contínua (re)construção de sentido (e.g., Morin, 1994, 2003, 2008).

Ao mesmo tempo, e conseqüentemente, assumimos, logo à partida, que o presente estudo se instituiria na base de um desenho metodológico aberto, dialogante e iterativo face aos vários contextos, processos e etapas por que este se desenvolveria, assim como pelos sucessivos produtos/resultados alcançados no decorrer da investigação, no princípio de que, face à complexidade e imprevisibilidade do fenómeno em análise, um estudo de natureza qualitativa se vai continuamente esboçando e reelaborando no decurso das interações que o sujeito investigador vai desenvolvendo com os intervenientes do estudo e com os materiais teóricos e empíricos que estruturam a sua base conceptual (cf. Bogdan & Biklen, 1994; Maxwell, 1997). Assumimos, deste modo, um princípio de recursividade contínua entre método e teoria (Morin, 2004a, p. 24), sempre partindo da noção de que “[o]s percursos metodológicos não definem o caminho, pois a pesquisa se faz pela ‘*emergência* de noções que ampliam o conhecimento’ e ‘vai-se desenhando como prática de *errância* e de produção, também, da ignorância’” (Geraldí, 2004, p. 604, destaque no original). Daqui advém que os resultados obtidos tenham sempre um carácter provisório, sendo construídas teorias a partir da contínua inter-relação destes mesmos resultados⁷⁶.

Reafirmamos que este posicionamento não implica a desvalorização da construção de um quadro conceptual e metodológico sólido enquanto base fundamental para o desenvolvimento de qualquer estudo empírico, mas sim que este não deve fechar-se em si mesmo e instituir-se como uma espécie de “óculos de Alcanena” (para usar uma expressão popular) que direcione de forma unívoca a interpretação dos dados, ao limitar-se a uma abordagem dedutiva face a estes, impossibilitando, deste modo, o desenvolvimento de novas perspetivas e novos *insights* sobre o fenómeno em estudo.

⁷⁶ Será, exatamente, por este facto que procurámos desenvolver uma abordagem analítica simultaneamente *etic* (ou dedutiva) e *emic* (ou indutiva), no âmbito da qual os modelos teóricos convocados e os resultados obtidos através da análise dos dados se implicam mutuamente e se vão sucessivamente reformulando.

De facto, o desenvolvimento de um quadro conceptual compreensivo e bem articulado constitui-se como fundamental na procura de dar respostas às questões de investigação que despoletaram e orientaram o presente estudo, assumindo um papel determinante, por exemplo, na identificação tanto dos aspetos que deveriam ser enfocados no mesmo, como das relações que estes estabelecem no quadro da análise dos dados recolhidos (o que implicou sempre uma articulação precisa entre lógica, teoria e experiência). Ao mesmo tempo, este quadro providenciou-nos um conjunto de constructos conceptuais que se instituíram como base dos nossos processos de análise e interpretação dos dados, sendo que tomámos sempre em consideração o princípio enunciado por Baxter e Jack (2008) nestes termos: “the framework should continue to develop and be completed as the study progresses and the relationships between the proposed constructs will emerge as data are analyzed. A final conceptual framework will include all the themes that emerged from data analysis” (p. 553). Assumimos, deste modo, uma postura “aberta” face ao fenómeno e contextos em investigação no que toca à abordagem metodológica desenvolvida, acreditando que esta é uma das características fundamentais da abordagem qualitativa enquanto perspectiva heurística que “alia as naturezas científicas e artísticas da ciência para encontrar a compreensão da experiência humana” (Vilelas, 2009, p. 110).

Categorizar o nosso estudo dentro do paradigma qualitativo de investigação não deixa, porém, de envolver uma certa dificuldade, que se deve não só à nossa assumida integração no contexto dos chamados paradigmas emergentes (que de alguma forma se opõem a qualquer tipo de espartilhamento e compartimentalização dos processos de busca de conhecimento), mas também ao facto de continuarem os debates, no próprio campo da metodologia científica em geral e no da educação em línguas em particular, relativamente às taxionomias e categorias metodológicas desta abordagem investigativa⁷⁷. Neste sentido, na nossa planificação metodológica, partimos da noção de que a adoção de um paradigma investigativo não se institui como uma mera seleção e aplicação de técnicas e métodos que imediatamente garantiriam o sucesso da investigação, mas sim como “um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 15). Deste modo, mais do que seguir cegamente prescrições de teor metodológico

⁷⁷ Neste ponto, concordamos com Benson, Chik, Gao, Huang e Wang (2009) quando afirmam que a inclusão metodológica clara e absoluta de um estudo de natureza qualitativa dentro de um enquadramento predeterminado de taxionomias de abordagem empírica não só não é fundamental como é, muitas vezes, impossível. Na sequência do seu estudo, estes autores definem, mesmo, como principal característica das investigações em educação atuais, a sua diversidade e ecleticismo metodológico, recusando a necessidade estrita de estes se incluírem em tradições metodológicas estanques e predeterminadas.

predefinidas num hipotético cânone universal de metodologias científicas, considerámos que a nossa investigação se deveria reger fundamentalmente por um princípio de coerência global, conciliador das dimensões teórica, metodológica e empírica do projeto em mãos. Neste sentido, baseámo-nos no pressuposto do ecleticismo e independência conceptual e metodológica da investigação científica em educação e no princípio de que “o que pode levar a optar por uma determinada metodologia, não é uma razão de carácter meramente pragmático”, mas antes “a ponderação da natureza ‘objectiva’ ou ‘subjectiva’ do objecto a investigar (critérios epistemológicos e teóricos), do acervo de dados empíricos a construir e dos propósitos heurísticos que pretendemos alcançar com a pesquisa” (Amado, 2009, p. 122).

Assim, constituindo-se a investigação qualitativa como uma das principais tendências da investigação atual em Educação (e.g., Amado & Boavida, 2008; Benson et al., 2009), procurámos construir o nosso estudo empírico com base nas características gerais desta abordagem metodológica, nomeadamente no que toca: (i) ao carácter “aberto” do desenho metodológico adotado, onde o que se pretende é construir conhecimento e não confirmar hipóteses preestabelecidas; (ii) à relevância dada ao papel do investigador no contexto dos processos heurísticos; (iii) à necessidade de este conhecer e se mover no espaço físico e simbólico que se propõe estudar de modo a desenvolver uma maior e mais profunda compreensão do fenómeno em análise; (iv) à adoção, no desenrolar da investigação, de uma posição heurística essencialmente descritiva-interpretativa (Yin, 2003), em que não se pretende reduzir os fenómenos a simples factos, mas sim descrevê-los na sua complexidade, enfatizando os significados inerentes não só aos produtos das ações dos sujeitos, mas também aos seus processos de construção, procurando, desta forma, descortinar os significados que os sujeitos atribuem a essas mesmas ações (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

1.2.2. Método de investigação: Estudo de Caso

Na estruturação e planificação do nosso desenho metodológico, procurámos seguir uma abordagem que nos permitisse recolher dados relativos aos fenómenos em causa segundo critérios não só de pertinência e rentabilidade, mas também de amplitude, compreensividade e complexidade. Deste modo, optámos por desenvolver um modelo de investigação e por nos fazer valer de instrumentos metodológicos que se adequassem da melhor forma aos nossos propósitos investigativos, tendo chegado a um desenho metodológico que, embora baseado na articulação entre quadro teórico, literatura incidente na metodologia da investigação científica, estudos empíricos sobre a mesma temática e

objetivos e questões de investigação específicas do estudo, se constitui como um desenho imbuído de uma originalidade própria.

Neste sentido e com o intuito fundamental de explicitar, de forma clara, “como é que a problemática foi investigada e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados” (Bell, 1997, p. 85), poderemos afirmar que, relativamente à integração do nosso estudo num modelo específico de investigação, dentro de um paradigma heurístico qualitativo, este adota muitas das características do método de Estudo de Caso. Apesar da existência de algum debate relativamente à sua definição (cf. Bassey, 1999), é largamente consensual que um Estudo de Caso se caracteriza, fundamentalmente, como um método de investigação em que se estuda um fenómeno contemporâneo num contexto real e concreto (contexto social, cultural, temporal, etc.) (cf. Amado, 2009; Bogdan & Biklen, 1994), definindo-se, deste modo, o caso como “a phenomenon of some sort occurring in a bounded context. The case is, in effect, your unit of analysis” (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014, p. 28).

Vemos, deste modo, o método de Estudo de Caso como uma abordagem empírica que se focaliza num determinado fenómeno, devidamente delimitado e contextualizado em “situações reais”, procurando chegar a uma sua compreensão profunda com base numa perspetiva holística que permita identificar, caracterizar e interpretar, dentro do campo da possibilidade, todas as relações possíveis entre este fenómeno e a realidade em que se integra, não pretendendo, deste modo, de nenhuma forma, controlar os acontecimentos que observa. Corresponde, deste modo, a um modelo de investigação dinâmico, propiciador de uma planificação da investigação flexível e de técnicas de recolha de dados diversificadas que são adaptadas às particularidades de cada momento e aos objetivos propostos. Institui-se, pois, como um modelo a ser adotado quando se pretende investigar um fenómeno contemporâneo no seu contexto natural, considerando-se que existe uma profunda relação entre o primeiro e o segundo, ou seja, que as fronteiras entre este mesmo fenómeno e os contextos em análise não são evidentes. Face a este pressuposto, o investigador, ao desenvolver uma investigação dentro deste método heurístico, utiliza várias fontes de informação (nomeadamente por meio da aplicação de diferentes instrumentos de recolha de dados), pretendendo, fundamentalmente, responder a perguntas de tipo “como” e “porquê” (cf. Baxter & Jack, 2008; Huberman & Miles, 1991; Merriam, 2002; Miles et al., 2014; Stake, 1995, 2000, 2010; Yin, 2003), sendo que, por isso, será fundamental, na nossa

perspetiva, que siga, na sua investigação, os princípios de uma “ética da compreensão” e de uma “ecologia da ação”, tal como definidos por Morin (ver ponto 1.1.3., Parte I).

Consideramos que o nosso estudo preenche estes “requisitos” estruturais, já que seguimos um modelo de investigação que visa, exatamente, a recolha de informação diversificada a respeito do fenómeno em análise, viabilizando uma sua caracterização complexa e um aprofundamento do conhecimento acerca do mesmo (cf. Pardal & Correia, 1995, p. 23). Outras duas características do nosso estudo que o aproximam do modelo de Estudo de Caso concernem à questão da generalização do mesmo e ao carácter interpretativo da análise dos dados. De facto, o nosso estudo tem um objetivo, utilizando a terminologia de Merriam (2002), essencialmente “interpretativo”, visando proceder a uma descrição “rica” do fenómeno e a um posterior desenvolvimento de “categorias conceptuais” que possibilitem uma interpretação mais aprofundada desse mesmo fenómeno. Pretende-se, acima de tudo, desenvolver duas dimensões consentâneas e mutuamente implicadas: uma dimensão descritiva que permita apresentar um retrato fiel e completo do fenómeno observado e uma dimensão heurística que visa apresentar instrumentos conceptuais capazes de conduzir a uma interpretação mais profunda dessa mesma descrição, potenciando uma melhor compreensão do fenómeno em questão. Ao mesmo tempo, dada a finalidade interpretativa do nosso estudo, devemos enfatizar que este não pretende nem confirmar ou infirmar, nem desenvolver qualquer hipótese preestabelecida, mas antes explorar, descrever e analisar a forma como o fenómeno se manifesta e os modos por que circula nos contextos em análise, assim como as suas possíveis consequências nas ações dos sujeitos.

Nesta base, entendemos que a nossa investigação se aproxima dos parâmetros que definem o modelo empírico de estudo de caso qualitativo (entendido, sinteticamente, como um modelo ou abordagem cuja adoção pretende facilitar a exploração de um fenómeno específico, dentro de um contexto delimitado, utilizando uma variedade de fontes de informação), na medida em que (i) as questões de investigação que guiam o estudo se estruturam na articulação entre uma interrogação de tipo “como”, em que se pretende identificar e descrever a forma como o fenómeno em análise se revela e manifesta, e uma interrogação de tipo “porquê”, procurando, a partir das observações realizadas, entender quais as bases e influências que subjazem a este mesmo fenómeno; (ii) o estudo se constitui como um exame de um *fenómeno contemporâneo* em contexto, em ação, que possui ligação com uma realidade contextualizada; (iii) possui um *carácter real* na medida em que se procura

descrever, analisar e interpretar a realidade com base, não só, num conhecimento profundo – estribado numa participação ativa do sujeito investigador – dessa mesma realidade, mas também da participação ativa dos intervenientes no decurso da investigação, salvaguardando, no entanto, a procura, por parte do investigador, de não interferir ou influenciar os comportamentos dos sujeitos; (iv) adota uma perspectiva holística, procurando descrever os fenómenos no seu contexto e, a partir desta descrição, numa base de análise interpretativa, identificar as relações que se estabelecem entre fenómeno e contexto/realidade; (v) assume uma natureza pragmática, ao procurar integrar elementos de ordem heurística, teórica e prática, sendo que os resultados gerados se instituem como base para a tomada de decisões de ordem metodológica e conceptual.

Não deixamos de reconhecer, no entanto, que, em certos aspetos, o nosso estudo se afasta de algumas das características atribuídas normalmente aos estudos definidos pelo termo genérico “estudo de caso”, nomeadamente, no facto de termos optado por não proceder a uma observação temporalmente alargada dos contextos de E/A de português e turco enquanto língua estrangeira no formato de cursos de língua, ou seja, não pretendemos proceder à observação e análise de um “ciclo de vida”, mas optámos por aplicar os nossos instrumentos de recolha de dados em momentos situados num ponto preciso da vivência dos sujeitos (cf. Almeida & Freire, 2000). Relativamente a estas dissonâncias entre o nosso estudo e algumas das características tradicionalmente atribuídas ao modelo de estudo de caso, concordamos com MacMillan e Schumacher (2001) quando afirmam que o estudo de caso se institui, fundamentalmente, como um modelo de investigação que toma como unidade de análise um fenómeno que o investigador seleciona como foco do seu interesse, pretendendo compreendê-lo na sua profundidade e complexidade, independentemente do número de situações, participantes ou documentos em estudo. Seguimos, ainda, a perspectiva de Stake (2000) no que toca à classificação de um estudo enquanto Estudo de Caso:

Case study is not a methodological choice but a choice of what is going to be studied. [...] A case may be simple or complex. It may be a child, or a classroom of children, or an incident such as a mobilization of professionals to study a childhood condition. [...] The time we may spend concentrating our inquiry on the one may be long or short, but, while we so concentrate, we are engaged in case study. (Stake, 2000, pp. 435-436)

Neste sentido, consideramos que, dadas as suas especificidades, a nossa investigação se poderá integrar num modelo de Estudo de Caso de ordem “instrumental” (cf. Stake, 1995, 2000), ao pretender não tanto compreender uma dada “situação” (definida como um espaço-

tempo cronologicamente alargado), mas desenvolver *insights* sobre o fenómeno em análise, mantendo, no entanto, as informações e respetiva análise contextuais toda a pertinência, estabelecendo-se como ferramentas essenciais para a compreensão do fenómeno em questão.

Utilizando as categorizações de tipo de Estudo de Caso propostas por Yin (2003), consideramos que o nosso estudo segue um modelo eminentemente descritivo, ao pretender descrever o fenómeno das imagens recíprocas dos estudantes de ambos os países, contemplando, simultaneamente, certas características de um estudo de teor exploratório, nomeadamente por se debruçar sobre um contexto específico, cujos dados a recolher se revestem de uma absoluta imprevisibilidade, já que, nos contextos particulares do nosso estudo – ensino de língua-cultura turca e portuguesa nas instituições universitárias de, respetivamente, Portugal e Turquia –, não se encontraram quaisquer estudos prévios sobre imagens de línguas e culturas, verificando-se, deste modo, um total desconhecimento relativamente à temática que desenvolvemos na nossa investigação.

No processo de reflexão sobre a seleção do nosso “caso”, partimos da noção de que, embora a investigação qualitativa se paute por princípios holísticos de contextualização e de compreensividade, estes critérios apenas poderão ser efetivamente alcançados de uma forma parcial, já que qualquer investigação científica necessita de proceder a processos de focalização progressivamente mais finos, numa dinâmica de afunilamento de pontos de interesse. A investigação depende da natureza do contexto e dos participantes, assim como da forma como a planificação empírica é efetivamente aplicada no que toca aos métodos adotados que, por sua vez, influem na (re)problematização e reelaboração desta mesma planificação de acordo com os resultados obtidos e com as circunstâncias específicas em que é aplicado. Neste ponto, a investigação é necessariamente manietada tanto pela *agenda* do investigador como pela sua *maturidade* heurística (cf. Fetterman, 1998, p. 473).

Tomando como ponto de partida estes pressupostos, procedemos a uma problematização do que se deveria constituir como o nosso “caso”, entendendo, com Stake (2000) que “[u]nderstanding the critical phenomena depends on choosing the case well” (p. 446). Neste sentido, e de acordo com as nossas questões e interesses investigativos, procurámos identificar o caso que nos possibilitasse alcançar o maior grau possível de inteligibilidade face ao fenómeno em estudo, selecionando-o com base na noção de que deveríamos “*examine that case from which we feel we can learn the most*” (ibidem).

Simultaneamente, ao pretendermos analisar um mesmo fenómeno – imagens das língua-culturas – junto de dois contextos/grupos distintos – estudantes portugueses e turcos inscritos nas disciplinas de língua-cultura turca e portuguesa no contexto do Ensino Superior de ambos os países –, o nosso estudo contempla dois “casos” distintos⁷⁸, assumindo, desta forma, as características do que Yin (2003) designa por *multiple-case studies* e Stake (2000) por *collective case studies*, ou seja, Estudos de Casos Múltiplos. Pretendemos adotar uma postura de descrição e análise intensiva e compreensiva de cada caso, de forma a se chegar a uma compreensão mais fina das imagens que os estudantes constroem relativamente à sua contraparte. Tal compreensão, por sua vez, permitirá proceder a uma subsequente análise comparativa dos resultados obtidos junto de cada caso e explorar elementos de semelhança ou dissemelhança entre estes, sendo que, para Yin (2003), este tipo de estudo poderá ter dois géneros de resultados: “(a) predicts similar results (a literal replication) or (b) predicts contrasting results but for predictable reasons (a theoretical replication)” (p. 47). Neste contexto, delimitámos os nossos casos de acordo com um critério não de tempo e espaço (cf. Creswell, 2003), nem de tempo e atividade (cf. Stake, 1995, 2000), mas de definição e contexto (cf. Baxter & Jack, 2008; Huberman & Miles, 1991; Miles et al., 2014).

Deste modo, ao desenvolvermos um tipo de Estudo de Casos Múltiplos, em que os contextos de ambos os casos são distintos, abrimos a possibilidade de proceder tanto a uma análise incidente em cada caso em particular, como a uma análise transversal a ambos os casos. Explicitaremos, mais adiante, os processos que guiaram a seleção destes casos, assim como as formas e estratégias desenvolvidas para garantir uma similaridade o mais próxima possível entre os instrumentos de recolha de dados aplicados em ambos os espaços (Portugal e Turquia), assim como as limitações que tal escolha implicou.

Sintetizando, o nosso estudo estabelece-se como um Estudo de Casos Múltiplos de teor essencialmente instrumental ou descritivo-exploratório, sendo que, pretendemos efetuar uma análise intensiva e holística do fenómeno em questão – imagens recíprocas dos estudantes portugueses e turcos –, dentro de um contexto particular – cursos do Ensino Superior de língua-cultura turca e portuguesa respetivamente em Portugal e Turquia –, não visando criar generalizações ou tipificações abusivas, mas sim descrever de forma compreensiva, extensiva e aprofundada os modos como este mesmo fenómeno se manifesta,

⁷⁸ Tendo explicitado o fenómeno em análise e os contextos/público relativamente ao qual pretendemos analisar esse mesmo fenómeno, passaremos, a partir deste momento, a utilizar o termo “casos” para definir o grupo de estudantes que, em cada país, seleccionámos como público-alvo do nosso estudo empírico.

no sentido de, simultaneamente, chegar a algumas concepções e conclusões fundamentais face ao fenómeno em questão e proporcionar ao leitor a possibilidade de retirar as suas próprias ilações (cf. Fetterman, 1998; Pardal & Correia, 1995; Stake, 1995, 2000, 2010; Yin, 2003).

1.2.3. Metodologia “mista” qualitativo-quantitativa de investigação

Tal como referimos anteriormente, persiste hoje um debate relativamente às taxionomias, categorizações e caracterizações concernentes às abordagens, métodos e técnicas metodológicas de investigação em geral, e dentro de um paradigma metodológico de investigação de teor qualitativo em educação em particular (cf. Benson et al., 2009). Neste contexto, aquando da nossa planificação metodológica, pretendemos distanciarmo-nos das polémicas paradigmáticas antagónicas e dualistas de natureza ontológica, epistemológica e metodológica (cf. Guba & Lincoln, 1994), procurando, acima de tudo, desenvolver um desenho metodológico baseado num *pluralismo metodológico* (cf. Morse & Chung, 2003), aberto à possibilidade de proceder até a uma *transgressão metodológica* (Santos, 2008, p. 78), no sentido de melhor alcançar os objetivos empíricos que nos propomos⁷⁹.

Neste sentido, ao aproximar o nosso estudo do modelo de Estudo de Caso, partimos do princípio, enunciado por Stake (2000), de que “some case studies are qualitative studies, some are not [...]. Case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied” (p. 236), na certeza de que a estipulação de uma dicotomia inconciliável entre métodos qualitativos e quantitativos se institui como extremamente limitativa e redutora. De facto, sendo uma das características fundamentais de um Estudo de Caso qualitativo, exatamente, a utilização de um conjunto diversificado de instrumentos e métodos de recolha e análise de dados, parece-nos de todo pertinente que uma abordagem qualitativa permita a integração de métodos de natureza quantitativa cujos resultados possam ser articulados com os seus, numa convergência analítica que possibilite um entendimento mais profundo e holístico do fenómeno em estudo. Concordamos, assim, com Guba e Lincoln (1994) quando afirmam que os métodos qualitativos e quantitativos podem coexistir em qualquer paradigma

⁷⁹ Para Boaventura Sousa Santos (2008), o paradigma científico emergente assenta no princípio fundamental de que, na pós-modernidade, o conhecimento tem que ser tomado como, simultaneamente, “local” e “holístico”, não se instituindo como descritivista ou determinístico, mas apenas como um conhecimento das “condições de possibilidade de acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local”. Esta aceção faz com que a fragmentação disciplinar e o “rigor” metodológico do paradigma clássico devam ser abandonados já que “o conhecimento é relativamente imetódico, pois constitui-se a partir de uma *pluralidade* metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante *transgressão metodológica*” (pp. 77-78).

de investigação, sendo que, em qualquer estudo científico, o sujeito investigador se faz valer, na sistematização e consolidação das suas análises, de um raciocínio por vezes indutivo e por vezes dedutivo, intercalando e interligando uma abordagem à outra, elaborando hipóteses e estabelecendo relações.

Deste modo, decidimos adotar uma abordagem metodológica de investigação “mista” quantitativo-qualitativa (cf. Creswell, 2003; Creswell & Clark, 2007), embora com ênfase na dimensão qualitativa, no que toca ao desenvolvimento dos nossos processos explicativos face ao fenómeno em estudo. Pensamos que esta articulação de metodologias de recolha e análise de dados de natureza quantitativa e qualitativa permitirá não só responder de forma mais adequada às questões investigativas colocadas, como também assegurar uma maior “validação” dos resultados obtidos, ou seja, que o *continuum* metodológico permitirá um maior grau de fiabilidade e validade no que toca à possível transferibilidade das conclusões (nunca fechadas) a que chegamos. Concordamos, deste modo, com Carmo e Ferreira (1998, p. 19) quando afirmam que numa investigação científica podem ser utilizadas metodologias quantitativas, metodologias qualitativas e, também, uma combinação de ambas, não sendo imperativa ou obrigatória a utilização de uma única metodologia em exclusivo. Nesta perspetiva, a diversidade de influências é não só perfeitamente aceitável como até, em certos casos, recomendável. Tesch (1990, p. 43), partindo do pressuposto de que uma investigação qualitativa se caracteriza sobretudo por procurar desenvolver uma compreensão mais profunda das significações que os sujeitos constroem (através da reflexão e interpretação dos dados recolhidos junto destes), não se debruçando sobre possíveis invariáveis e a sua respetiva medição, considera que este tipo de investigação não deve excluir a consideração de informação quantitativa.

1.2.4. O papel do investigador na investigação qualitativa

Como tivemos a oportunidade de referir, um estudo de teor qualitativo implica a tomada de consciência por parte do sujeito investigador do seu papel determinante não só nos processos, mas também nos resultados da sua investigação. É exatamente este princípio fundamental do paradigma qualitativo que é, muitas vezes, alvo de crítica, apontando-se que possibilita a distorção dos dados por parte do investigador e promove a interferência da subjetividade deste nos processos de identificação dos dados mais relevantes e da sua respetiva análise, retirando objetividade ao processo de apresentação e discussão de

resultados, o que, por sua vez, impossibilita que estes possam ser generalizados (e.g., Amado, 2009; Amado & Boavida, 2008; Bassey, 1999; Fetterman, 1998; Stake, 2000; Yin, 2003).

Ora a verdade é que a abordagem qualitativa assume, defende e promove esta interferência subjetiva do sujeito investigador, afastando-se de qualquer pretensão a atingir um nível de objetividade própria a uma perspetiva positivista. Neste contexto, o próprio processo heurístico é valorizado sobre os resultados obtidos, que não se pretendem impor como factos irrefutáveis, mas como tentativas de proceder a uma melhor compreensão do fenómeno em estudo. É assim que, neste contexto, face aos ataques à abordagem qualitativa no que toca à objetividade e generalização dos seus resultados, Bassey (1999) afirma que “o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade da sua defesa” (p. 24). Nesta linha de pensamento, a ambição de neutralidade é relativizada no contexto de uma abordagem qualitativa já que a observação, descrição e interpretação dos fenómenos investigados não podem ser realizadas sem a presença e intervenção ativa do investigador, não se podendo, deste modo, almejar a obtenção total dessa mesma neutralidade, um distanciamento “objetivo” do investigador e a ausência de interferências de natureza subjetiva no processo heurístico. Neste sentido, assumindo o seu papel determinante no contexto dos processos empíricos que desenvolve e na certeza de que uma neutralidade absoluta na recolha, tratamento, seleção e análise de dados se constitui como uma impossibilidade, o investigador deve desenvolver, em paralelo com este trabalho, um esforço reflexivo e crítico face à interpretação subjetiva destes mesmos processos. Esta reflexão dever-se-á sustentar nos seus quadros de referência teóricos e nos estudos empíricos de outros investigadores de que se faz valer. É assim que, numa abordagem qualitativa, o sujeito investigador se institui como o principal “instrumento” da investigação, sendo que a confiabilidade dos resultados obtidos depende em muito da sua sensibilidade e espírito crítico face aos processos de investigação que vai sucessivamente desenvolvendo.

No entanto, apesar de assumirmos, neste ponto, a impossibilidade de criação de generalizações abusivas com base nos resultados obtidos, acreditamos que as conclusões da nossa investigação (construída no quadro de um paradigma qualitativo) poderão não só ser transferíveis para outros contextos (cf. Bogdan & Biklen, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Maxwell, 1997; Pardal & Correia, 1995), como poderão promover o desenvolvimento de “teorias para a *praxis*” (cf. Morse & Chung, 2003, p. 19), o que se institui como um dos objetivos fundamentais da Didática em geral e da DL em particular. Enquadra-se, assim, no

nosso móbil, a contribuição para o desenvolvimento do quadro epistemológico e praxeológico ligado ao desenvolvimento e aplicação de uma pragmática intercultural no contexto da ELCE e, em particular, no E/A das duas línguas em que o nosso estudo incide.

De facto, no que toca à generalização dos resultados e conclusões obtidos, os estudos de caso são, muitas vezes, criticados por, devido a critérios ligados à largura da sua representatividade face ao universo ou população em estudo, não garantirem esta mesma generalização em termos absolutamente “objetivos”. Neste ponto concordamos com Yin (2003) quando questiona se será possível realizar uma generalização deste tipo mesmo no que concerne a estudos de natureza mais objetiva ou quantitativa (dentro de um paradigma positivista de investigação) quando o que se estuda são, exatamente, seres humanos e as suas experiências, sempre envoltos de incerteza, imprevisibilidade e complexidade. Para o autor, esta generalização só se pode aproximar da realidade, sendo que os estudos apenas podem desenvolver proposições teóricas sobre os fenómenos observados, que nunca se instituem como factos absolutos, mas que, por meio do desenvolvimento de outros estudos (quer de Caso quer de qualquer outra modalidade metodológica), serão postos em prova.

Assim, dado o seu carácter eminentemente instrumental (Stake, 2000) e descritivo-exploratório (Yin, 2003), a nossa investigação insere-se fundamentalmente no campo dos estudos qualitativos de que Maxwell destaca o enfoque principal: “are focused on understanding something, gaining some insight into what is going on and why it is happening” (Maxwell, 1997, p. 74). Considera-se como objetivo último o de poder contribuir para uma transformação positiva dos fenómenos em estudo – neste caso as imagens recíprocas dos estudantes – no sentido de promover o que Araújo e Sá (2002) designa como “*condições ótimas de transformação das relações mediatizadas que o aprendente estabelece com o saber*” (p. 15, destaque no original). No que toca à nossa investigação em particular, importa a compreensão de como desenvolver desenhos, estratégias e práticas educativas que promovam a CI dos aprendentes tendo em vista a (re/des)construção positiva das suas imagens e quadros referenciais no que diz respeito à sua relação com a alteridade. Neste sentido, o nosso estudo vai ao encontro do que Maxwell (1997) propõe como base e finalidade de qualquer trabalho de investigação: o desejo premente de “accomplishing something – meeting some need, changing some situation, or achieving some goal” (p. 82).

Tendo apresentado os pressupostos metodológicos base da nossa investigação, inserindo-a, explicitamente, no contexto de um paradigma metodológico construtivista e de

uma abordagem de cariz essencialmente qualitativa, desenvolvendo-se sob os princípios do método de investigação de Estudo de Caso de tipo instrumental (Stake, 2000) e descritivo-exploratório (Yin, 2001) e adotando a variante de estudo de casos múltiplos, passaremos, de seguida, a descrever a forma como desenvolvemos a seleção e aplicação de instrumentos de recolha de dados, tendo em vista a recolha de dados significativos, cuja análise e sistematização nos permitisse dar resposta às nossas questões de investigação.

1.3. Etapas do estudo empírico e instrumentos de recolha e análise dos dados utilizados

Na seleção dos instrumentos de recolha de dados a serem aplicados no decorrer da nossa investigação, partimos do princípio de que, para além da necessidade de se recolher um conjunto de dados suficientemente abrangente para permitir delinear um “retrato” o mais completo e aprofundado possível do fenómeno observado, se torna imprescindível (para assegurar rigor científico a este tipo de investigação) um quadro teórico bem definido de onde possam surgir os fundamentos para uma análise rigorosa dos dados. Neste sentido – e em função da natureza da realidade social em análise e das questões complexas que se pretendem investigar –, procedemos à construção de um “desenho do estudo” que integrasse várias estratégias de investigação, diferentes técnicas de recolha e abordagens de análise de dados, ou seja, um desenho que incluísse várias fontes de evidência recolhidas por um conjunto amplo e variado de métodos (cf. Yin, 2003), sem excluir, à partida, nenhum método possível (cf. Bell, 1997), e que, ao mesmo tempo, possibilitasse a correta e adequada caracterização da situação em análise (cf. Amado, 2009). Entendemos, simultaneamente, que uma metodologia de investigação social não é “uma sucessão de métodos e técnicas estereotipadas que bastaria aplicar tal e qual se apresentam, numa ordem imutável”, variando apenas a “escolha, a elaboração e a organização dos processos de trabalho [...] com cada investigação específica” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 20).

Nesta ordem de ideias, estruturámos o nosso estudo em **duas etapas fundamentais** referentes, essencialmente, à natureza e tipo de instrumentos de recolha de dados utilizados em cada uma delas e que envolvem métodos e processos de recolha e análise de informação de natureza distinta.

A **primeira etapa** contempla o desenvolvimento de um diagnóstico das imagens que estudantes universitários portugueses e turcos de língua e cultura, respetivamente, turca e portuguesa, constroem e partilham face a estas, o qual, necessariamente, terá que englobar

uma caracterização destes mesmos alunos, enfocando-se, neste sentido, tanto nos sujeitos em si (enquanto estudantes da língua da contraparte enquanto LE), como num processo social específico (imagens das línguas e das culturas). O método de recolha de dados selecionado para esta etapa foi o inquérito por questionário, considerado comumente como aquele que melhor se adequa ao objetivo de conhecer os comportamentos, práticas, valores e opiniões de uma população (cf. Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2005), sendo que este método foi adotado numa perspetiva metodológica mista, onde, embora se siga uma abordagem eminentemente qualitativa em termos de análise, se faça uso de métodos e mecanismos próprios de uma abordagem de teor quantitativo. Neste sentido, e seguindo uma metodologia desenvolvida em outros estudos e projetos de investigação em DL centrados nas imagens das línguas e culturas (e.g., Pinto, 2005; Schmidt, 2012; Simões, 2006; Simões et al., 2012), optou-se por intercalar, no questionário, perguntas fechadas (cuja análise terá um teor mais quantitativo) com perguntas abertas (cuja análise terá um teor mais qualitativo baseado num método de análise de conteúdo).

A **segunda etapa** diz respeito à aplicação de um método de recolha de dados por meio de “discussão de grupo” ou *Focus Group* – metodologia de carácter eminentemente qualitativo que, baseando-se na utilização de “uma estratégia indutiva de investigação, sendo o seu resultado amplamente descritivo” (Galego & Gomes, 2005, p. 177), visa aflorar diversas visões de diferentes indivíduos sobre um tema previamente definido – como forma de complementar ou aprofundar a informação recolhida por recurso a outros métodos (cf. Morgan, 1997) – neste caso, ao inquérito por questionário – e de contribuir para a colocação de hipóteses em pesquisas futuras (cf. Stewart, Shamdasani, & Rook, 2007). Através da aplicação deste método, por meio da áudio-gravação das sessões realizadas, sua transcrição e posterior análise de conteúdo, visámos recolher informações que nos permitissem compreender como é que as imagens recíprocas dos estudantes identificadas no processo de diagnose desenvolvido anteriormente se manifestam e desenvolvem nos discursos dos aprendentes. Por meio da análise de conteúdo das interações e discursos dos intervenientes, pretendeu-se, também, identificar os processos reflexivos dos estudantes face à temática em discussão (e.g., relação entre cultura da contraparte e cultura própria) no sentido de perceber como esses processos podem ser integrados e explorados num contexto de desenvolvimento das competências interculturais de estudantes de língua portuguesa e turca enquanto LEs.

Deste modo, pretendeu-se, à partida, que o desenho metodológico da investigação se instaurasse na confluência e articulação de uma abordagem *tematizada* ou *objetivante* com uma abordagem *não tematizada* ou *construtivista* no contexto particular do estudo das imagens em DL (cf. Müller & de Pietro, 2001; Vasseur, 2001). Utilizámos, assim, instrumentos de recolha diferenciados, de orientação metodológica ora mais quantitativa ora mais qualitativa, que nos permitissem desenvolver, com base nos dados recolhidos, dispositivos de análise complementares em termos de posturas quantitativas e qualitativas, assim como análises comparativas dos resultados obtidos. Adotámos uma abordagem *tematizada* ao utilizarmos a técnica de inquérito por questionário para recolher informações de natureza “estática” (que não se reportam a situações dinâmicas de interação dos sujeitos) que nos permitam inferir as imagens que os sujeitos constroem e partilham em relação às questões em análise, tendo como objetivo fundamental o de revelar ou dar a conhecer essas mesmas imagens. Baseamo-nos, deste modo, na noção de que as imagens podem ser reconhecidas através dos seus aspetos declarativos, permitindo chegar a uma aproximação aos elementos que constituem os sistemas de conhecimento (sempre socialmente construídos) que estruturam a interpretação da realidade e que estão na base das atitudes e comportamentos dos sujeitos. A abordagem *não-tematizada* – que se caracteriza pelo seu enfoque nas interações dos sujeitos e grupos (dentro da sua heterogeneidade e complexidade), procurando apreender e dar conta da natureza dinâmica das imagens dos sujeitos e da forma como estas se manifestam, se discutem, se transformam e reestruturam nos contextos de interação – é desenvolvida com a aplicação que fazemos da técnica de recolha de dados por *Focus Group* e o uso de técnicas de análise qualitativa das interações comunicativas dos sujeitos tomadas em contextos específicos. Esta abordagem tem, deste modo, como propósito compreender, com base na análise das interações dos sujeitos, não só como as imagens dos sujeitos se manifestam e (re)constróem e (re)estruturam na interação, mas também como essas mesmas imagens, na sua dinâmica, podem ser (re/des)construídas, em contexto educativo, numa base de promoção do Diálogo Intercultural.

A opção por articular estas duas abordagens metodológicas provém da nossa inteira concordância com Araújo e Sá e Pinto (2006), que enfatizam a pertinência e fecundidade desta confluência no desenvolvimento de estudos em imagens em DL, nomeadamente, por permitir uma triangulação analítica de resultados provenientes de fontes de natureza distinta:

Com efeito, se as imagens são preexistentes ao acto de comunicação e influenciam o modo como este decorre, se são visíveis nas actividades de linguagem enquanto processo e enquanto produto

e se, simultaneamente, se manifestam e negociam na interacção, então, uma abordagem que procure, num primeiro momento e através de práticas investigativas de objectivação, listar as constelações de imagens dos sujeitos em relação às línguas, às culturas e à situação de comunicação e, num segundo momento, menos objectivante e com foco nos processos dialógicos da sua reconstrução, verificar que tipo de trabalho negociativo se desenvolve em torno dessas constelações (por exemplo, que componentes são corroboradas, quais são refutadas, e através de que procedimentos discursivos), parece a mais adequada. (Araújo e Sá & Pinto, 2006, p. 233)

As autoras consideram mesmo que a necessidade de adotar um procedimento metodológico que implique uma análise recursiva entre uma abordagem “tematizada” e uma abordagem “não-tematizada” está, de alguma forma, implícita na própria conceptualização da noção de Imagens em DL, mobilizando, neste ponto, o conceito de “imaginário dialógico” (cf. Vasseur, 2001; Vasseur & Hudelot, 1998), para enfatizar a importância de tomar as imagens não só nos seus aspetos declarativos, mas também nas suas dinâmicas interacionais. De facto, o estudo das imagens das línguas e culturas em DL tem, normalmente, contemplado esta articulação entre métodos e instrumentos de natureza mais “objetivante” ou mais “construtivista”, de natureza mais quantitativa e de natureza mais qualitativa, seguindo o princípio que Müller & De Pietro (2001) colocam nestes termos: “Pour saisir les différentes facettes des représentations, il nous paraît dès lors intéressant de diversifier les méthodes, tout en restant conscients des limites propres à chacune d’entre elles” (p. 60).

Foi nesta base que, assumindo a originalidade metodológica e empírica dos estudos sobre as imagens em DL baseada na articulação de diferentes abordagens metodológicas e no uso de múltiplos instrumentos de recolha e de análise de dados, procedemos à construção de um quadro de análise que nos permitisse descrever e compreender as imagens recíprocas dos estudantes que constituem os nossos dois casos (englobando as suas imagens das línguas, dos povos e, também, da própria relação intercultural), o qual passaremos a apresentar.

1.4. Macrocategorias de análise das Imagens recíprocas dos estudantes PT e TR

A construção do quadro de análise das imagens recíprocas dos estudantes portugueses e turcos partiu de um quadro categorial de imagens das línguas, seus locutores e contextos de comunicação (ver **Quadro 1**) já amplamente utilizado e testado no campo da DL, mais especificamente em estudos e projetos investigativos que, tal como o nosso estudo, se debruçam sobre a análise das imagens de línguas e culturas no E/A de LEs sob uma

perspetiva intercultural⁸⁰ (e.g., Andrade et al., 2007; Araújo e Sá, 2008; Araújo e Sá et al., 2015; Melo, 2006; Schmidt, 2012; Simões, 2006; Simões et al., 2012).

Quadro 1: Quadro categorial das Imagens das línguas, locutores e contextos de comunicação em DL (Araújo e Sá & Pinto, 2006, p. 234)

	Abordagem mais objectivante	Abordagem menos objectivante (dinâmicas e processos)
		Processos de negociação e actividades dialógicas envolvidas
Línguas	<ul style="list-style-type: none"> •objecto de ensino-aprendizagem •objecto afectivo •objecto de poder •instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas •instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais 	<ul style="list-style-type: none"> • confirmação /corroboração - concordância com exemplo - sem exemplo - "prise"/reprise - reformulação - explicitação/explicação
Locutores	<ul style="list-style-type: none"> • características baseadas em competências psicológicas e morais • características baseadas em traços psicológicos e morais • características sócio-económicas • perfil linguístico-comunicativo • características baseadas em traços físicos 	<ul style="list-style-type: none"> • questionamento - pedido de exemplo - pedido de esclarecimento - alargamento da informação - introdução de nuances
Contexto da comunicação	<ul style="list-style-type: none"> •veículo de pulsões e de (des)motivações comunicativas •locus de ensino-aprendizagem (de línguas e de competências) •locus de promoção ou enriquecimento social, económica, profissional, (inter)cultural •locus de construção de identidades e de relações, individuais e colectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • refutação / contradição - discordância com exemplo - sem exemplo - abandono do tópico

O dispositivo metodológico apresentado propõe-se, por meio da articulação e complementaridade entre abordagens tematizadas e não-tematizadas no estudo das imagens, a servir de base à análise das três categorias imagéticas consideradas fundamentais no domínio específico da DL: imagens das línguas, dos seus falantes e da própria comunicação. Foi com base nestas três grandes categorias imagéticas que partimos para a construção do nosso próprio modelo de análise, sendo que fomos transformando estas mesmas categorias (e suas respetivas subcategorias e descritores), adaptando-as aos propósitos específicos do nosso estudo, assim como em função da relação recursiva que fomos continuamente estabelecendo entre estas categorias de análise e as análises preliminares dos resultados do tratamento dos dados recolhidos, sendo que, deste modo, a instrumentação analítica do nosso estudo “foi sendo definida através de procedimentos recursivos em que os dados dos *corpora* assumiram funções epistemológicas” (Andrade et al., 2007, p. 31).

⁸⁰ Este quadro categorial foi desenvolvido no âmbito do projeto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue* (2003-2006), subsidiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e coordenado por Maria Helena Araújo e Sá (para mais informações, consultar <http://www.ua.pt/cidttf/lale/PageText.aspx?id=9585>). Sendo o propósito deste projeto diagnosticar e analisar as imagens de línguas (e dos seus falantes) que circulam nos diferentes contextos sociais portugueses (com particular destaque para os educativos) e, na base desse diagnóstico, apresentar estratégias de trabalho educativo que, tomando em linha de conta as dinâmicas dessas imagens, promovam o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos sujeitos, os seus fundamentos teórico-metodológicos, produtos e resultados instituem-se como uma das principais bases de apoio do nosso estudo empírico, que consideramos, por isso mesmo, subsidiário deste projeto.

Neste sentido, e articulando o dispositivo analítico apresentado com o nosso próprio quadro conceptual e com os objetivos e questões de investigação que norteiam o nosso estudo, procedemos à construção de um modelo de análise dos dados recolhidos através do estudo empírico assente em três “macrocategorias” de análise fundamentais: Imagens das Línguas; Imagens dos Povos e das Culturas; e Imagens da Relação Intercultural. Passaremos, de seguida, a apresentar cada uma destas três macrocategorias de análise de imagens, assim como as subcategorias por que se constituem e os seus respetivos descritores, ressaltando, desde já, que, dado o carácter holístico e complexo das imagens e do seu estudo, muitos dos critérios categoriais utilizados estabelecem entre si uma forte inter-relação, sendo muitas vezes impossível destrinchá-los e distingui-los de forma absoluta.

1.4.1. Macrocategoria de análise das Imagens das Línguas

De forma a construir uma base de análise dos dados em que considerávamos implicadas as imagens que os nossos dois públicos participantes (português e turco) construía e partilhavam especificamente em relação às línguas, elaborámos uma macrocategoria de análise que designámos como “Imagens das Línguas”, sendo, no entanto, importante sublinhar que, apesar de esta macrocategoria dizer respeito exclusivamente às imagens relativas às línguas em si, estas são tomadas, como “instrumentos” complexos de construção e veiculação de elementos e sistemas simbólicos de interpretação do mundo e, simultaneamente, como “objetos” simbólicos em si mesmos, ou seja, as línguas são tomadas como instrumento de construção e veículo de transmissão de representações/imagens que são, também elas, passíveis de serem representadas na sua suposta totalidade.

Nesta perspetiva, as imagens que os sujeitos constroem das línguas encontram-se profunda e intrinsecamente ligadas a toda uma série de outros fatores que se relacionam, intimamente, com as representações das culturas que estas mesmas línguas veiculam, entre os quais se poderão destacar, a título de exemplo, as imagens dos povos que as falam, a sua vitalidade em termos socioeconómicos e políticos, assim como os processos de aprendizagem dessas mesmas línguas. Assim, ao entender que as representações que os sujeitos constroem de uma determinada língua estabelecem sempre uma relação de indissociabilidade e mútua-implicação com a cultura (ou culturas) que veicula, partimos, na construção da macrocategoria de análise das imagens das línguas, da noção fundacional de *languaculture* (língua-cultura) apresentada por Agar (1994) para enfatizar o facto de as línguas e as culturas estarem intimamente inter-relacionadas e correlacionadas, não sendo

possível destrinchá-las, sendo que para Agar não se pode conhecer uma língua sem conhecer, simultaneamente, a cultura que essa mesma língua contém (e da qual provém) e expressa.

Ao mesmo tempo, ao procurar dar conta desta mesma relação de mútua implicação entre as línguas e as culturas que vinculam e a que se associam, considerámos fundamental analisar as imagens dos sujeitos participantes do estudo relativamente não só à língua da sua contraparte, mas também relativamente à sua própria língua. Esta tomada em consideração das auto- e hetero-representações dos sujeitos alicerça-se na noção de que o jogo entre ambas é determinante na forma como se constituem. Foi neste contexto que chegámos à proposta de categorização das imagens de línguas patente no **Quadro 2**.

Quadro 2: Macrocategoria de análise das Imagens das Línguas

MACROCATEGORIA IMAGENS DAS LÍNGUAS	
CATEGORIAS	DESCRITORES E VARIÁVEIS
1. Língua como objeto de apropriação	<p>1.1. Grau de facilidade/dificuldade de aprendizagem: a) grau de exigência e esforço cognitivo percecionado; b) grau de facilidade/dificuldade baseado em comparações interlinguísticas.</p> <p>1.2. Distância/proximidade interlinguística.</p> <p>1.3. Processo de ensino-aprendizagem (E/A): a) língua escolarizada ou não escolarizada; b) elementos integrantes do processo de E/A; c) autoavaliação das competências e conhecimentos linguísticos e processos de autorregulação da aprendizagem.</p>
2. Língua como objeto afetivo	<p>2.1. Relação afetiva com a língua-cultura: a) apreciações relativas à imagem sonora da língua; b) valorização estético-emocional da língua-cultura.</p> <p>2.2. Relação afetiva com o país, povo e cultura associados à língua-cultura.</p> <p>2.3. Relação afetiva com a língua-cultura ligada a fatores de identidade e de contactos pessoais.</p>
3. Língua como objeto de poder	<p>3.1. Língua como instrumento de promoção e valorização sociocultural e económico-profissional: a) língua como instrumento de autopromoção e valorização sociocultural; b) língua como instrumento de promoção económico-profissional.</p> <p>3.2. Prestígio e vitalidade conferida à língua e aos países a ela associados.</p>
4. Língua como objeto de construção e afirmação de identidades	<p>4.1. Língua como vinculativa de características identitárias: a) língua como vinculativa de características, valores, costumes e normas culturais dos povos que a falam; b) língua como instrumento de afirmação e defesa de identidades e sentidos de pertença.</p>
5. Língua como meio de promoção de contactos e competências interculturais	<p>5.1. Língua como forma de contacto e comunicação com o Outro.</p> <p>5.2. Língua como fator de desenvolvimento de capacidades e competências interculturais.</p>

Passaremos, de seguida, a apresentar e definir cada uma destas categorias em particular, assim como os seus respetivos descritores/variáveis.

Categoria 1: Língua como objeto de apropriação

A categoria imagética da língua enquanto objeto de apropriação constitui-se como uma das dimensões fundamentais da imagem global que os sujeitos constroem das línguas,

nomeadamente ao estar na base da valorização, que tão comumente se realiza no quotidiano⁸¹, de uma determinada língua como fácil ou difícil, simples ou complexa (a qual poderá depender da perceção das características formais dessa língua assim como do grau de semelhança ou diferença face à LM ou a outras línguas conhecidas), da perceção dos sujeitos relativamente à sua própria aptidão para a aprender, da sua motivação para o fazer, das estratégias a mobilizar na sua aprendizagem, bem como da avaliação do contexto e natureza desta mesma aprendizagem, em que se incluem as experiências realizadas, o perfil do professor, o *feedback* recebido em contexto de aula, etc. (e.g., Billiez, 1996; Castellotti et al., 2001; Cotterall, 1995; Dabène, 1994, 1997; Horwitz, 1987; Paganini, 1994). Assim, as perceções que os sujeitos desenvolvem relativamente à aprendizagem de uma dada língua assumem um papel determinante na imagem que dela constroem, sendo que esta, por sua vez, opera uma forte influência nas atitudes e comportamentos dos aprendentes da LE em questão, implicada que está, desde logo, na motivação destes para a sua escolha enquanto língua de aprendizagem, assim como nas suas motivações e atitudes face ao próprio processo de E/A⁸² (e.g., Dörnyei, 2003a; Gardner, 1985; Schmidt, 2012). É importante salientar que, neste contexto, também a LM pode ser tomada como objeto de apropriação, sendo percecionada como mais ou menos difícil, mais ou menos complexa, envolvendo a sua aprendizagem um maior ou menor grau de esforço, tanto em relação aos seus falantes autóctones como, e em particular, aos falantes (ou potenciais falantes) estrangeiros.

Assim, e apesar de depender de uma série de diferentes fatores mutuamente implicados, a dimensão imagética língua como objeto de apropriação adquire uma orientação de carácter predominantemente pragmático e utilitário (cf. Dörnyei, 2001, 2003a; Masgoret & Gardner, 2003) ligado à potencial aprendizagem da língua em questão. Foi nesta base que definimos o seguinte conjunto de descritores fundamentais desta dimensão:

- (i) **Grau de facilidade/dificuldade de aprendizagem atribuído à língua por parte dos aprendentes**, este descritor inclui duas variáveis essenciais que embora distintas se encontram profundamente inter-relacionadas: (a) grau de exigência e esforço cognitivo percecionado relativamente ao uso e à aprendizagem da língua, mais especificamente no que diz respeito às representações metalinguísticas (e.g.,

⁸¹ Esta valorização não se baseia nas características intrínsecas da língua em questão, mas sim na intuição dos sujeitos relativamente ao nível de esforço que teriam de despendar na sua aprendizagem.

⁸² De sublinhar que estas imagens são passíveis de ser continuamente reconstruídas/reformuladas ao longo da vida dos sujeitos, seja a partir desses mesmos processos de ensino-aprendizagem, seja a partir das histórias de vida dos sujeitos, dos contactos com os falantes e as culturas associadas a estas línguas, etc.

dimensões semântico-léxico-gramaticais) da mesma (e.g., Foerster, 1993); (b) valor relativo de facilidade ou dificuldade atribuído à língua a partir da comparação desta com outras línguas (incluindo a materna).

- (ii) **Distância/proximidade interlinguística da LE percebida em relação à LM ou a outras LEs já conhecidas**, fator que, embora influenciando fortemente na percepção da facilidade/dificuldade inerente a uma determinada língua, se autonomiza desta ao referir-se às relações entre as línguas tomadas no seu todo, mais especificamente no que toca às suas diferenças e semelhanças objetivas (características topológicas) e subjetivas (percepções individualizadas dos sujeitos), e não a aspetos ligados exclusivamente à sua aprendizagem (i.e., a uma valorização de um maior ou menor grau de facilidade de aprendizagem da língua em questão quando comparada com outra) ou a elementos metalinguísticos (cf. Billiez, 1996; Castellotti et al., 2001). Inclui, deste modo, elementos ligados a uma percepção de semelhança ou diferença, de proximidade ou distância entre línguas, incidentes, por exemplo, na comparação de línguas com base nas suas origens e família linguística (e.g., línguas românicas, túrquicas) ou na sua localização no espaço geopolítico (e.g., línguas europeias, asiáticas).
- (iii) **Processo de E/A e experiências de aprendizagem da LE**, descritor respeitante às experiências efetivas dos sujeitos com a língua em questão, nomeadamente em situação de E/A (e.g., formal, não-formal ou informal; obrigatório ou voluntário), assim como à forma como estes avaliam essas mesmas experiências⁸³, englobando as seguintes variáveis: (a) estatuto da LE enquanto língua escolarizada ou não escolarizada – como língua escolarizada, o facto de a sua aprendizagem se incluir ou não no plano de estudos dos alunos; num e noutro caso, o facto de ser livremente escolhida ou de depender da oferta, mais ou menos restrita, de ensino de LEs pela instituição de escolarização; (b) aspetos integrantes do processo de E/A, incluindo referências aos seus intervenientes (alunos, turmas, professor) e às suas ações, aos materiais (manuais, material didático, etc.) e às atividades desenvolvidas, assim como as considerações dos alunos relativas à forma como o mesmo estará a decorrer (e.g., reclamações e sugestões face ao mesmo); (c) elementos ligados à autoavaliação das competências linguísticas e dos conhecimentos adquiridos, ou seja, à forma como

⁸³ Fatores que, para Cotterall (1995) e Horowitz (1987), para citar apenas alguns autores, desempenham um papel fundamental na construção imagética de uma determinada língua por parte dos sujeitos aprendentes.

os sujeitos classificam as suas próprias competências e conhecimentos relativos à LE em questão (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1998; Baumann & Shelley, 2003), assim como aos processos de autorregulação da aprendizagem por parte dos sujeitos (i.e., modo como, de forma mais ou menos autónoma, gerem as suas aprendizagens no contexto da aquisição de uma LE, incluindo os processos de monitorização e estratégias de aprendizagem aplicados) (cf. Horwitz, 1987).

Categoria 2: Língua como objeto afetivo

As imagens que os sujeitos constroem e partilham acerca das línguas-culturas incluem necessariamente uma dimensão de natureza emocional e afetiva, a qual, pese o seu carácter subjetivo, não deixa de depender das construções identitárias desenvolvidas pelos sujeitos no âmbito sociocultural, nomeadamente no quadro da gestão que fazem dos seus múltiplos grupos de pertença. De facto, apesar de o campo dos afetos se envolver de grande complexidade, ao deter uma natureza altamente pessoal e subjetiva, remetendo para o campo emocional e simbólico dos sujeitos, sendo impossível descrevê-lo e defini-lo com base em critérios objetivos e estanques, é manifesta a profunda influência da imagem das línguas como objetos afetivos no mundo pessoal e social dos sujeitos, nomeadamente no que toca, por exemplo, aos seus processos de construção identitária, de aprendizagem de línguas e na relação com a alteridade e desejo de contacto com o Outro, aspetos que, por sua vez, numa relação recursiva, influenciam a construção desta mesma dimensão imagética.

Deste modo, a imagem de uma língua como objeto afetivo poderá ter subjacentes fatores de ordem não apenas emocional, mas também estética, cognitiva e experiencial (cf. Paganini, 1994), relacionando-se, desta forma, por exemplo, tanto com questões estéticas de ordem sensorial (e.g., beleza ou fealdade sonora da língua) como com questões de ordem experiencial ligadas às histórias de vida dos sujeitos (e.g., experiências de contacto direto com os falantes dessa língua ou experiências de contactos indiretos com esta, na forma de filmes, literatura, apresentação mediática dessa língua) que os levam a “apaixonar-se” por ela, ou, pelo contrário, a repudiá-la. Assim, esta categoria imagética refere-se, essencialmente aos sentimentos (positivos ou negativos) expressados pelos sujeitos relativamente a uma determinada língua-cultura e/ou à sua aprendizagem (cf. de Pietro & Müller, 1997; Perrefort, 2001) – podendo ser tomada como objeto de afeto (ou desafeto), atração (ou repulsa), interesse (ou desinteresse), curiosidade (ou indiferença) –, sendo que, neste sentido se encontra intimamente ligada a uma orientação imagética integrativa (cf.

Dörnyei, 2001, 2003a; Masgoret & Gardner, 2003). Foi nesta base que definimos os seguintes descritores envolvidos na imagem da língua como objeto de afetos:

- (i) **Relação afetiva com a língua-cultura**, descritor que concerne aos sentimentos de simpatia/antipatia, fascínio/aversão, curiosidade/desinteresse dos aprendentes relativamente tanto à língua-cultura em si (tomada como objeto simbólico) e ao contacto com ela, como à sua aprendizagem, englobando as seguintes variáveis: (a) apreciações relativas à imagem sonora da língua, contemplando as impressões estéticas (positivas ou negativas) dos sujeitos no que toca aos elementos fonéticos, à entoação, volume, ritmo, pronúncia(s) da mesma⁸⁴; (b) apreciações relativas à valorização de características de natureza altamente subjetiva, ligadas a elementos de ordem emocional e estética, tais como a beleza, expressividade, a poeticidade, a riqueza da língua em questão, assim como a elementos de teor mais cognitivo como o interesse e curiosidade que suscita.
- (ii) **Relação afetiva com o país, povos e culturas associados à língua-cultura**, descritor referente aos sentimentos de simpatia/antipatia, fascínio/aversão curiosidade/ desinteresse relativamente aos países, povos e culturas a que a língua-cultura em questão se associa (cf. Billiez, 1996; Dabène, 1997).
- (iii) **Relação afetiva com a língua-cultura ligada a fatores de identidade e de contactos pessoais**, descritor respeitante aos sentimentos de ordem identitária subjacentes, por exemplo, à referência ao facto de a língua em questão ser uma das LM dos sujeitos ou dos seus pais ou de ser falada por familiares e/ou amigos, ou ainda, por se associar aos grupos de pertença do sujeito ou a grupos que este admira (cf. Billiez, 1996; Dabène, 1997; Müller, 1997; Rouault, 2001).

Categoria 3: Língua como objeto de poder

Esta categoria refere-se às perceções dos sujeitos relativamente ao poder sociocultural, económico-profissional e comunicativo das línguas, assentando, deste modo, no reconhecimento do papel fundamental deste estatuto “informal” das línguas na valorização de uma determinada língua sobre outra e, conseqüentemente, na opção pela sua aprendizagem em detrimento de outra(s) (cf. Dabène, 1994, 1997). Deste modo, a imagem das línguas como objetos de poder remete para a noção de “capital simbólico” das línguas

⁸⁴ Segundo vários estudos (e.g., Paganini, 1994), a apreciação sonora toma um papel de destaque na construção representacional das línguas por parte dos aprendentes.

que são inseridas num “mercado linguístico” (cf. Bourdieu, 1971, 1982, 2007) em que lhes é atribuído um determinado “valor de mercado”⁸⁵ (cf. Calvet, 1999a, 1999b) consoante a sua utilidade e papel na promoção social (em termos de estatuto), profissional e económica dos sujeitos. Assim, este jogo de forças entre os capitais simbólicos atribuídos a cada língua, mais especificamente no que toca ao seu “poder”, faz com que os sujeitos considerem que a aquisição de certas línguas lhes trará mais-valias, em oposição a outras que consideram não gozar de nenhum prestígio ao nível do “mercado” linguístico (cf. Calvet, 1999a, p. 11, ver também Billiez, 1996; Boyer, 1991, 1998; Dabène, 1997; Martel, 1997; Mondavio, 1997; Phipps & Gonzalez, 2004; Wynants, 2002). De salientar que as hierarquias relativamente ao valor de mercado das línguas se relacionam intimamente com o estatuto conferido aos seus falantes (países e povos), sendo que, por exemplo, a noção de que um determinado país está em franco desenvolvimento económico poderá servir de base para uma valorização do estatuto da língua falada nesse mesmo país.

Assim, esta dimensão imagética contempla não só as perceções dos sujeitos face à importância e “vitalidade” das línguas no contexto internacional, perceções estas que se encontram intimamente relacionadas com o estatuto dos países, povos e culturas que lhes são associados, mas também a sua perspetiva relativamente ao facto de a aprendizagem destas línguas se poder (ou não) constituir como um fator facilitador da sua própria promoção social (e.g., valorização pessoal e de prestígio cultural), profissional, económica, remetendo, neste sentido, para uma orientação eminentemente utilitária ou pragmática no que toca à representação das línguas (cf. Dörnyei, 1998; Dörnyei, 2001; Gardner & Osborne, 2010; Masgoret & Gardner, 2003). Neste sentido, distinguimos dois descritores fundamentais no que toca à imagem das línguas como objeto de poder:

- (i) **Língua como instrumento de promoção e valorização sociocultural e económico-profissional**, descritor referente a uma perspetiva da língua como objeto eminentemente utilitário e pragmático cuja aprendizagem é tomada (ou não) como um instrumento de promoção sócio-económico-profissional e/ou cultural dos sujeitos. Neste sentido, o descritor engloba duas variáveis distintas, mas intimamente relacionadas: (a) perceção da língua como instrumento de autopromoção e valorização sociocultural, sendo a sua aprendizagem tomada como meio de obtenção

⁸⁵ De notar que, para Bourdieu, o valor sociolinguístico de uma língua depende de todo um complexo de fatores, incluindo o “mercado” linguístico dominante numa dada sociedade, mas também outros “mercados paralelos”.

de um maior prestígio sociocultural e/ou como meio de autopromoção intelectual e cultural; (b) percepção da língua como instrumento de promoção económico-profissional, sendo a sua aprendizagem e domínio tomados como ferramentas ou investimentos de promoção na carreira profissional dos sujeitos e aumento do seu poder económico em função do “valor de mercado” que lhe é atribuído no contexto nacional ou internacional (e.g., Billiez, 1996; Dabène, 1997).

- (ii) **Prestígio e vitalidade conferida à língua e aos países a ela associados**, este descritor distingue-se do anterior por se ligar essencialmente ao maior ou menor estatuto e valor que é atribuído à língua em função dos países onde esta é falada, mais especificamente ao seu estatuto macrossocial, macroeconómico e político (necessariamente ligado às circunstâncias históricas passadas e presentes destes países) (cf. Billiez, 1996; Cain & de Pietro, 1997; Castellotti, 1997). Associa-se a este descritor uma imagem das línguas (e da sua aprendizagem) como “trunfos estratégicos” de desenvolvimento económico (expansão económica do país) e político (força política do país ao nível internacional) (Wynants, 2002, p. 29) no contexto global, aspetos que patenteiam a vitalidade das comunidades de falantes das línguas em questão e, em termos metonímicos, a vitalidade da língua em si.

Categoria 4: Língua como objeto de construção e afirmação de identidades

A construção desta categoria baseou-se na noção fundamental de que as línguas assumem um papel determinante na afirmação da identidade individual e coletiva dos sujeitos, intervindo nos seus processos de construção identitária e de integração em diferentes grupos de pertença (integração esta, simultânea e profundamente, dependente de e influente nesta construção identitária) (cf. de Pietro & Müller, 1997; Müller, 1997).

Esta dimensão imagética das línguas relaciona-se, deste modo, com a forma como os sujeitos delimitam as suas próprias fronteiras identitárias e determinam quais os seus aspetos e características fundamentais. A determinação destas características, particularmente no que concerne aos aspetos linguísticos e culturais, desenvolve-se fundamentalmente na base dos processos de construção identitária da coletividade (o que Lipiansky chama “identidade nacional coletiva”), nomeadamente, por meio das representações que circulam nos discursos produzidos no seu interior, as quais, muitas vezes, se erigem através do “confronto” com a alteridade, sendo através da tomada em consideração dos traços identitários, da língua e da cultura do Outro que os indivíduos constroem e delimitam a sua própria identidade e os seus

grupos de pertença: “a consciência de si enquanto identidade específica, individualidade singular, não se constitui senão numa interação estreita com o Outro” e, de igual forma, “o grupo encontra uma formulação da sua unidade e uma imagem da sua identidade pela diferenciação de outros grupos” (Ladmiral & Lipiansky, 1989, pp. 95,120, nossa tradução).

Nesta perspetiva, a categoria imagética das línguas enquanto objeto de construção e afirmação de identidades refere-se à forma como os respondentes, tomados como sujeitos individuais e como membros de uma coletividade nacional específica (i.e., Portugal e Turquia), relacionam os traços culturais e históricos das línguas (mais especificamente o português e o turco) com a sua própria identidade coletiva e com a do Outro (e.g., Andrade & Araújo e Sá, 1998; Billiez, 1996; de Pietro & Müller, 1997; Müller, 1997; Rouault, 2001), ou seja, ao modo como as línguas influem nas auto- e hetero-representações identitárias e culturais dos aprendentes. Assim, ao assentar na instituição das línguas como instrumentos de auto- e hetero-conhecimento das identidades e culturas nacionais em causa, podendo dar azo a sentimentos de aproximação ou, pelo contrário, de distanciamento face às mesmas, esta categoria relaciona-se a uma orientação imagética eminentemente integrativa ou afetiva.

Optámos por estabelecer um único descritor para esta dimensão imagética das línguas, referente às **perceções da língua como manifestação cultural caracterizadora dos povos e culturas**, relacionando-se, desta forma, com a história, cultura e “identidade nacional” associadas a esta mesma língua, o qual inclui duas variáveis: (a) imagem da língua como vinculativa de características, valores, costumes e normas culturais dos povos que a falam, incluindo aspetos ligados à sua história e produção artística⁸⁶ (literatura, pintura, cinema, etc.); (b) imagem da língua como meio e instrumento de afirmação e defesa de identidades e de sentimentos de pertença a determinados grupos ou coletividades, ou seja, que patenteiam uma imagem da língua como fator fundamental tanto na expressão como na defesa e manutenção da identidade individual e/ou coletiva dos sujeitos.

Categoria 5: Língua como meio de promoção de contactos e competências interculturais

Esta última categoria imagética das línguas refere-se a uma perspetiva das línguas não só como instrumento de contacto, comunicação e estabelecimento de relações interpessoais, intergrupais e, necessariamente, interculturais, mas também como fator de promoção de um maior conhecimento, abertura e aproximação à cultura dos falantes dessa

⁸⁶ Estes aspetos poderão, também, servir para aferir o grau de conscientização e conhecimento dos sujeitos face às línguas-culturas em questão, relacionando-se, desta forma, com a categoria língua como meio de promoção de contactos e competências interculturais.

mesma língua, ou outras que a esta se poderão associar. Neste sentido, ela engloba todas as referências que patenteiem uma vontade e desejo de estabelecer contactos e relações significativas de ordem intercultural, assim como de desenvolver as capacidades e competências que permitam estabelecer e sustentar esses mesmos contactos de uma forma mais eficaz, aprofundada e significativa. Deste modo, esta dimensão imagética relaciona-se intimamente com os princípios inerentes ao desenvolvimento da CI (e.g., Byram, 1997; Byram, 2009a; Byram & Neuner, 2003; Phipps & Gonzalez, 2004; Zarate et al., 2004), adotando, conseqüentemente, uma orientação eminentemente integrativa face às línguas e à sua aprendizagem. Nesta base definimos dois descritores fundamentais desta categoria:

- (i) **Língua como forma de contacto e comunicação com o Outro**, descritor referente a uma perceção das línguas como instrumentos de interação interpessoal e intergrupar e de comunicação intercultural, envolvendo, necessariamente, uma co-construção de significados instituída na base de formas de negociação e cooperação entre os interlocutores. Incluímos, ainda, neste descritor os aspetos relativos a uma perceção das línguas como fatores potenciadores de comunicação e mobilidade internacional, ou seja, como meio facilitador de uma “comunicação global” (cf. Pinto, 2005).
- (ii) **Língua como fator de desenvolvimento de capacidades e competências interculturais**, este descritor refere-se a um entendimento das línguas como fator de acesso à cultura do Outro – seja este acesso direto (e.g., contactos efetivos com esse mesmo Outro) ou indireto (e.g., contactos com o Outro através de atividades culturais, festividades, gastronomia, etc.) –, mais especificamente quando se instituem como fator de desenvolvimento das competências interculturais que permitam não só obter informações e aprofundar conhecimentos acerca de realidades culturais diferentes, mas também desenvolver uma maior abertura e uma maior compreensão face a essas mesmas realidades.

1.4.2. Macrocategoria de análise das Imagens dos Povos e das Culturas

De forma a construir um quadro de análise das imagens que os participantes do nosso estudo partilham relativamente aos povos turco e português, partimos, tal como indicámos anteriormente, de um modelo de categorização das imagens dos falantes de línguas (ver **Quadro 1**) que tem vindo a ser proficuamente utilizado em múltiplas investigações enfocadas, em maior ou menor grau, no estudo das Imagens das Línguas e Culturas no

domínio científico da DL (cf. Andrade et al., 2007; Araújo e Sá & Pinto, 2006; Melo, 2006; Schmidt, 2012; Simões, 2006). Este modelo, que é fortemente influenciado pela teorização relativa ao conceito de estereótipo desenvolvida, em particular, nos campos da psicologia social e psicologia cognitiva, propõe cinco categorias distintas de imagens dos falantes de uma determinada língua: (i) características baseadas em traços psicológicos e morais; (ii) características baseadas em competências; (iii) características socioeconómicas; (iv) características baseadas em traços físicos; (v) perfil linguístico-comunicativo.

Através de uma análise preliminar dos nossos dados, percebemos que havia a necessidade de adaptar esta taxonomia ao teor específico da nossa investigação, mais especificamente no que toca ao objetivo de aceder às representações que os aprendentes constroem relativamente ao povo da sua contraparte e, também, ao seu próprio povo, sendo que procedemos a um conjunto de redefinições das categorias de análise propostas que passaremos, de seguida, a descrever.

Em primeiro lugar, adotámos a noção fundamental de que a atribuição de traços aos sujeitos e grupos desenvolvida nos processos de perceção social se baseia, fundamentalmente, em duas grandes dimensões ou categorias que, no contexto do nosso estudo, denominamos como **Cordialidade** (*Warmth* ou *Moral*) e **Competência** (e.g., Cuddy et al., 2008; Fiske et al., 2007; Wojciszke, 2005b; Wojciszke, Dowhyluk, et al., 1998).

No entanto, devido ao facto de nos termos deparado com um grande número de respostas enquadradas no âmbito destas duas categorias imagéticas – i.e., traços psicológico-morais e traços ligados a competências no modelo de categorização referido – decidimos convocar a taxonomia do **Five Factor Model (FFM)** de traços de personalidade (e.g., McCrae & Costa, 1997, 2006; McCrae & John, 1992) de forma a proceder a uma subcategorização mais fina das imagens dos falantes/povos dos nossos públicos respondentes (sendo neste ponto que nos afastamos do modelo de categorização de imagens de que partimos). De sublinhar, que convocamos o FFM apenas na sua natureza descritiva, tomando-o como um modelo de atribuição de traços de personalidade no âmbito da perceção social e não numa tentativa de aferir a personalidade dos respondentes em si.

Nesta medida, procedemos a uma articulação e conjugação do **Stereotype Content Model (SCM)** (cf. Cuddy et al., 2008) – que propõe como dimensões base dos processos de categorização social e, subsequentemente, dos estereótipos grupais, as dimensões da Cordialidade e da Competência – com os cinco fatores ortogonais da personalidade humana

propostos pelo **FFM**⁸⁷ (cf. Costa & McCrae, 1992), sendo que associámos os traços relativos aos fatores de personalidade Extroversão (e.g., atividade social, assertividade, entusiasmo), Agradabilidade (e.g., generosidade, simpatia, confiança no próximo) e Instabilidade Emocional (e.g., ansiedade, nervosismo, pessimismo) do FFM à dimensão da Cordialidade do SCM e os fatores da Abertura ou Intelecto (e.g., inteligência, curiosidade, imaginação) e Responsabilidade (e.g., eficiência, organização) à dimensão da Competência.

Neste sentido, fazemo-nos valer das duas grandes dimensões da Cordialidade e da Competência, no quadro da nossa macrocategoria de análise das imagens dos povos e das culturas, para nos referirmos exclusivamente aos traços de personalidade (definidos em função do FFM) que são encarados, pelos participantes do estudo, como característicos dos dois povos em questão, sendo incluídos nas restantes categorias imagéticas propostas todos os restantes qualificadores que não se refiram explicitamente a este tipo de traços.

Outro aspeto em que nos afastamos do modelo de categorização das imagens dos falantes apresentado deriva do facto de, nas respostas dos participantes do nosso estudo, termos sido confrontados com uma grande relevância de itens especificamente relacionados com a forma como estes se posicionavam em relação aos sujeitos-alvo (i.e., povo da contraparte e, também, próprio povo), nomeadamente no que diz respeito à expressão de sentimentos de proximidade-semelhança ou, inversamente, distanciamento-diferença. Face a este facto decidimos criar uma nova categoria que denominámos “Sentido de Proximidade ou Distância”. Ao mesmo tempo, ao termos verificado, também, que todas as referências ligadas a aspetos de aparência física apresentadas pelos respondentes assumiam um carácter geral, relacionando-se com a atratividade (e.g., atraente, bonito) ou com uma noção de semelhança (e.g., “parecidos”) – e não com traços físicos específicos (e.g., louro ou moreno, alto ou baixo, de tez escura ou clara) –, deixámos cair a categoria relativa à imagem física dos falantes, incluindo estas mesmas referências na subcategoria “Proximidade” da nossa categoria “Sentido de Proximidade ou Distância”.

Decidimos, também, ampliar a categoria “Características Socioeconómicas” do modelo de imagens de falantes, renomeando-a “Elementos Socioculturais”, sendo que incluímos nesta categoria elementos variados relacionados tanto com aspetos políticos e económicos como com aspetos ligados aos costumes, modos de vida e “identidade cultural”

⁸⁷ De notar que cada um dos “fatores” apresentados no *Five Factor Model of Personality* (FFM) são construídos de forma dicotómica (e.g., extroversão *versus* introversão) incluindo, cada um deles, traços de carácter “positivo” (e.g., expansivo e falador) e “negativo” (e.g., tímido e circunspecto).

desses mesmos povos, sendo que, dada a pouca relevância conferida pelos respondentes a aspetos linguístico-comunicativos, optámos por os integrar também nesta mesma categoria. Finalmente, e dada a espectável relevância, no contexto do nosso estudo, de aspetos relacionados com os fatores religião e a um apego a tradições nacionais, regionais ou étnicas decidimos isolar este elemento sociocultural, criando uma categoria distinta – "Religião e Tradicionalismo" –, no qual incluímos, também, as referências ligadas ao nacionalismo.

Chegámos, desta forma, ao nosso próprio quadro de categorização ou macrocategoria de análise das imagens dos povos cujas categorias e respetivas subcategorias e descritores apresentamos no **Quadro 3**. De referir que todas as categorias ou subcategorias à exceção das categorias “Religião e Tradicionalismo” e “Elementos Socioculturais” detêm dois polos distintos (um positivo e um negativo), sendo que nos seus descritores apontamos apenas os traços relativos ao polo positivo das mesmas.

Quadro 3: Macrocategoria de análise das Imagens dos Povos e das Culturas

MACROCATEGORIA IMAGENS DOS POVOS E DAS CULTURAS		
	CATEGORIAS	DESCRITORES
1. Cordialidade	1.1. Extroversão	Traços ligados à sociabilidade (enquanto disposição e qualidade de ser sociável). Refere-se a uma abordagem enérgica, assertiva e positiva face ao mundo social, não implicando, no entanto, relações de afetividade com o Outro.
	1.2. Agradabilidade	Traços relacionados com uma orientação pró-social e comunitária ligada à afetividade, à atenção e consideração pelo Outro, ao altruísmo, ao humanismo e à confiança nos outros.
	1.3. Estabilidade Emocional	Traços ligados ao mundo interior e emocional dos sujeitos no que toca ao seu temperamento. Relacionam-se com o equilíbrio e controlo emocional dos sujeitos.
2. Competência	2.1. Abertura ou Intelecto	Traços ligados à dimensão intelectual e a uma abertura geral a novas experiências e à mudança, englobando características como a curiosidade, a imaginação, a criatividade, a inteligência e a sede de conhecimento.
	2.2. Responsabilidade	Traços ligados à capacidade de desempenhar tarefas e atingir os objetivos prescritos, relacionando-se com características como o empenho, a eficácia, a organização e o comprometimento.
	3. Religião e Tradicionalismo	Aspetos ligados não só com o fator religião, mas também com o tradicionalismo e o nacionalismo.
	4. Elementos Socioculturais	Aspetos associados ao universo sociocultural em geral incluindo referências: i) às ideologias, orientações e processos políticos; ii) ao estado de desenvolvimento do país, à sua economia e meios de produção; iii) ao estilo de vida e ao quotidiano (e.g., alimentação, hábitos sociais, lazer, desporto, moda, etc.); iv) à “identidade cultural” (e.g., referências gerais à cultura, história e identidade dos dois países); v) a características linguísticas e comunicativas do povo-alvo.
	5. Sentido de Aproximação / Distanciamento	Aspetos que demonstram um sentido de semelhança, proximidade, cumplicidade e/ou atração relativamente ao povo-alvo ou, pelo contrário, demonstram um sentido de diferença, de distância, de desconhecimento e/ou de repulsa face ao mesmo.

Antes de procedermos a uma descrição mais pormenorizada de cada uma das cinco categorias que compõem a nossa macrocategoria de análise das imagens dos povos, convém explicitar dois pontos prévios essenciais para a compreensão da mesma:

- (i) Todas as referências relativas a traços de personalidade foram, como já tivemos a oportunidade de explicitar, preferencialmente, incluídas nas categorias Cordialidade e Competência (e.g., *falador, reservado, hospitaleiro, rude, calmo, nervoso, mente aberta/fechada, trabalhador, preguiçoso*), sendo que as restantes categorias incluem qualificadores de outra natureza, relativos, por exemplo, a qualidades físicas, juízos de valor, características e preferências culturais, etc. (e.g., *atraente, bom, mau, religioso, cristão, muçulmano, futebolistas, Ocidental, Oriental*, etc.).
- (ii) As subcategorias referentes ao FFM incluem dois polos distintos (positivo e negativo) referentes aos binómios Extroversão vs. Introversão; Agradabilidade vs. Antagonismo; Estabilidade Emocional vs. Instabilidade⁸⁸; Abertura ou Intelecto vs. Fechamento ou Ignorância; e Responsabilidade vs. Irresponsabilidade. De destacar que o processo de categorização dos dados nestes binómios se apoiou fortemente em múltiplos estudos e modelos relativos à taxonomia do FFM (e.g., Costa & McCrae, 1992; Digman, 1990; Goldberg & Somer, 2000; McCrae, 2009; McCrae & Allik, 2002; McCrae, Costa, & Martin, 2005; Schmitt et al., 2007)⁸⁹.

Categoria 1: Cordialidade

Partindo do princípio de que os processos de perceção social assentam, essencialmente, numa avaliação dos potenciais benefícios/riscos que o sujeito-alvo poderá representar para o sujeito-avaliador, sendo essa avaliação desenvolvida em função dos traços de Cordialidade e de Competência atribuídos a esse mesmo sujeito-alvo – estando a primeira dimensão ligada a uma avaliação das "intenções" do sujeito-alvo" e a segunda à sua capacidade para ativar e desenvolver essas mesmas "intenções" (Cuddy et al., 2008; Fiske et al., 2007) – definimos a categoria imagética dos povos da Cordialidade como estando

⁸⁸ No Five Factor Model de traços de personalidade este fator surge como *Emotional Instability* ou *Neuroticism*, sendo que, por questões de coerência com as outras categorias, escolhemos inverter os campos desta dimensão colocando no polo positivo a estabilidade emocional e não a instabilidade.

⁸⁹ Entre estes estudos e modelos relativos ao FFM deveremos destacar o *NEO Personality Inventory - Revised* de McCrae e Costa (1992; 2005, ver também Lord, 2007), inventário de traços de personalidade que apresenta um conjunto de "facetitas" (categorias médias que se situam, em termos de abrangência, entre os fatores e os traços de personalidade) específicas a cada um dos fatores do FFM e, também, os estudos de Goldberg e Somer, nos quais os autores utilizam o FFM para propor uma estrutura hierárquica dos adjetivos turcos mais comuns relativos à descrição de traços definidores de sujeitos (Goldberg & Somer, 2000; Somer & Goldberg, 1999).

ligada, essencialmente, a uma apreciação do “caráter” e “personalidade” do sujeito-alvo, relacionando-se com traços como a amizade, afabilidade, generosidade e prestabilidade, sinceridade, confiabilidade e honestidade, moralidade, retidão, tolerância e compreensão ou com os seus opostos. Ao mesmo tempo, e tal como já tivemos a oportunidade de referir, dada a grande abrangência desta categoria decidimos, em primeiro lugar, restringi-la a apenas qualificadores referentes a traços de personalidade e, em segundo lugar, subdividi-la em três grandes subcategorias baseadas no FFM:

i) Extroversão, definida no âmbito do binómio Extroversão/Introversão, esta subcategoria liga-se ao grau de sociabilidade atribuído aos membros de um determinado povo, ou seja, à sua propensão para encarar as relações sociais de forma positiva, sendo que os traços de personalidade nela inscritos não implicam necessariamente uma relação de afetividade para com o Outro, detendo um caráter mais centrado no sujeito em si mesmo (cf. Costa & McCrae, 1992; Digman, 1990). Segundo o FFM, a pessoa extrovertida caracteriza-se por patentear emoções positivas e uma tendência para procurar estímulos e a companhia dos outros, demonstrando um forte compromisso com o mundo exterior, sendo percecionada como altamente social, energética, entusiástica e orientada para a ação, procurando a visibilidade e a afirmação social. Pelo contrário, a pessoa introvertida demonstra um menor envolvimento com o mundo exterior, sendo percecionada como pouco sociável e pouco ativa, não revelando uma tendência para procurar estímulos ou se afirmar no mundo exterior. Com base no *NEO Personality Inventory – Revised* de McCrae e Costa (1992), incluímos nesta subcategoria as seguintes “facetas” de personalidade: “Afabilidade”, referente ao interesse e abertura face à interação com os outros; “Gregarismo”, referente à preferência pela companhia de outras pessoas; “Assertividade”, ligada a uma propensão para a ascendência social e para a contundência de expressão; “Atividade”, ligada a um elevado ritmo da vida; “Procura de Emoções Fortes”, relativa à necessidade de estimulação ambiental; “Emoções positivas”, ligada a uma tendência para experienciar sentimentos positivos. No que toca aos traços de personalidade adstritos a estas facetas, destacam-se, no polo positivo, qualificadores como: extrovertido, dinâmico, ativo, empreendedor, caloroso, alegre, divertido, exuberante, assertivo, comunicativo, falador e otimista. No polo negativo destacam-se qualificadores como: solitário, reservado, calado, letárgico e com um baixo nível de exuberância e atividade social (cf. Goldberg & Somer, 2000).

ii) Agradabilidade, definida no âmbito do binómio Consideração/Desconsideração, sendo que, para Digman (1990), esta dimensão envolve “the more human aspects of humanity” (p. 422), ou seja, engloba traços relacionados com uma visão otimista da natureza humana e com comportamentos eminentemente pró-sociais, tais como a tendência para a cooperação, para a compaixão, para a tolerância. Liga-se, deste modo, à promoção da harmonia social e à valorização do bom relacionamento e do compromisso com os outros. Os sujeitos com um baixo nível de agradabilidade, pelo contrário, caracterizam-se por se centrarem no seu interesse próprio mais do que na boa convivência com o Outro, mostrando-se pouco interessados no bem-estar deste e pouco atreitos a ajudar o próximo, do qual geralmente desconfiam ou que manifestamente repudiam. Demonstrem, também, um grande ceticismo relativamente às intenções dos outros. Em termos das “facetas” de personalidade incluídas nesta subcategoria, encontramos: a “Confiança”, ligada à crença na sinceridade e boas intenções dos outros; a “Frontalidade”, ligada à franqueza na expressão e interação; o “Altruísmo”, relacionado com a preocupação ativa com o bem-estar dos outros; a “Aquiescência”, relativa à tendência para responder de forma positiva aos conflitos interpessoais; a “Modéstia”, relativa à tendência para minimizar as qualidades e sucessos próprios e ser humilde; a “Compaixão”, ligada a atitudes de simpatia. Relativamente aos traços de personalidade adstritos a estas facetas destacam-se, no polo positivo, qualificadores como: amigável, amável, simpático, cooperativo, compassivo, apreciativo, indulgente, filantrópico, generoso, tolerante, compreensivo, justo. No polo negativo destacam-se qualificadores como antipático, indelicado, desrespeitador, distante, desconfiado, hostil, pouco cooperativo, mal-humorado e agressivo.

iii) Estabilidade Emocional, definida no âmbito do binómio Estabilidade Emocional/Instabilidade Emocional ou Neuroticismo, ligando-se ao grau de estabilidade emocional dos sujeitos e à sua tendência para revelarem emoções interiores positivas ou negativas. Assim, as pessoas que percecionadas como detendo uma maior estabilidade emocional revelam, em contraste com as pessoas mais emocionalmente instáveis, uma maior compostura e uma menor irritabilidade, demonstrando uma menor reatividade emocional e uma menor tendência para experienciarem sentimentos negativos persistentes. Assim, esta dimensão, embora diga essencialmente respeito ao mundo interior dos sujeitos, relaciona-se intrinsecamente com as relações interpessoais e sociais que estabelecem, sendo que, quanto maior for a instabilidade emocional, maior tendência para interpretar situações normais

como ameaças e pequenas frustrações como dificuldades insuperáveis, tendendo as suas reações emocionais negativas a ser persistentes, o que faz com que os sujeitos estejam muitas vezes de “mau humor”. Tudo isto, conjuntamente com uma tendência para o pessimismo e para a ansiedade, é percebido como um obstáculo a uma boa relação interpessoal e ao desenvolvimento de competências sociais. Em termos de “facetas” de personalidade, esta subcategoria incluirá: a “Ansiedade”, relativa à propensão para experienciar um alto nível de ansiedade; “Irritabilidade”, referente à tendência de sentir estados de raiva ou frustração e amargura; “Depressão”, referente à tendência para experienciar sentimentos de culpa, tristeza, desânimo e solidão; “Inibição”, ligada à timidez ou ansiedade social; “Impulsividade”, relacionada com a tendência para agir por impulso; “Vulnerabilidade”, relativa à suscetibilidade geral para experienciar *stress*. Relativamente aos traços de personalidade adstritos a estas facetas destacam-se, no polo positivo, qualificadores como seguro, estável, confiante, forte, calmo, feliz, otimista e positivo, não-emotivo, autoconfiante. No polo negativo destacam-se qualificadores como nervoso, ansioso, obsessivo, tenso, instável, stressado, preocupado, irascível, mal-humorado, reativo, triste, pessimista, deprimido, vulnerável, sensível e emocional (i.e., regido pelas emoções).

Categoria 2: Competências

Como já tivemos a oportunidade de referir, e segundo a teorização da percepção social, a dimensão das Competências refere-se, essencialmente, à apreciação, por parte do sujeito-avaliador, das capacidades do sujeito-alvo para ativar e desenvolver as “intenções” identificadas pelo primeiro, ligando-se, deste modo, a traços como a inteligência, a destreza intelectual e a erudição, a competência e engenho, a criatividade, a eficácia e a determinação (Cuddy et al., 2008; Fiske et al., 2007). Também neste caso optámos por subdividir esta dimensão imagética dos povos com base na taxionomia de traços de personalidade, tendo chegado a duas subcategorias fundamentais:

i) “Abertura ou Intelecto”, definida no âmbito do binómio Abertura a Novas Experiências/Ideias ou Conhecimento *vs.* Fechamento a Novas Experiências ou Ignorância, referindo-se, deste modo, a uma confluência de traços de natureza eminentemente intelectual relacionados com a abertura a novas experiências e ideias, tais como a curiosidade, a imaginação, a criatividade, a perceptibilidade/perspicácia. Assim, este fator associa-se ao gosto por aprender e experienciar coisas novas, assim como à tendência para abarcar uma vasta gama de interesses, nomeadamente a sensibilidade para a arte, para a beleza, para a

compreensão dos sentimentos próprios e do outro e para uma abertura ao não-convencional. Esta dimensão encontra-se, assim, profundamente ligada a uma ética liberal (e, na nossa perspectiva, intercultural) fundada no respeito pelo outro e na aceitação de idiosincrasias. Ao mesmo tempo, uma personalidade “aberta” demonstra uma facilidade para pensar em termos abstratos e simbólicos, que vão muito além das experiências concretas. Pelo contrário, as pessoas com um baixo grau de abertura tendem a ser mais convencionais e a ter interesses mais tradicionais, preferindo a simplicidade, o unívoco e o óbvio ao complexo, ao ambíguo e ao subtil, e a familiaridade à novidade, demonstrando um alto grau de conservadorismo e resistência à mudança. Em termos de “facetras” de personalidade, esta subcategoria incluirá: a “Fantasia”, relativa à recetividade ao mundo interior da imaginação; a “Estética”, referente à apreciação pela arte e pela beleza em geral; os “Sentimentos”, relativa à abertura a sentimentos e emoções interiores; as “Ações”, concernente à abertura a novas experiências a um nível prático; as “Ideias”, relativa à curiosidade intelectual; os “Valores”, referente à prontidão para proceder a um reexame dos valores próprios e, também, daqueles das figuras de autoridade. Relativamente aos traços de personalidade adstritos a estas facetras destacam-se, no polo positivo, qualificadores como: inventivo, imaginativo, curioso, inteligente, culto, criativo, preceptivo, aberto a novas ideias e experiências, intelectual, idiosincrático e não-convencional, sensível, com facilidade para pensar em símbolos e abstrações distantes da experiência concreta. No polo negativo, destacam-se qualificadores como: cauteloso, convencional, fechado ao nível intelectual e ao nível dos valores, desinteressado ao nível artístico e intelectual, com interesses convencionais e tradicionais, pouco aberto ao nível das ideias e valores, que prefere a familiaridade sobre novidade, conservador e resistente à mudança⁹⁰.

ii) Responsabilidade, esta subcategoria define-se no âmbito do binómio Responsabilidade vs. Irresponsabilidade, dizendo respeito essencialmente a traços ligados à realização “consciosos” de tarefas. Assim, este fator refere-se a traços de personalidade eminentemente ligados a qualidades como a eficiência, a organização, a confiabilidade. Geralmente uma pessoa com um alto grau de “responsabilidade” revela ponderação, controlo da impulsividade, autodisciplina e comportamentos orientados por objetivos específicos.

⁹⁰ Os estudos de Golberg e Somer (2000; 1999) indicam que o fator “Abertura ou Intelecto” será talvez o fator com uma carga “cultural” mais forte, nomeadamente ao poder englobar o binómio Moderno vs. Tradicional. No entanto, no contexto do nosso estudo, decidimos englobar este binómio na categoria Religião e Tradicionalismo, incluindo na subcategoria “Abertura ou Intelecto” apenas traços de natureza mais intelectual e pessoal.

Pelo contrário, pessoas com um baixo grau de responsabilidade caracterizam-se por serem desorganizadas e negligentes, preocupando-se pouco com a obtenção de resultados. Deste modo, este fator incluirá as seguintes “facetas”: “Competência”, referente à crença na própria autoeficácia; “Organização”, referente às competências de organização dos sujeitos; “Rigor”, relacionada com uma ênfase na importância do cumprimento das obrigações e tarefas; “Orientação para o Sucesso”, relacionada com a necessidade de realização pessoal e sentido de direção; “Autodisciplina”, ligada à capacidade para começar e terminar tarefas apesar de tédio ou distrações; “Deliberação”, relacionada com a tendência para pensar sobre as coisas antes de agir ou falar. Relativamente aos traços de personalidade adstritos a estas facetas destacam-se, no polo positivo, qualificadores como: eficiente, organizado, metódico, confiável e responsável, trabalhador, ponderado, cumpridor e disciplinado. No polo negativo, destacam-se qualificadores como: desorganizado, indisciplinado, preguiçoso, irresponsável e trapalhão.

Categorias 3, 4 e 5: Religião e Tradicionalismo; Elementos Socioculturais; e Aproximação/Distanciamento

Relativamente às três últimas categorias da nossa macrocategoria Imagens dos Povos, incluímos referências que não se relacionam diretamente com traços de personalidade⁹¹, ou seja, “terms that do not fall within traditional definitions of ‘personality’ traits” (Goldberg & Somer, 2000, p. 511), tais como qualificadores referentes à **aparência física** (e.g., atraente, bonito) ou a **juízos de valor** (e.g., bom, mau); **atitudes ou efeitos sociais** (e.g., religioso, não-religioso, cristão, muçulmano, tradicionalista, nacionalista, conservador); **aptidões ou qualidades especiais** (e.g., bons cozinheiros, futebolistas); e qualificadores referentes à **“identidade” cultural** dos sujeitos (e.g., Europeu, Ocidental, Oriental, Cultura Rica, Com uma grande Alma, Exploradores, Guerreiros).

Neste contexto, tal como indicamos anteriormente, escolhemos fazer sobressair elementos relacionados com a religião, o tradicionalismo e o conservadorismo, abrindo uma categoria (**Religião e Tradicionalismo**) exclusivamente para integrar estes elementos que

⁹¹ Golberg e Somer (2000) propõem duas categorias para incluir estes qualificadores que vão para além dos traços de personalidade incluídos nos fatores do FFM – “the two remaining factors are those that one should not expect in an item pool not restricted solely to personality traits” (p. 511) – designando esses fatores como “Atratividade” (*Attractiveness*) (e.g., gracioso, atraente, charmoso e feminino) e “Valência Negativa” (*Negative Valence*). Neste último fator incluem tanto descritores com um baixo nível de recorrência como “invectivas” ou termos pejorativos que consideram ser “rarely endorsed as applicable to oneself” ou “to persons one likes”, tais como “Unprincipled, Cowardly, Dishonest, Styleless, Vulgar, Idiotic, and Dishonorable” e “Immoral, Idiotic, Vulgar, Dirty, and Uncivilized”. No polo positivo deste fator incluem-se termos que se ligam a um sentido de autoestima, tais como “Self-respecting, Dignified, and Proud” (pp. 511-512).

consideramos fundamentais no contexto de um estudo que incide nas imagens recíprocas de públicos provenientes de dois países com religiões maioritárias distintas, mais especificamente o Cristianismo e o Islão. Na categoria **Elementos Socioculturais**, tal como o próprio nome indica, incluímos todas as referências ligadas a fatores de cariz social e cultural, incluindo aspetos ligados à política (e.g., *socialista, apolítico*), economia e meios de produção (e.g., *pobre, não-desenvolvido, moderno*), ao estilo de vida (e.g., *bons cozinheiros, desportistas*), à identidade cultural dos dois países em questão (e.g., *Ocidentais e Orientais, orgulhosos, “com alma”, exploradores, guerreiros*) e, ainda, ao perfil linguístico-comunicativo dos povos em questão (e.g., semelhanças entre línguas ou características e atributos ligados a estas). Finalmente, no que toca à categoria **Aproximação / Distanciamento**, incluímos os itens referentes à “Atratividade” (e.g., *bonito, atraente, interessante*), assim como aqueles qualificadores que, ligados ao fator “Valência Negativa” (ver nota 91), se refiram, claramente, a juízos de valor ou atitudes declaradas dos respondentes face aos povos em questão (e.g., *bons, maus, perigosos, radicais, invasivos*).

1.4.3. Macrocategoria de análise das Imagens da Relação Intercultural

A nossa terceira e última macrocategoria de análise refere-se às imagens face à interação e relação intercultural, mais especificamente à forma como os sujeitos participantes do nosso estudo “veem” a relação – factual ou prospetiva – entre portugueses e turcos e, em termos mais abrangentes, entre Portugal e Turquia, incidindo, em particular, nos aspetos que para estes mesmos participantes se poderão constituir ora como facilitadores dessa mesma relação ou, pelo contrário, como obstáculos à mesma. Assim, e afastando-nos neste ponto do quadro categorial de análise de imagens em DL de que partimos para a construção das nossas macrocategorias de análise de imagens⁹², pretendemos, através desta macrocategoria de análise procurar compreender, com base nas conceptualizações de competência (assim como de mediação) e Diálogo Intercultural (ver Conselho da Europa, 2008, p. 21), a forma como os sujeitos participantes do nosso estudo perspetivam, especificamente, a relação entre portugueses e turcos.

Neste sentido, e partindo, da assunção fundamental de que a ELCE, face à inexorável força da globalização, deve instituir como um dos seus principais objetivos o de contribuir

⁹² Como podemos ver no **Quadro 1**, este modelo de categorização de imagens não se debruça especificamente nas imagens da relação intercultural, enfocando nas imagens das línguas, dos seus locutores e, finalmente, nas imagens dos contextos de comunicação, fator que escolhemos não explorar no nosso estudo.

para que os aprendentes sejam capazes de interagir de forma eficaz e enriquecedora com sujeitos com uma língua e herança cultural distintas das suas, ou seja, o de promover o desenvolvimento das competências necessárias para uma interação intercultural bem-sucedida, baseamos a construção da macrocategoria de análise da relação entre os povos na conceptualização contemporânea de CI, tomando-a como um conceito compósito e multidimensional que pretende abarcar (e relacionar) o “complexo” de competências necessárias a uma interação “adequada” e “eficaz” entre sujeitos com um *background* linguístico e cultural distinto, envolvendo não só a gestão apropriada de tais interações, mas também, e em primeiro lugar, a abertura para ultrapassar os constrangimentos impostos por uma visão etnocêntrica baseada exclusivamente na cultura-própria e para reconhecer e aceitar cosmovisões e orientações afetivas, cognitivas e comportamentais relativamente ao mundo e à vida diferentes, ou mesmo divergentes, das próprias (e.g., Bennett, 2009; Byram, 1997, 2009a; Deardorff, 2009b; Sinicrope et al., 2007; Spitzberg & Chagnon, 2009).

Assim, com base nas cinco dimensões ou “metáforas teóricas” patentes na grande maioria dos modelos de CI contemporâneos – i.e., afetiva (ligada às motivações); cognitiva (ligada aos conhecimentos); comportamental ou acional (ligada às capacidades e competências); contextual (ligada às situações, ambientes, contextos culturais e aos relacionamentos); e teleológica (ligada aos produtos ou *outcomes* da interação) (e.g., Bastos, 2015; Deardorff, 2006; Lustig & Koester, 2010; Spitzberg & Chagnon, 2009) – e, em particular, no modelo multidimensional de CI proposto por Byram (1997, 2009), chegamos a um conjunto de cinco categorias imagéticas fundamentais no que toca às relações interculturais, as quais passamos a apresentar no **Quadro 4**.

Quadro 4: Macrocategoria de análise das Imagens da Relação Intercultural

MACROCATEGORIA IMAGENS DA RELAÇÃO INTERCULTURAL	
CATEGORIAS	DESCRITORES
1. Características Socioculturais (aprox./distan.)	Aspetos ligados a características de natureza sociocultural que se constituem ora como fatores de semelhança/diferença ora de atração/repulsa identitária e/ou cultural (e.g., hábitos de vida, tradições, produtos e objetos culturais, gostos, características dos povos, etc.).
2. Religião	Referências à dimensão religiosa enquanto facilitadora ou, pelo contrário, dificultadora da relação intercultural entre portugueses e turcos.
3. Conhecimento	Aspetos ligados à importância do incremento de conhecimentos e do desenvolvimento de aprendizagens relativamente ao Outro, incluindo referências ao acesso a informação e à divulgação e oferta educativa relativas à língua e cultura da contraparte.
4. Relação	Aspetos ligados à importância da instituição de contactos e relações efetivas com a contraparte, sejam elas de natureza pessoal ou institucional.
5. Atitudes	Aspetos ligados às atitudes interculturais necessárias para o desenvolvimento de um efetivo Diálogo Intercultural luso-turco, incluindo a disponibilidade e predisposição para ativar competências de teor intercultural aquando da interação.

Como podemos ver no Quadro 4, a macrocategoria de análise da relação intercultural baseia-se no pressuposto fundamental que o sucesso da interação e relação intercultural dependerá não só de uma bem-sucedida “troca comunicativa” entre os interactantes, mas, sobretudo, do seu potencial para o estabelecimento e manutenção das relações entre estes (e.g., afetivas, sociais, profissionais), potencial este que assentará, em larga medida, na conjugação das características e identidades específicas que são, reciprocamente, atribuídas aos interactantes (e.g., identidades nacionais, religiosas, etc.), dos seus conhecimento relativamente ao Outro (e.g., linguísticos e culturais) e nas suas atitudes face a esse mesmo Outro e face à interação intercultural em si mesma (e.g., vontade de estabelecer a interação, abertura para resolver os eventuais problemas de comunicação causados pela copresença de diferentes cosmovisões e padrões culturais).

Passaremos, de seguida, a descrever mais pormenorizadamente cada uma das categorias propostas na macrocategoria de análise das imagens da relação intercultural.

Categoria 1: Características Socioculturais (aproximação/distanciamento)

Esta categoria diz respeito às características identitárias e culturais que são percecionadas como intrínsecas aos povos em questão, as quais se poderão estabelecer, à partida, como fatores de aproximação ou distanciamento (i.e., semelhança ou diferença) e de atração ou repulsa entre ambos. Os descritores incluídos nesta categoria referem-se, deste modo, a referências – de carácter mais ou menos geral ou mais ou menos específico – à cultura, história, hábitos de vida, gostos e traços típicos dos dois povos/nações.

Categoria 2: Fator Religião

Apesar desta categoria de análise das imagens da relação intercultural se poder, perfeitamente, integrar na categoria antecedente (i.e., características socioculturais), optámos por a autonomizar, conferindo-lhe um estatuto de categoria distinta das restantes, novamente devido à relevância que consideramos que este mesmo fator adota no contexto específico do nosso estudo – i.e., identificação e análise das imagens recíprocas de estudantes de dois países que, em termos maioritários, seguem uma religião distinta, respetivamente cristã (Portugal) e muçulmana (Turquia). Deste modo, esta categoria inclui todos os descritores que remetam, quer em termos gerais quer em termos específicos, para a influência do fator religião nas relações entre sujeitos dos dois grupos nacionais e, também, entre os seus respetivos países.

Categoria 3: Conhecimento

Esta categoria dirá respeito não só aos conhecimentos que os sujeitos detêm efetivamente acerca da contraparte, mas também à importância e valorização conferida ao desenvolvimento desses mesmos conhecimentos no que toca à relação intercultural entre portugueses e turcos. Deste modo, esta categoria inclui como descritores todas as referências ligadas ao acesso à informação e ao desenvolvimento de aprendizagens relativas ao Outro, incluindo competências comunicativas de natureza essencialmente linguística, assim como o conhecimento e a compreensão da cultura alheia.

Categoria 4: Relação

Esta categoria imagética diz respeito à importância do estabelecimento de efetivos contactos e relacionamentos entre os dois povos em questão, assim como dos seus respetivos países, para o incremento do Diálogo Intercultural entre ambos. Assim, se a categoria conhecimentos se refere ao acesso à informação e ao desenvolvimento de aprendizagem relativas ao Outro que, em larga medida, se poderão realizar de forma indireta, a presente categoria refere-se ao estabelecimento (efetivo ou prospetivo) de contactos diretos entre os dois países e os seus povos, incluindo o desenvolvimento de relações pessoais (e.g., visitas de turismo, trabalho, estudos, relacionamentos afetivos, etc.) e de relações institucionais (e.g., políticas, económicas, culturais, académicas, etc.).

Categoria 5: Atitudes

Esta categoria diz respeito às atitudes consideradas como fundamentais para que se possa instituir o Diálogo Intercultural entre portugueses e turcos, incluindo a abertura de espírito, o respeito, a curiosidade e o interesse recíproco ou, de forma inversa, a diluição de preconceitos e tendências xenófobas ou racistas. Escolhemos integrar também nesta categoria elementos mais ligados à competência comunicativa intercultural, tais como a importância de ser cuidadoso, quer em termos formais quer em termos de conteúdo, na interação linguística com a contraparte, considerando que a ativação e desenvolvimento destas competências parte da predisposição atitudinal dos interactantes para as colocar em prática.

Capítulo 2. Contextualização do Estudo: as línguas-culturas turca e portuguesa no contexto do Ensino Superior

Neste capítulo propomo-nos apresentar os modos como as línguas-culturas portuguesa e turca eram alvo de ensino, no contexto das instituições de Ensino Superior de ambos os países, no ano letivo de 2011-2012, explicitando, simultaneamente, a forma como procedemos a essa identificação. Este trabalho permitiu-nos estabelecer, de forma clara, como se constituía e caracterizava o nosso universo de estudo assim como o seu público-alvo, tendo sido com base neste diagnóstico que procedemos à delimitação dos nossos casos de investigação, respetivamente em Portugal e na Turquia.

2.1. Panorama geral do ensino das línguas turca e portuguesa em Portugal e na Turquia

Face aos objetivos da nossa investigação, estabelecemos como primeira etapa do estudo empírico a identificação da forma como as línguas-culturas turca e portuguesa eram abordadas e ensinadas no contexto das instituições de Ensino Superior de, respetivamente, Portugal e Turquia, no ano letivo de 2011-2012 e, conseqüentemente, a identificação e caracterização, em primeiro lugar, do nosso universo de estudo e, em segundo lugar, da população-alvo do mesmo. Desta forma, encetámos um trabalho de recolha de dados que nos permitisse identificar as formas como a língua-cultura turca em Portugal e a língua-cultura portuguesa na Turquia estavam presentes no contexto do Ensino Superior de ambos os países, que, à partida, dada a nossa experiência pessoal neste campo, sabíamos limitadas.

Fomos, de imediato, confrontados com uma manifesta falta de documentação oficial que sistematizasse essa informação ou sequer nos apontasse alguns indícios reveladores da situação em questão, tendo, por isso, optado por entrar em contacto direto com as Embaixadas de ambos os países de forma a recolher as informações que estas dispunham sobre esta questão. Este trabalho mostrou-se frutuoso principalmente no que toca à embaixada portuguesa, onde existiam informações claras sobre o ensino da língua portuguesa na Turquia⁹³. Junto da embaixada turca foram-nos concedidas informações menos completas, pelo que tivemos de nos fazer valer de outros contactos, nomeadamente, junto da Associação de Amizade Luso-Turca em Portugal (de notar que não existia, na altura,

⁹³ Nomeadamente devido ao facto de a pessoa que desempenhava as funções de Conselheiro Cultural nesta embaixada ser também o (único) leitor do Instituto Camões na Turquia (sendo, também, o professor das disciplinas de língua-cultura portuguesa dos alunos que constituem o nosso “caso” no contexto turco).

uma sua congénere portuguesa na Turquia). O contacto com esta associação (com representação, tanto em Lisboa, como no Porto) foi muito positivo, já que esta nos disponibilizou informações precisas sobre a questão que colocámos⁹⁴.

Com base nas informações recolhidas pelos diversos meios que acabamos de explicar e, também, num trabalho de pesquisa compreensiva, de teor documental, incidente nas ofertas linguísticas disponibilizadas pelas principais instituições de Ensino Superior de ambos os países, chegámos a três conclusões fundamentais:

- (i) não existia, no ano letivo de 2011-2012, nenhum plano de estudos, no contexto das instituições de Ensino Superior, em formato de licenciatura (1.º Ciclo), mestrado (2.º Ciclo) ou doutoramento (3.º Ciclo), nem em formato de *Major* ou *Minor*, incidente na língua-cultura turca, em Portugal, e portuguesa na Turquia;
- (ii) no contexto do Ensino Superior de ambos os países, a oferta da língua-cultura turca/portuguesa resumia-se apenas a “cursos de língua estrangeira”, entendidos como unidades de ensino desenvolvidas sem uma sua integração num plano de estudos alargado incidente nessas língua-culturas. Estes cursos desenvolviam-se segundo um plano semestral, em que cada semestre correspondia a uma disciplina com um nível de aprendizagem específico, correspondente aos níveis de domínio de LEs expostos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras (QEER) (cf. Conselho da Europa, 2002). Estes “cursos de línguas” desenvolviam-se de acordo com diferentes modalidades referentes à sua integração (ou não integração) no plano de estudos de um curso superior no contexto de cada instituição onde eram oferecidos, ou seja, adotavam diferentes estatutos (sendo que, em todos os casos identificados, se desenvolviam de acordo com vários estatutos em simultâneo) no que concerne à sua natureza “curricular” (i.e., Curso Livre, Opção Livre, Opção Condicionada, Disciplina Obrigatória);
- (iii) dentro desta oferta de “cursos de língua estrangeira” turca e portuguesa, no que toca aos níveis de ensino oferecidos, verificámos que esta oferta apenas se reportava aos níveis referentes aos 1.º e 2.º anos de ensino das mesmas (i.e., nível A e B do QEER), não existindo, deste modo, nenhuma oferta ao nível do 3.º ano, à exceção de um caso específico, no contexto turco, com particularidades próprias.

⁹⁴ À semelhança do caso do leitor do Instituto Camões na Turquia, um dos membros responsáveis da Associação de Amizade Luso-Turca no Porto era também o professor das disciplinas de língua-cultura turca ministradas na Faculdade de Letras do Porto, cujos alunos integram o nosso “caso” no contexto português.

O facto de, ao nível do Ensino Superior de ambos os países, no ano letivo de 2011-2012, a oferta de ensino das línguas portuguesa e turca não contemplar qualquer plano de estudos alargado, mas apenas se instituir em moldes de “curso de língua estrangeira”, subdividido em disciplinas de carácter semestral, levou-nos a delimitar o universo de estudo da nossa investigação a estes mesmos “cursos” e a definir como população-alvo os alunos neles inscritos. Convém sublinhar neste ponto que, dentro dos condicionalismos com que nos deparámos relativos à parca disponibilização de oportunidades de aprendizagem da língua-cultura turca e portuguesa nos contextos nacionais sobre os quais nos debruçámos, consideramos que o contexto que constitui o nosso universo de estudo poderá tomar um papel de extrema importância não só na promoção de conhecimento e entendimento mútuo entre as duas nações, mas também na expansão do ensino (e da aprendizagem) das duas línguas-culturas em ambos os países e, deste modo, contribuir para uma aproximação recíproca de ambos.

Tendo identificado os modos como a língua-cultura portuguesa e turca eram alvo de ensino, no contexto das instituições superiores de ambos os países, no ano letivo de 2011-2012, passaremos, de seguida, a apresentar e a descrever mais pormenorizadamente o nosso universo de estudo, assim como a população de aprendentes que o integra.

2.2. Universo e população do estudo

Após termos delimitado o universo do nosso estudo aos “cursos de língua estrangeira” de Turco e Português ministrados no contexto do Ensino Superior de, respetivamente, Portugal e Turquia, no primeiro semestre do ano letivo de 2011-2012, procedemos à identificação das instituições que ofereciam esses mesmos cursos, assim como dos seus respetivos níveis de estudo, modalidades por que se constituíam em termos curriculares (e.g., Cursos Livres, disciplinas de Opção) e número de alunos neles inscritos. Chegámos, assim, ao conjunto de informações que sistematizamos na **Tabela 1**. De referir que, tendo constatado que as disciplinas de língua-cultura turca ministradas em Portugal incluíam um número considerável de estudantes de nacionalidades não portuguesa, optámos por discriminar, nesta mesma tabela, o número de alunos nacionais e o de alunos estrangeiros em cada uma das disciplinas existentes em ambos os países.

Tabela 1: Universo do Estudo – Cursos de Língua e Cultura Turca e Portuguesa lecionadas no ano letivo 2011-2012 em Portugal e na Turquia.

UNIVERSO DO ESTUDO EM PORTUGAL E NA TURQUIA				
Contexto Português - Disciplinas de Língua e Cultura Turca				
Instituições de Ensino Superior	Nível	Número de alunos inscritos		Modalidade Curricular
		Nacionais	Estrangeiros	
Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras (FLUL)	1º ano	17	5	Curso Livre; Opção Livre, Opção Cond.
	2º ano	0	2	
Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas / ILNOVA (FCSH-UNL)	2º ano	5	0	Curso Livre; Opção Livre
Universidade do Porto – Faculdade de Letras (FLUP)	1º ano	4	0	Curso Livre; Opção Livre
	2º ano	3	2	
Universidade de Aveiro – Departamento de Línguas e Culturas (DLC-UA)	1º ano	0	2	Curso Livre; Opção Livre
Universidade do Minho – Instituto de Letras e Ciências Humanas / <i>BabeliUM</i> (ILCH-UM)	1º ano	1	1	Curso Livre; Opção Livre
Número total de alunos:		30	12	Total: 42
Contexto Turco – Disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa				
Instituições de Ensino Superior⁹⁵	Nível	Número de alunos inscritos		Modalidade Curricular
		Nacionais	Estrangeiros	
Universidade de Ancara – Faculdade de Línguas, História e Geografia (DTCF- AÜ)	1º ano	64	2	Opção Livre, Opção Obrig.
	2º ano	3	0	
Universidade Yaşar de Izmir – Faculdade de Ciências e Letras / Escola de Línguas (FEF-YÜ)	1º ano	9	0	Curso Livre; Opção Livre, Opção Cond.
	2º ano	2	0	
Universidade de Economia de Izmir / Escola de Línguas Estrangeiras (IEÜ)	3º ano	2	0	Opção Cond.
Número total de alunos:		80	2	Total: 82

O primeiro dado a destacar é o de que, tendo já constatado a não existência de nenhum plano de estudos alargado, em contexto do Ensino Superior, ligado às línguas-culturas turca e portuguesa, respetivamente, em Portugal e na Turquia, resumindo-se a oferta de ensino destas línguas-culturas, em cada um dos países, a apenas disciplinas organizadas num formato de “curso de língua estrangeira”, verificamos, agora, que tanto o número de instituições a oferecer estes mesmos cursos como o número de estudantes neles inscritos é, em ambos os países, francamente reduzido.

De facto, verificamos que, para além da oferta destes cursos de língua e cultura dizer apenas respeito, em ambos os países, a instituições de carácter universitário, **apenas cinco**

⁹⁵ Embora tenhamos procedido à tradução dos nomes das faculdades, e respetivas universidades turcas que, no ano letivo de 2011-2012, ministravam as disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa, iremos utilizar, no decorrer do nosso texto, as siglas pelas quais são conhecidas na Turquia, respetivamente **DTCF- AÜ** (Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Ankara Üniversitesi), **FEF-YÜ** (Fen-Edebiyat Fakültesi, Yaşar Üniversitesi) e **IEÜ** (İzmir Ekonomi Üniversitesi).

universidades em Portugal e três na Turquia ministravam estas disciplinas/cursos no ano letivo de 2011-2012, um número francamente limitado se tomarmos em linha de conta o número total das instituições universitárias existentes em ambos os países, sendo que Portugal dispunha, nesse mesmo ano, e de acordo com dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2013) e da Direção Geral do Ensino Superior (DGES, 2011), de 52 instituições universitárias e a Turquia dispunha, de acordo com dados da Organização de Planeamento Estatal da Turquia (cf. Altınsoy, 2011), de 165 instituições deste tipo. Ao mesmo tempo, e baseando-nos apenas num critério de proporcionalidade, constatamos que a oferta reduzida de disciplinas de língua-cultura portuguesa, ao nível do Ensino Superior, na Turquia é ainda mais flagrante do que a verificada no contexto português no que diz respeito à língua-cultura turca⁹⁶.

Relativamente ao **número de estudantes** que, no ano letivo de 2011-2012, se encontravam inscritos nas disciplinas/cursos identificados, número este que, para todos os efeitos, corresponde à totalidade de sujeitos que, no contexto do Ensino Superior, estavam a aprender a língua-cultura turca e portuguesa em, respetivamente, Portugal e na Turquia, verificamos que este é extremamente reduzido, correspondendo a um **total** de apenas **42 estudantes em Portugal** e de apenas **82 estudantes na Turquia**.

De facto, se tomarmos em linha de conta tanto o número de habitantes de ambos os países – segundo os censos de 2011 realizados pelos Institutos Nacionais de Estatística de ambos os países⁹⁷, Portugal tinha 10.562.178 habitantes e a Turquia 74.724.269 – como o número de estudantes inscritos no Ensino Superior de ambos os países – que, no ano letivo de 2011-2012, em Portugal era de cerca de 380.000 estudantes (cf. DGEEC, 2013) e na Turquia cerca de 3.000.000 (cf. Altınsoy, 2011) – não podemos deixar de considerar como extremamente residual o número de aprendentes de ambas as línguas-culturas em cada país.

Novamente verificamos que, no caso turco, o nível residual de alunos a aprender língua-cultura portuguesa no contexto do Ensino Superior é, proporcionalmente, ainda mais marcante. Consideramos que este reduzidíssimo número de alunos em muito se liga, para

⁹⁶ Este facto não deixa de ser algo surpreendente, se tomarmos em linha de conta que o português se instituiu como uma língua internacional, com estatuto oficial em vários países, sendo colocada, nomeadamente no *site ethnologue.com*, em sexto lugar em termos de língua com mais falantes nativos ao nível global (cerca de 203 milhões de falantes). Já a língua turca deterá uma menor abrangência internacional, situando-se em 17.º lugar no mesmo ranking (cerca de 71 milhões de falantes) (cf. Lewis, Simons, & Fennig, 2015).

⁹⁷ Ver http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao (consultado em 20 de Dezembro de 2012), no caso PT, e <http://www.turkstat.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=10736> (consultado em 20 de Dezembro de 2012), no caso TR (Institutos Nacionais de Estatística).

além da pouca oferta de ensino dessa mesma língua-cultura, aos condicionalismos adstritos às modalidades que os cursos assumem (i.e., a oferta dos cursos de língua-cultura portuguesa é, muitas vezes, limitada aos estudantes da faculdade em questão, ou mesmo de apenas um departamento dessa mesma faculdade).

Neste ponto importa analisar o fenómeno, de que demos conta anteriormente, da presença de um número relevante de **estudantes de nacionalidade não-portuguesa** inscritos nas disciplinas de Língua e Cultura Turca oferecidas em Portugal, já que esta tem implicações na delimitação do público-alvo da nossa investigação.

De facto, verificamos que, no caso do contexto português, o conjunto total de alunos a frequentar as disciplinas de Língua e Cultura Turca (N=42) engloba um número bastante relevante de alunos de nacionalidade estrangeira⁹⁸, correspondendo estes a quase um terço da totalidade dos alunos destes cursos (29%, n=12), sendo que no caso turco este fenómeno não se verifica⁹⁹. Esta disparidade no número de estudantes estrangeiros inscritos nas disciplinas das duas línguas-culturas em questão encontra-se intimamente relacionada, conforme conseguimos apurar, com as diferenças nas modalidades por que estes cursos se constituem nos dois contextos, sendo que em Portugal os cursos de Língua e Cultura Turca instituem-se simultaneamente como disciplinas de Opção curricular para os alunos das instituições universitárias que os oferecem e como Cursos Livres abertos à comunidade alargada, tanto interna como externa, das universidades em questão, algo que não se verifica no contexto turco. Assim, se em ambos os casos, os cursos de língua-cultura turca e portuguesa permitem a inclusão de alunos estrangeiros residentes a estudar nas universidades ou nelas inscritos no contexto de programas de mobilidade, o carácter de Curso Livre específico aos cursos em Portugal permite que todos os interessados se inscrevam nestes, independentemente de serem ou não alunos da universidade, sendo que a larga maioria dos alunos estrangeiros identificados no contexto português se instituía, exatamente, como não estando a desenvolver as suas carreiras académicas (nove dos 12 estudantes estrangeiros).

Apesar de tomarmos como um dado pertinente do nosso estudo a grande presença de sujeitos estrangeiros nas disciplinas de Língua e Cultura Turca que constituem o nosso universo de estudo em Portugal, devido ao facto de a nossa investigação se centrar nas imagens recíprocas que os estudantes portugueses e turcos constroem e partilham entre si,

⁹⁸ Estes alunos têm diferentes proveniências, sendo que identificámos sujeitos de nacionalidade Espanhola (2), Brasileira (2), Alemã (1), Búlgara (1), Eslovaca (1), Japonesa (1), Indiana (3) e Chinesa (1).

⁹⁹ Apenas dois dos 82 estudantes turcos identificados são cidadãos estrangeiros (Mongólia e Azerbeijão).

não incluímos os estudantes de outras nacionalidades como sujeitos-alvo da nossa investigação. Deste modo, a população sobre a qual o nosso estudo se debruça contempla **apenas os estudantes nacionais** que, em cada país e à data, estavam a aprender a língua e a cultura da sua contraparte no contexto do Ensino Superior, ou seja, **30 alunos no contexto português e 80 alunos no contexto turco**.

Passando, agora, para a **caracterização** de cada um dos **cursos de língua e cultura portuguesa e turca** ministrados em cada um dos países em questão, devemos destacar que em todos os casos, à exceção da IEÜ, estes adotam a designação de disciplinas de “Língua e Cultura” (Portuguesa/Turca), sendo que em todos os casos os níveis de ensino são definidos de acordo com um critério semestral, correspondendo cada semestre de ensino a um nível de aprendizagem dessa língua: o primeiro e segundo semestres de aprendizagem – Língua e Cultura PT/TR I e II – correspondem, respetivamente, ao nível A1 (Iniciação) e A2 (Elementar) do QECR e o terceiro e quarto semestres – Língua e Cultura PT/TR III e IV – aos níveis B1 (Limiar) e B2 (Vantagem) respetivamente (cf. Conselho da Europa, 2002). De referir, também, que em todos os casos os professores destas disciplinas são professores “nativos”, ou seja, com nacionalidades da qual a língua oficial é a que ensinam.

Tal como já tivemos a oportunidade de referir, uma importante diferença no que toca à oferta dos cursos de língua-cultura da contraparte em ambos os países refere-se à **modalidade ou estatuto curricular** que cada um dos cursos/disciplinas em questão assume no quadro dos contextos institucionais académicos onde se encontra inserido, sendo que convém, neste ponto, explicitar a forma como cada modalidade encontrada é definida: i) na modalidade Curso Livre os alunos desenvolvem as disciplinas sem o objetivo preciso de as incluir no currículo de um qualquer plano de estudos académico, estando, normalmente, a disciplina (desenvolvida em formato de “curso de língua estrangeira”) aberta não só a todo o público interno da instituição universitária (discentes, docentes, funcionários), mas também a toda a comunidade externa que preencha os requisitos básicos para a sua frequência; ii) na Opção Livre, os alunos desenvolvem a disciplina a fim de a incluir nos seus planos de estudo exatamente como “opção curricular livre”, podendo, neste contexto, referir-se a qualquer disciplina oferecida (em geral) pela sua faculdade (detendo assim um quadro de escolha extremamente alargado), embora muitas vezes alguns cursos exijam que esta se refira à aprendizagem de uma língua estrangeira (tendo os alunos que selecionar uma das línguas oferecidas pela sua universidade); iii) a Opção Condicionada obriga os alunos a

optar por uma disciplina específica no quadro de um conjunto de escolhas previamente definido no contexto curricular dos seus planos de estudo¹⁰⁰; iv) as Disciplinas Obrigatórias referem-se a disciplinas que fazem parte das cadeiras obrigatórias dos cursos em questão.

Relativamente a cada contexto nacional em particular, constatamos que, **no contexto português**, no ano letivo de 2011-2012, das cinco universidades que ofereciam o ensino da disciplina de Língua e Cultura Turca, apenas duas delas abriram, em simultâneo, o primeiro e o segundo ano desta disciplina (FLUL e FLUP), sendo que na FCSH-UNL a disciplina de Língua e Cultura Turca do 1.º ano não abriu devido a doença do seu professor, tendo aberto apenas a disciplina de 2.º ano ministrada por um professor sem formação específica. Este ano letivo correspondeu, ainda, à inauguração dos cursos de Língua e Cultura Turca tanto no DLC-UA como no ILCH-UM.

Relativamente à **modalidade** por que se constituíam as disciplinas de Língua e Cultura Turca, estas situam-se, em todos os casos, na confluência de um formato de “**Curso Livre**”, oferecido pela faculdade (ou escola de línguas a ela associada) a todas as pessoas que o desejassem frequentar, e um formato de **unidade curricular de opção** (livre ou condicionada) passível de ser integrada nos planos de estudo académicos dos estudantes da universidade em questão. Devemos destacar, neste ponto, que as disciplinas de Língua e Cultura Turca apenas se instituíam como opção condicionada no caso particular da FLUL, constituindo a aprendizagem desta língua-cultura uma das opções que os alunos da licenciatura de Estudos Asiáticos, em específico, poderiam escolher, no contexto do seu plano de estudos, dentro de um leque preestabelecido de LEs (i.e., turco, árabe, chinês, coreano, hindi, indonésio, inglês, japonês, malaio, persa e sânscrito).

Devemos salientar, neste ponto, que, independentemente da grande heterogeneidade de alunos por que se possam constituir as turmas das disciplinas de Língua e Cultura Turca em Portugal e dos objetivos particulares desses mesmos alunos no que toca à sua frequência nestas disciplinas, a confluência de modalidades – curricular e não-curricular – por que se constituem permitem-nos encará-las, sem qualquer hesitação, como disciplinas do nível de

¹⁰⁰ No caso específico das disciplinas de língua-cultura estrangeira turca/portuguesa, a modalidade de Opção Condicionada surge, normalmente, associada a cursos cujos planos de estudo implicam a aprendizagem de mais do que uma LE, sendo disponibilizada aos alunos uma lista de línguas específicas das quais deverão escolher uma (ou mais) línguas. Normalmente estes cursos implicam o estudo continuado de uma LE específica e, paralelamente, o estudo de uma ou duas LEs adicionais, cuja extensão e aprofundamento, sendo variável, é, geralmente, menos extensivo do que o relativo à primeira língua estrangeira ou adstrita ao curso em questão ou selecionada como primeira língua estrangeira pelos estudantes.

Ensino Superior, sendo esta nossa posição, corroborada pelo facto de, em todas as universidades identificadas, a conclusão de cada semestre da disciplina de Língua e Cultura Turca conferir **entre 3 e 6 créditos ECTS** no contexto de uma sua integração num qualquer plano curricular de estudos¹⁰¹.

Relativamente à **carga letiva das disciplinas**, em todos os casos, esta era de **4 horas semanais**, sendo que, dado o facto de estas se desenvolverem, também, como Cursos Livres, o horário das aulas correspondia a um horário pós-laboral.

No **contexto turco**, constatamos que, no ano letivo de 2011-2012, apenas três universidades na Turquia ofereciam o ensino da disciplina de Língua e Cultura Portuguesa, disponibilizando duas destas (DTCF- AÜ e FEF-YÜ) o 1.º e o 2.º ano destas disciplinas. Na IEÜ apenas abriu o 3.º ano da disciplina devido ao facto de esta instituição ter terminado o protocolo que detinha anteriormente com o Instituto Camões e, desta forma, abdicado do leitor de língua e cultura portuguesa que ministrava os cursos¹⁰².

Em termos de **modalidade** por que se constituíam as disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa no contexto das instituições universitárias em que eram ministradas, constatámos que estas adquiriam um carácter particular em cada universidade, apresentando o contexto turco, neste ponto, algumas diferenças face ao contexto português: na DTCF- AÜ, as disciplinas do 1.º ano de Língua e Cultura Portuguesa instituíam-se como disciplinas obrigatórias no contexto da Licenciatura em Língua e Literatura Espanhola e como disciplinas de Opção Livre para os alunos de todos os outros cursos do Departamento de Línguas e Literaturas Ocidentais¹⁰³ desta faculdade e a disciplina de 2.º ano instituíam-se como Opção Livre para todos os alunos desse mesmo departamento, sendo que, desta forma, se destaca o facto de apenas os alunos do Departamento de Línguas Ocidentais terem a oportunidade de se inscrever nas disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa, estando esta fechada a outros possíveis interessados, mesmo que pertencentes à universidade e faculdade

¹⁰¹ A FLUL conferia 3 e 6 créditos ECTS (3 nas modalidades de Opção ou Curso Livre e 6 na modalidade de Opção Condicionada) às disciplinas semestrais de Língua e Cultura Turca e as restantes universidades apenas 3 créditos, sendo que nos casos em que a disciplina era realizada como Curso Livre e, em certos casos, como cadeira de Opção Livre, a sua acreditação e inclusão no currículo de estudos do aluno carecia da devida aprovação pelo conselho científico do departamento em que este se integra.

¹⁰² A IEÜ deixou de oferecer a possibilidade de novos alunos se inscreverem no curso de língua portuguesa no ano de 2010-2011, tendo apenas contratado um novo professor para garantir que os alunos que haviam desenvolvido a aprendizagem da língua portuguesa nos dois anos antecedentes pudessem terminar o seu ciclo de estudos trianual desta língua.

¹⁰³ O qual engloba os subdepartamentos de Línguas e Literaturas Alemã, Búlgara, Grega Moderna, Francesa, Holandesa, Inglesa, Espanhola, Italiana, Romena, Polaca e Russa, e, ainda os subdepartamentos de Cultura e Literatura Americana e de “Hungarologia”.

em questão; na YÜ as disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa instituem-se simultaneamente como Curso Livre e Opção Livre, podendo ser selecionadas por todos os alunos desta universidade e, no caso dos cursos que impõem a aprendizagem de uma segunda (ou terceira) LE (para além do inglês, cuja aprendizagem é obrigatória nesta instituição e, em alguns cursos específicos, língua de formação¹⁰⁴), como opção condicionada¹⁰⁵; na IEÜ as disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa integram-se no contexto de uma opção condicionada com características específicas, sendo que os estudantes de licenciatura desta universidade têm de aprender, para além do inglês (cuja aprendizagem é obrigatória, constituindo-se, aliás, como língua de formação), uma segunda LE cujo estudo terá que perfazer um mínimo de três anos¹⁰⁶. Como já tivemos a oportunidade de referir, o primeiro ano da disciplina de Língua Portuguesa, não abriu nem no ano letivo de 2010-2011, nem no ano de 2011-2012, sendo que o Curso de Português apenas persistiu nesta universidade para que os estudantes já nele inscritos pudessem terminar os três anos de aprendizagem requeridos.

Relativamente à **carga letiva** das disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa, na DTFC-AÜ e na YÜ, esta era apenas de 3 horas semanais e, na IEÜ, de 4 horas semanais, sendo que, em todos os casos, o horário das disciplinas correspondia ao horário escolar/laboral. Também em todas as universidades identificadas a conclusão de cada semestre destas disciplinas concedia a atribuição de **3 créditos ECTS**, no contexto da sua inclusão no plano de estudos dos diferentes cursos dos estudantes.

Com base na informação apresentada – que nos permitiu identificar e descrever claramente o nosso universo de estudo (i.e., oferta de ensino de língua-cultura turca em Portugal e de língua-cultura portuguesa na Turquia, no contexto do Ensino Superior) e a nossa população-alvo (i.e., estudantes portugueses e turcos inscritos nos cursos de língua e cultura, respetivamente, turca e portuguesa, no contexto em questão) – procedemos, então, à seleção e delimitação dos casos de investigação, sobre os quais aplicaríamos os nossos dispositivos metodológicos de recolha de dados.

¹⁰⁴ Designamos como língua de formação uma língua estrangeira que é utilizada, nos contextos em questão, no formato CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ou seja num formato em que essa língua é utilizada, no contexto formativo, para ensinar determinadas matérias curriculares, não se tendo como objetivo específico o ensino da língua em si (cf. Eurydice, 2006, p. 8).

¹⁰⁵ Podendo a língua-cultura portuguesa ser selecionada de entre um conjunto que integra, também, o francês, o alemão, o italiano, o espanhol e o russo.

¹⁰⁶ O português faz parte da lista de línguas oferecidas, neste contexto, onde se incluem, também, as línguas alemã, chinesa, espanhola, francesa, grega, italiana e russa.

No entanto, antes de passarmos para o ponto seguinte, devemos sublinhar que a constatação da reduzida oferta – quer em natureza quer em número – de ensino das línguas-culturas turca e portuguesa no contexto do Ensino Superior de ambos os países, assim como do número residual de estudantes inscritos nas ofertas existentes¹⁰⁷, levaram-nos a reafirmar a importância fulcral de desenvolver dinâmicas que promovam uma aproximação entre estes dois países, nomeadamente, através do desenvolvimento de estratégias passíveis de propiciar o alargamento não só da oferta de cursos referentes às línguas-culturas em questão, bem como da sua extensão e profundidade, no contexto do Ensino Superior de ambos os países, mas também o aumento do número de estudantes desses mesmos cursos. Neste ponto, reafirmamos a nossa convicção de que estes alunos poderão tomar um papel fundamental na promoção da língua-cultura da sua contraparte no contexto dos seus próprios países, mais especificamente, na base – de que partimos e que desenvolvemos neste estudo – de estes cursos contribuírem para a formação de efetivos “mediadores” interculturais entre Portugal e Turquia.

2.3. Delimitação e caracterização dos Casos de investigação do estudo

Tendo identificado e caracterizado o nosso universo de estudo – disciplinas de Língua e Cultura Turca, em Portugal e Língua e Cultura Portuguesa, na Turquia, ministrados ao nível universitário – e apurado o número de estudantes que o integravam (i.e., que se encontravam inscritos nesses mesmos cursos), procedemos à tarefa de delimitar este mesmo universo e a sua respetiva população, de forma a tornar possível a recolha de dados extensivos, aprofundados e pertinentes cuja análise, devidamente contextualizada, possibilitasse responder às questões investigativas formuladas.

Tal como já tivemos a oportunidade de explicitar anteriormente, dado ao facto da nossa investigação ter como uma das suas finalidades fundamentais não só proceder à identificação e análise das imagens recíprocas dos estudantes portugueses e turcos que, no contexto do Ensino Superior dos seus países, estão a aprender a língua-cultura recíproca, como também, e sobretudo, realizar uma análise comparativa das imagens “diagnosticadas” junto de ambos os grupos, desenhámos o nosso estudo empírico, de acordo com um modelo

¹⁰⁷ Na verdade, a escassez tanto de oferta de cursos como de estudantes a aprenderem a língua da sua contraparte, no contexto do Ensino Superior, em Portugal e na Turquia havia sido já notada pelo investigador quando, em 2007-2008, desempenhou funções como leitor do Instituto Camões na Turquia. Esta constatação foi, aliás, um dos principais fatores que levaram ao desenvolvimento da presente investigação, já que foi sentida a necessidade de lançar alguma luz sobre os fatores que poderiam estar envolvidos nessa mesma escassez de ofertas de ensino e de número de alunos e, em última análise, contribuir para a sua melhoria.

de Casos Múltiplos¹⁰⁸ (cf. Hakim, 2000; Keddle, 2006; Stake, 2000; Yin, 2001) de teor essencialmente instrumental (cf. Stake, 2000).

Foi com base nestes pressupostos metodológicos, construídos em estreita articulação com as questões, objetivos e quadro teórico do nosso estudo, e face à situação com que nos deparámos em relação ao(s) universo(s) e à(s) população(ões) alvo da nossa investigação – reduzido número de cursos de língua-cultura turca e portuguesa; unidades de ensino desenvolvidas em formato de “cursos de língua estrangeira”; reduzido número de alunos, em ambos os países, inscritos nestes mesmos cursos – que procedemos à delimitação dos nossos dois “casos” de estudo. Esta implicou uma análise aturada das circunstâncias e condicionalismos em que se desenvolviam cada um dos cursos de Língua e Cultura em questão, de forma a poder seleccionar aqueles que nos davam mais garantias, em primeiro lugar, em termos de fiabilidade, significado e representatividade de dados empíricos e, em segundo lugar, em termos de exequibilidade da aplicação, em si mesma, dos instrumentos de recolha de dados por nós produzidos.

Assim, se numa primeira fase, pretendíamos que os nossos casos englobassem a totalidade do universo, e respetiva população, do estudo (i.e., todos os cursos, e respetivos alunos, de Língua e Cultura Turca e Portuguesa ministrados nos dois países no contexto do Ensino Superior), condicionalismos de diversa ordem, que adiante explicitaremos, fizeram-nos optar por não fazer equivaler os casos a esse mesmo universo, tendo sido por isso necessário tomar algumas decisões sobre que cursos e turmas deveriam constituir esses mesmos casos. Para isso optámos por seguir um processo de delimitação de casos que, em termos metodológicos, poderemos aproximar à técnica de amostragem não-probabilística intencional (cf. Pardal & Correia, 1995), ou de *purposive sampling* (cf. May, 2001; Oliver, 2006), onde os critérios de seleção da amostra “não dependem de construções estatísticas, [...], mas sim, e essencialmente, do juízo do investigador” (Pardal & Correia, 1995, p. 40), ou seja, técnica pela qual o investigador toma as suas decisões na base do entendimento que faz dos sujeitos, ou grupo de sujeitos, que no contexto da população em estudo, se constituirão como aqueles passíveis de contribuir com os dados mais pertinentes, tanto em termos de relevância como de profundidade (Oliver, 2006, p. 154).

¹⁰⁸ Uma das razões que nos levou a optar pelo modelo de investigação de Estudo de Casos múltiplos foi, exatamente, a sua flexibilidade no que toca à constituição das unidades de análise (e, também, no que toca aos dispositivos metodológicos de análise dessas mesmas unidades), sendo que estas se podem constituir como um único caso (e.g., uma turma de uma disciplina específica) ou de vários casos (e.g., o estudo de um fenómeno junto de sujeitos, que constituindo um grupo com características específicas, se movem em contextos diversificados).

Através desta “técnica de amostragem” procedemos à tomada de um conjunto de decisões acerca de quais os cursos, e respetivas turmas, que deviam ser contemplados no nosso estudo empírico. Estas decisões basearam-se em critérios de pertinência e representatividade dos dados a recolher, critérios estes constituídos não só de acordo com o conhecimento que angariámos sobre o universo e população alvo do estudo (e que já detínhamos dada a experiência direta e prolongada neste contexto), mas também de acordo com os objetivos, dispositivos metodológicos e quadro teórico de referência da investigação.

Este processo permitiu-nos chegar à delimitação final dos nossos dois casos de investigação, os quais apresentamos na **Tabela 2**, distinguindo o número de alunos neles contemplados face à população do estudo em cada um dos contextos nacionais, assim como o seu valor percentual em relação a essa mesma população.

Tabela 2: Casos de Investigação em Portugal e na Turquia

Universo / Casos de Estudo (Ano Letivo 2011-2012 – 1º Semestre)				
Casos	Disciplinas de Língua e Cultura	N.º alunos Caso (nacionais)	N.º alunos População (nacionais)	Casos / População
Português	FLUP - Língua e Cultura Turca I e III FLUL – Língua e Cultura Turca I	24	30	80%
Turco	DTCF AÜ – Língua e Cultura Portuguesa I e III	67	80	84%

No **contexto português**, o nosso caso inclui os alunos nacionais de **três turmas** referentes a três disciplinas de Língua e Cultura Turca ministrados em **duas universidades** portuguesas: duas turmas – Língua e Cultura Turca I (4 alunos) e Língua e Cultura Turca III (3 alunos) – pertencentes à Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e uma turma – Língua e Cultura Turca I (17 alunos) – pertencente à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), compreendendo um **número total de 24 alunos**, que corresponde a 80% da população do nosso estudo neste país. Excluímos, deste modo, do nosso “caso português” quatro das sete turmas das disciplinas de Língua e Cultura Turca oferecidas em Portugal pelas seguintes razões: i) duas delas não contemplavam qualquer aluno de nacionalidade portuguesa; ii) uma delas contemplava apenas um aluno de nacionalidade portuguesa (cuja inclusão na nossa unidade de análise não se justificava perante o esforço que teria de ser dependido na descrição das suas particularidades contextuais); iii) uma última turma foi excluída por considerarmos que o desenvolvimento da disciplina a que se refere poderia não garantir uma bem-sucedida recolha de dados da nossa parte, nomeadamente devido a termos verificado uma grande irregularidade no que toca ao horário das aulas deste mesmo curso.

No **contexto turco**, o nosso caso inclui os alunos de **duas turmas** referentes a duas disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa ministradas **numa única universidade turca**: duas turmas – Língua e Cultura Portuguesa I (64 alunos) e Língua e Cultura Portuguesa III (3 alunos) – pertencentes à Faculdade de Línguas, História e Geografia da Universidade de Ancara (DTCF-AÜ), compreendendo um **número total 67 alunos turcos**, que corresponde a 84% de todos os alunos turcos a aprender a língua-cultura portuguesa no contexto do Ensino Superior dos seu país (N=80). Escolhemos não incluir, no nosso “caso turco”, os alunos dos cursos de Língua (e Cultura) Portuguesa das duas universidades de Izmir (Universidade de Yaşar e Universidade de Economia de Izmir) porque: a) no caso da Universidade de Yaşar, de acordo com a professora que ministrava estes cursos, os alunos demonstravam uma elevada itinerância e irregularidade no que toca à participação nos cursos, sendo que, segunda a mesma, este facto se justificaria por a maioria destes alunos se encontrar a desenvolver as disciplinas em questão de forma “livre”, nem sequer estando oficialmente inscritos nas mesmas; b) no caso da turma do Curso de Língua Portuguesa da Universidade de Economia de Izmir, a sua não inclusão prendeu-se com o número irrelevante de alunos – apenas dois –, não se justificando, em termos pragmáticos, o esforço envolvido na nossa deslocação a esta universidade (tomando em linha de conta a enorme distância geográfica entre a cidade de Ancara – onde se encontravam as turmas que considerámos fundamental incluir no nosso caso – e a cidade de Izmir).

Apesar das exclusões indicadas, o número de alunos integrantes tanto do caso português como do caso turco revela um **alto nível de representatividade** face à população do estudo, o que nos leva a considerar que, apesar dos condicionalismos e limitações que a técnica de amostragem que seguimos necessariamente implica, estes se instituem de acordo com os princípios de representatividade e de proporcionalidade face à heterogeneidade da população em que a nossa investigação enfoca.

Devemos ressaltar neste ponto que, prendendo-se os objetivos do nosso estudo essencialmente com a identificação e caracterização dos perfis dos estudantes que estão a aprender a língua-cultura da sua contraparte nos seus respetivos países, bem como com a subsequente identificação, descrição e análise das imagens recíprocas que constroem e partilham face às línguas e culturas, e não com a análise dos moldes específicos como se

estruturam e desenvolvem os cursos de língua-cultura turca e portuguesa em cada país¹⁰⁹ (e.g., a sua planificação curricular, o desenrolar das aulas, materiais utilizados, etc.), optámos, na delimitação dos nossos casos, por fazer confluir as disciplinas ministradas em instituições de ensino distintas (caso português) que adotam diferentes modalidades curriculares e que se referem a níveis de aprendizagem também distintos (tanto o caso português como o turco). Deste modo, embora os públicos constituintes dos nossos dois casos de investigação incluam estudantes do 1.º e do 2.º ano das disciplinas de línguas-culturas em questão¹¹⁰, bem como estudantes que se encontram inscritos nestas mesmas disciplinas em modalidades curriculares distintas¹¹¹ (desde Disciplina Obrigatória a Curso Livre) não iremos proceder, no decorrer da nossa investigação, a uma sua distinção.

No que toca à **caracterização de cada um dos casos em particular**, apresentamos, na **Tabela 3**, uma sistematização da informação recolhida relativamente ao nível linguístico, modalidade curricular, creditação e carga horária de cada uma das disciplinas em questão, assim como ao perfil académico dos alunos que os compõem.

Tabela 3: Caracterização dos casos de estudo Português e Turco

CARACTERIZAÇÃO CASO PORTUGUÊS (N=30)		
Disciplina	Nível / Carga letiva / Creditação	Modalidade Curricular de inscrição e Situação Académica dos alunos
Língua e Cultura Turca I (FLUL) (17 alunos)	A1 (1.º Semestre) 4 horas (segunda e quarta-feira das 18:00 às 20:00) 3 / 6 ECTS	Curso Livre: 6 alunos / 4 não se encontram inscritos no Ensino Superior, sendo que detêm já um grau a este nível; 1 encontra-se a desenvolver um mestrado na área da Bioquímica; 1 não especifica o grau ou área em que se encontra inserido.
		Opção Livre: 5 alunos / todos a desenvolver as suas licenciaturas ao nível dos cursos de Tradução (1); Línguas, Literaturas e Culturas (3); e Direito (1).
		Opção Condicionada: 6 alunos / todos do curso de licenciatura em Estudos Asiáticos ¹¹² .

¹⁰⁹ Embora os tomemos, no desenvolvimento do processo de análise dos dados do nosso estudo empírico, como importantes indicadores de ordem contextual.

¹¹⁰ Tal como já tivemos a oportunidade de referir, os níveis de ensino administrados seguem um critério semestral, correspondendo cada semestre de ensino a um dos níveis de aprendizagem/domínio de uma língua estrangeira definidos no QEQR, sendo que, em todos os casos, as disciplinas referentes ao primeiro semestre de aprendizagem da língua-cultura em questão correspondiam ao nível A1 (Iniciação) e as disciplinas referentes ao terceiro semestre de aprendizagem ao nível B1 (limiar) (cf. Conselho da Europa, 2002).

¹¹¹ De notar, no entanto, que, tal como seria expectável, os estudantes portugueses que se encontram inscritos nas disciplinas de língua-cultura turca na modalidade de Curso Livre, quando comparados com aqueles que estão a desenvolver essas mesmas disciplinas na modalidade de disciplinas curriculares dos seus planos de estudo, demonstrarão, à partida, não só um maior conhecimento relativamente à contraparte (e.g., a maioria já visitou a Turquia), mas também um constructo imagético geral de cariz francamente mais positivo face à mesma.

¹¹² Como já tivemos a oportunidade de referir, a língua turca institui-se como uma das línguas que os alunos deste curso poderão seleccionar como primeira, segunda ou terceira língua estrangeira no âmbito do seu plano de estudos. Todos os alunos em questão estão a aprender a língua turca como terceira língua de aprendizagem.

Língua e Cultura Turca I (FLUP) (4 alunos)	A1 (1.º Semestre) 4 horas (terça e quinta-feira das 18:00 às 20:00) 3 ECTS	Todos os alunos da FLUP (7) estão inscritos nestas disciplinas na modalidade de Curso Livre / 6 não se encontram inscritos no Ensino Superior, sendo que detêm já um grau a este nível; 1 encontra-se a desenvolver um doutoramento na área do Direito Marítimo (aluno do nível A1).
Língua e Cultura Turca III (FLUP) (3 alunos)	B1 (3.º Semestre) 4 horas (terça e quinta-feira das 20:00 às 22:00) 3 ECTS	
CARACTERIZAÇÃO CASO TURCO (N=67)		
Língua e Cultura Portuguesa I (DTCF-AÛ) (64 alunos)	A1 (1.º Semestre) 3 horas (segunda-feira das 13:00 às 14:30 e sexta-feira das 16:00 às 17:30) 3 ECTS	Opção Livre: 25 alunos / 16 são estudantes da licenciatura em Língua e Literatura Italiana e 9 da licenciatura em Língua e Literatura Francesa
		Disciplina Obrigatória: 39 alunos / todos do curso de licenciatura em Língua e Literatura Espanhola.
Língua e Cultura Portuguesa III (DTCF-AÛ) (3 alunos)	B1 (3.º Semestre) 3 horas (sexta-feira das 13:00 às 16:00) 3 ECTS	Todos os alunos (3) encontram-se a desenvolver a disciplina na modalidade de Opção Livre / 2 são alunos da licenciatura em Língua e Literatura Espanhola e 1 da licenciatura em Língua e Literatura Francesa.

Assim, **no caso português**, encontramos um grupo bastante diversificado de estudantes, sendo que, confluindo todos os contextos em questão (i.e., a turma da FLUL e as duas turmas da FLUP), verificamos que, do **total de 24 estudantes**, (i) a larguíssima maioria (88%, n=21) encontra-se a desenvolver o estudo da língua-cultura turca ao **nível A1** do QECR; (ii) no que toca à **modalidade curricular** em que estão inscritos nas disciplinas de Língua e Cultura Turca, mais de metade (54%, n=13) está a frequentar as mesmas como Curso Livre¹¹³ e os restantes (46%, n=11) como Opção Livre (21%, n=5) ou Condicionada (25%, n=6); (iii) no que toca à sua **situação académica** atual, 14 (58%) afirmam estar a desenvolver os seus estudos no Ensino Superior – 11 (46%) ao nível da licenciatura (1.º Ciclo), dois (8%) ao nível de, respetivamente, mestrado (2.º Ciclo) e doutoramento (3.º Ciclo), sendo que um (4%) não especifica o nível – e os restantes (42%, n=10) afirmam não se encontrarem correntemente a desenvolver qualquer ciclo alargado de estudos de cariz académico (detendo já um grau a este nível). As áreas científicas dos estudantes que estão a desenvolver as suas carreiras académicas são bastante diversificadas, incluindo áreas que vão desde as Línguas e Literaturas, a Tradução e os Estudos Asiáticos ao Direito e à Bioquímica.

¹¹³ Devemos destacar neste ponto que, apesar de termos optado por fazer confluir, num único caso, os grupos de estudantes da FLUL e da FLUP – pois que, reiteramo-lo, o nosso objetivo fundamental é o de diagnosticar as imagens dos estudantes portugueses de língua-cultura turca face à contraparte –, o facto de os estudantes deste último grupo (FLUP) estarem, na sua totalidade, inscritos na modalidade de Curso Livre, distingue-o, de forma clara do grupo da FLUL, constituído, na sua maioria, por estudantes inscritos na modalidade de opção curricular. Desta forma, os estudantes da FLUL equiparar-se-ão mais, em termos de elementos de caracterização sociográfica e académica, aos estudantes do nosso caso turco.

Já no que toca ao **caso turco**, encontramos um grupo bastante homogéneo de estudantes, sendo que, confluindo as duas turmas que o compõem (i.e., Língua e Cultura Portuguesa I e III da DTGF-ÜA), verificamos que, do **total de 67 estudantes**, (i) a larguíssima maioria (96%, n=64) encontra-se a desenvolver o estudo da língua-cultura portuguesa ao **nível A1** do QECR; (ii) no que toca à **modalidade curricular** em que estão inscritos nas disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa, a maioria (61%, n=41) está a frequentar as mesmas como Disciplina Obrigatória¹¹⁴ (estudantes de Língua e Literatura Espanhola da disciplina de Língua e Cultura Portuguesa I) e os restantes (39%, n=26) como Opção Livre; (iii) no que toca à sua **situação académica** atual, todos se encontram a desenvolver os seus estudos académicos ao nível das licenciaturas em Língua e Literatura Espanhola (61%, n=41), Italiana (24%, n=16) e Francesa (15%, n=10).

Comparando as caracterizações dos dois casos de estudo, verificamos que em ambos os casos a larguíssima maioria dos estudantes se encontra a desenvolver o nível inicial de aprendizagem dos cursos de língua-cultura em questão (nível A1) e apenas uma pequeníssima minoria se encontra a desenvolver a sua aprendizagem no nível B1. Este facto denota, na nossa perspetiva, o ainda pouco desenvolvimento que os cursos de Língua e Cultura em questão têm nas instituições contempladas no nosso estudo.

Apesar de encontramos uma diferença entre a carga letiva reservada às disciplinas de Língua e Cultura nos dois casos – 4 horas letivas no caso português e apenas 3 horas no caso turco – no que toca à atribuição de créditos ECTS, a situação é equiparável, sendo atribuídos 3 créditos ECTS aos alunos que concluem cada um dos semestres dos cursos em questão, exceção feita à disciplina de Língua e Literatura I da FLUL à qual, na modalidade de Opção Condicionada, são atribuídos 6 créditos.

A grande diferença entre os dois casos concerne ao facto de o público do caso português se revelar substancialmente mais heterogéneo e diversificado do que o público do caso turco, realidade que estará intimamente ligada às modalidades por que cada uma das disciplinas das línguas-culturas em questão se desenvolve em ambos os países.

Tal como já tivemos a oportunidade de referir, o facto de, no **caso português**, as disciplinas de Língua e Cultura Turca se desenvolverem na confluência das modalidades de disciplina de Opção e de Curso Livre implica que estas estejam abertas não só a toda a

¹¹⁴ A licenciatura em Língua e Literatura Espanhola da DTGF-ÜA engloba no seu plano de estudos as disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa I e II (2 semestres).

comunidade estudantil das instituições universitárias em que são ministradas, mas também a toda a comunidade externa a essas mesmas instituições, podendo, deste modo, as suas turmas caracterizar-se por uma grande diversidade no que toca aos alunos que as compõem. Esta heterogeneidade de públicos institui-se, na nossa perspetiva, como uma das principais características do modo como a língua-cultura turca é ensinada, no contexto do Ensino Superior em Portugal, devendo ser tomada em conta no “diagnóstico” das imagens que estes estudantes constroem e partilham em relação ao Outro e a si mesmos face à alteridade, assim como na identificação e elaboração de linhas estratégicas educativas que concorram para uma (re/des)construção positiva dessas imagens no quadro da ELCE baseada numa abordagem intercultural. Já no **caso turco**, o público que o compõe caracteriza-se pela sua grande homogeneidade, sendo que todos os sujeitos se encontram a desenvolver as suas licenciaturas, mais especificamente, nos cursos de Língua e Literatura Espanhola, Italiana e Francesa. Esta homogeneidade deve-se, fundamentalmente, ao facto de as disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa ministradas na faculdade em questão (DTCF-AÜ) estarem apenas abertas aos alunos do departamento de Línguas e Literaturas Ocidentais desta mesma instituição. De referir que o facto das disciplinas de 1.º ano de Língua e Cultura Portuguesa se instituírem como obrigatórias para os estudantes da licenciatura em Língua e Literatura Espanhola, o que implica que estes estudantes, ao contrário dos restantes, não estejam a frequentar estas disciplinas por opção pessoal, constitui-se como um importante fator de análise no cômputo geral do nosso estudo, nomeadamente no que concerne às suas motivações para a aprendizagem dessa mesma língua-cultura.

Será importante referir, também, que apesar de este departamento englobar os subdepartamentos de Língua e Literatura Alemã, Búlgara, Grega Moderna, Francesa, Holandesa, Inglesa, Espanhola, Italiana, Romena, Polaca e Russa, e, ainda de Cultura e Literatura Americana e de “Hungarologia”, apenas encontramos inscritos nas disciplinas de língua-cultura portuguesa estudantes dos cursos respeitantes a línguas românicas. Este facto constitui-se, à partida, como um dado importante para o nosso estudo, pois fez-nos colocar a hipótese prévia de que um dos fatores determinantes por detrás da motivação dos alunos turcos para aprender a língua-cultura portuguesa (mais especificamente daqueles que se encontram a desenvolver as disciplinas como Opção Livre) será o facto de considerarem esta mais fácil de aprender por ser, tal como as línguas em que as suas respetivas licenciaturas se centram, precisamente, uma língua latina.

Relativamente aos **professores** que ministram as disciplinas de língua-cultura em questão, no **caso português**, o docente da disciplina de Língua e Cultura Turca I da FLUL tem 34 anos, está em Portugal há quatro anos, tendo sido enviado pelo Ministério da Educação Turco para administrar o curso de Língua e Cultura Turca nesta Faculdade. Antes de vir para Portugal era professor de inglês na Turquia. Tem uma licenciatura em Língua e Literatura Inglesa e um mestrado na área da Administração e Supervisão Educativa, estando a desenvolver um projeto de doutoramento na área da educação em línguas estrangeiras. Já o docente das disciplinas de Língua e Cultura Turca I e III da FLUL tem 34 anos e está em Portugal há 5 anos. É o Presidente da Associação de Amizade Luso-Turca em Portugal e, para além de professor do curso de Língua e Cultura Turca na Faculdade de Letras do Porto, é também professor desses mesmos cursos nas universidades de Aveiro e do Minho. Antes de vir para Portugal, ensinou língua-cultura turca na Bélgica e na Argentina. É licenciado em Língua e Literatura Francesa, tem uma pós-graduação na área da Educação e encontra-se a desenvolver um projeto de doutoramento na área das Relações Internacionais. No **caso turco**, o docente das disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa I e III da DTGF-ÜA tem 29 anos e está na Turquia há 4 anos. É o Leitor do Instituto Camões na Turquia, desempenhando também as funções de Conselheiro Cultural na Embaixada de Portugal em Ancara. Antes de ir para a Turquia ensinou língua-cultura portuguesa em França. É licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses.

Capítulo 3. *Still frame* das imagens recíprocas dos estudantes: o inquérito por questionário “Imagens”

Neste capítulo, referente à primeira etapa do nosso estudo empírico (ver ponto 1.3. da Parte II), propomo-nos a explicitar, em primeiro lugar, o modo como o inquérito por questionário “Imagens” foi construído, a sua estrutura e objetivos específicos de investigação, assim como o modo como se procedeu à sua pré-testagem e posterior aplicação. Subsequentemente procederemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos por meio da análise dos dados recolhidos através deste instrumento.

3.1. O questionário “Imagens”: da construção à aplicação

A aplicação do questionário “Imagens” e subsequente tratamento e análise dos dados recolhidos constitui a primeira etapa do nosso estudo empírico, que, tal como já tivemos a oportunidade de referir, se institui como um trabalho de “diagnóstico”, contextualizado no campo da investigação científica em DL, das imagens que os aprendentes portugueses e turcos constroem e partilham relativamente à língua em aprendizagem – respetivamente, turca e portuguesa –, aos seus falantes e respetiva cultura, assim como à relação intercultural.

Optámos, nesta etapa, por selecionar a técnica de recolha de dados inquérito por questionário devido ao facto de este, segundo diversos investigadores da área das Ciências Sociais em geral e da área da DL em particular, se apresentar como o instrumento que melhor se adequa ao objetivo de conhecer os comportamentos, práticas, valores e opiniões de uma população (e.g., de Pietro & Müller, 1997; Müller & de Pietro, 2001; Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2005; Vasseur, 2001; Vasseur & Hudelot, 1998; Zarate et al., 2004). De facto, este é um instrumento largamente utilizado não só no campo da investigação em Educação em geral (e, em particular, no quadro de estudos que se debruçam sobre as imagens das línguas e culturas dos sujeitos), mas também nos campos da Psicologia Social e Cognitiva – nomeadamente no contexto da aplicação de testes incidentes nas motivações e atitudes dos sujeitos – e da Sociologia e Sociolinguística – onde é utilizado para analisar as intenções dos sujeitos no campo social –, sendo considerado particularmente útil na determinação de factos sociais ou na obtenção de informações passíveis de permitir um melhor entendimento das representações, atitudes, motivações e intenções dos sujeitos.

Outra das razões para termos optado por utilizar esta técnica de recolha de dados prende-se com o facto de o nosso estudo compreender dois casos distintos, um em Portugal e outro na Turquia, pretendendo-se proceder a uma análise comparativa dos resultados obtidos respeitantes a cada um dos casos específicos. Ora, uma das características fundamentais do inquérito por questionário é, exatamente, a de permitir que todos os inquiridos possam responder às mesmas questões e por referência ao mesmo fenómeno (ou, no nosso caso, a fenómenos recíprocos: imagem das línguas e culturas turcas e portuguesas de estudantes portugueses e turcos), viabilizando, deste modo, a análise e interpretação conjunta dos dados (cf. Henerson, Moris, & Fitz-Gibbon, 1987). Consideramos, assim, partindo da aceção de Zarate et al. (2004) de que o uso do inquérito por questionário “proves appropriate if the aim is to identify certain social factors, to determine their presence or absence, or to assess the relevance, frequency and generalisation of the information obtained” (p. 37), que o recurso a este instrumento nos permitirá identificar padrões de semelhança e dissemelhança nas respostas dos sujeitos não só dentro de cada um dos casos em questão, mas também entre os dois casos, facilitando, deste modo, uma sua análise comparativa.

Tendo explicitado as razões que nos levaram a optar pelo uso do inquérito por questionário como uma das ferramentas de recolha de dados do nosso estudo empírico, procederemos, de seguida, à descrição do questionário “Imagens”, explicitando os seus objectivos, processos de construção, estrutura e validação. Seguidamente, apresentaremos o modo como este instrumento foi aplicado aos estudantes que compõem os nossos casos (em Portugal e na Turquia), assim como o número de respostas completas e válidas obtidas.

3.1.1. Processos de construção do questionário “Imagens”

O inquérito por questionário “Imagens” foi construído em função de três fatores fundamentais: (i) os contextos particulares dos dois casos do nosso estudo – estudantes portugueses de três disciplinas de Língua e Cultura Turca, de duas universidades portuguesas, e estudantes turcos de duas disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa, de uma universidade turca –, sendo que, primariamente, o questionário teria de ser construído em função das características específicas desses mesmos contextos e dos públicos que os constituíam; (ii) a estreita articulação por nós desenvolvida entre questões, objetivos, quadro teórico e quadro metodológico da investigação; (iii) os resultados da análise realizada sobre inquéritos por questionário utilizados em estudos recentes, tanto na área da DL como em

outras áreas, com uma temática ou objetivos relacionados com o nosso estudo (e.g., Andrade et al., 2007; Araújo e Sá, 2008; Araújo e Sá et al., 2010; de Pietro & Müller, 1997; Melo, 2006; Moosmüller & Schönhuth, 2009; Müller, 1997, 1998; Razi, 2012; Rouault, 2001; Schmidt, 2012; Simões, 2006; Sousa Galito, 2006a, 2006b) nos quais se incluem múltiplos relatórios (*eurobarómetros*) emanados pela Comissão Europeia (European Commission, 2008b, 2008c, 2009b, 2010, 2012c).

Nesta base, foram criadas **duas versões do questionário “Imagens”**, uma em **língua portuguesa** destinada aos alunos portugueses e outra em **língua inglesa** destinada aos alunos turcos (ver, respetivamente, **Anexo 1** e **Anexo 2**). Ambas as versões apresentam a mesma estrutura e as mesmas questões, sendo apenas alterados os elementos relacionados com o país, língua ou cultura “próprias” e da “contraparte”. Procurámos, deste modo, garantir, por todos os meios, que as duas versões do questionário se equiparassem, da forma mais rigorosa possível, de modo a assegurar que os dados recolhidos junto de ambos os grupos não fossem enviesados devido a diferenças na estrutura e formulação das questões.

Um aspeto importante na distinção do modo como utilizámos o questionário “Imagens” em ambos os países reporta-se à língua utilizada em cada um dos contextos. De facto, se em Portugal o questionário é apresentado na língua materna dos inquiridos (ou seja, o português), na Turquia, este não é apresentado em língua turca, mas sim em língua inglesa. Ao mesmo tempo, e apesar de, nas orientações gerais de preenchimento do questionário, presentes no início do mesmo, termos indicado aos inquiridos turcos que respondessem às questões na sua língua materna (i.e., questões em formato aberto), verificámos, após o tratamento dos dados recolhidos, que, em muitos casos, os inquiridos turcos escolheram responder às questões formuladas também em língua inglesa.

A opção por não termos apresentado a versão destinada ao público turco numa tradução para a sua língua materna deveu-se ao facto de termos recebido a indicação clara, por parte do professor do nosso caso Turco, de que o nível de domínio da língua inglesa dos seus alunos era bastante elevado, instituindo-se, aliás, como a língua de mediação que utiliza nas suas aulas, tendo-nos assegurado, deste modo, que estes não teriam dificuldade em entender convenientemente as questões que lhes eram colocadas no questionário. Com base nesta indicação (que confirmava, aliás, a nossa própria experiência passada neste contexto), não vimos, razão para correr o risco, não sendo o nosso domínio desta língua elevado, de proceder a uma elaboração das questões do questionário “Imagens” em língua turca.

Entendendo e assumindo como uma limitação do nosso estudo a diferença na apresentação linguística do questionário “Imagens” junto do grupo português e junto do grupo turco, assim como a necessidade que tivemos de recorrer a uma tradução para língua inglesa das respostas dadas pelos respondentes turcos na sua língua materna para, apenas posteriormente, procedermos a uma sua análise¹¹⁵, procurámos valer-nos de algumas estratégias que nos permitissem debelar estas mesmas limitações. Neste sentido, em primeiro lugar, apesar de incluirmos um número substancial de perguntas abertas no nosso questionário, formulámos apenas questões que não envolvessem uma grande elaboração linguística por parte dos alunos na sua resposta (algo, aliás, aconselhável no que toca à construção de qualquer inquérito por questionário); em segundo lugar, construámos e desenvolvemos instrumentos e mecanismos de tratamento e de análise dos dados que permitissem ultrapassar esta mesma limitação, sendo que, por exemplo, no que toca às respostas aos sociogramas, optámos por proceder a uma tradução para inglês não só das respostas dos inquiridos turcos mas também das respostas dos inquiridos portugueses, de forma a possibilitar uma sua equiparação analítica ao transpô-las para uma língua comum e “neutra” (Basílio, Araújo e Sá, & Simões, 2016). Consideramos que os processos que desenvolvemos para debelar esta limitação linguística permitiu-nos proceder a uma recolha, tratamento e análise dos dados recolhidos junto do grupo turco perfeitamente bem-sucedidos, sendo que, após o desenvolvimento destes mesmos processos, chegámos mesmo à conclusão de que esta questão não se instituiu como um fator de relevância no que toca aos nossos objetivos de investigação.

3.1.2. Estrutura e objetivos do questionário “Imagens”

A construção e esquematização do questionário “Imagens”, assim como a subsequente codificação, tratamento dos dados e constituição dos instrumentos de apoio aos processos de análise dos resultados obtidos por meio da sua aplicação, regeram-se por um conjunto de **dez questões fundamentais de investigação**:

- 1) Qual é o perfil biográfico, académico e profissional dos estudantes envolvidos?
- 2) Qual o seu perfil linguístico (línguas que conhecem e aprenderam, contextos de aprendizagem destas línguas, motivos para a sua aprendizagem, etc.)?

¹¹⁵ Todas as respostas dadas em língua turca foram traduzidas, com o apoio de um tradutor especializado, para inglês, sendo que não nos foi possível encontrar um tradutor especializado de turco-português.

- 3) Quais as imagens das línguas materna e estrangeira (português e turco) que os participantes do estudo constroem e partilham?
- 4) Quais as imagens dos povos e culturas que constroem e partilham relativamente ao seu próprio país e ao país da sua contraparte?
- 5) Quais as imagens constroem e partilham relativamente ao contacto intercultural?
- 6) Quais as imagens e atitudes dos participantes face à União Europeia (tomada como fator influenciador das auto- e hetero-representações dos sujeitos)?
- 7) Como identificar os elementos fundamentais que estão na base, em maior grau, das imagens recíprocas dos participantes?
- 8) Como identificar as formas como as imagens dos alunos poderão influir no confronto entre si mesmos e a alteridade e, deste modo, nas suas construções identitárias?
- 9) A que níveis é que as imagens dos dois grupos se inter-relacionam?
- 10) Quais as implicações destas imagens nos processos de aproximação / distanciamento dos estudantes relativamente à língua, povo e cultura da sua contraparte e na comunicação e relação interculturais entre estes e o Outro?

Com base nestas questões investigativas procedemos à estipulação de um conjunto de objetivos gerais que assegurassem que a estruturação e subsequente aplicação do questionário “Imagens” possibilitasse, efetivamente, uma recolha de dados pertinentes e extensivos cujo tratamento e análise nos permitisse encontrar resposta a estas mesmas questões, tendo chegado a **três objetivos fundamentais**:

- 1) **Caracterizar os inquiridos em termos do seu perfil pessoal, profissional, académico e linguístico**, constituindo-se esta caracterização como determinante não só no contexto da identificação e compreensão das imagens recíprocas destes sujeitos, mas também na definição do perfil geral dos estudantes universitários que, nos dois países, estão a aprender a língua-cultura da contraparte.
- 2) **Diagnosticar as imagens que os inquiridos constroem e partilham** relativamente à **língua, povo e cultura** da contraparte (e, também, as suas autoimagens das mesmas); face à aprendizagem da língua turca/portuguesa (e.g., motivações e expectativas); e face ao encontro intercultural (e.g., aspetos que poderão facilitar ou obstaculizar esse encontro).

- 3) **Compreender como os inquiridos veem e se posicionam face à União Europeia**, (no caso português, enquanto cidadãos de um país-membro e, no caso turco, enquanto cidadãos de um país não-membro, mas há muito candidato à integração) e, particularmente, face à adesão da Turquia a esta mesma instituição, sendo que consideramos que este mesmo posicionamento simultaneamente depende e se repercute no contexto da relação dos aprendentes com a alteridade¹¹⁶.

Com base nestas questões e objetivos, estruturámos o questionário “Imagens” em cinco secções distintas – (i) Dados Pessoais; (ii) Biografia Linguística; (iii) Língua; (iv) Cultura; (v) União Europeia – que compreendem, no seu conjunto, um total de 55 questões de diferentes tipologias e com objetivos de recolha de dados específicos, tendo seguido, na sua sequencialização e compartimentalização, o princípio de que “firstly the questionnaire should address questions of fact [...]. Following this the questionnaire will address the indicators that cover the visions of the social world linked with each of the sub-dimensions of the framework of research. These are questions of opinion and perception (Zarate et al., 2004, p. 37).

Na **Tabela 4** apresentamos a forma como organizámos o questionário “Imagens” (nas suas duas versões – ver Anexos 1 e 2), mais especificamente no que toca às suas diferentes secções e aos objetivos específicos de cada uma delas, indicando também a referência numérica de cada questão a que estes mesmos objetivos se referem.

Tabela 4: Estrutura e objetivos específicos do questionário “Imagens”

Secções	Objetivos	Questões
1. Dados pessoais (caracterização sociográfica)	Caracterizar os sujeitos no que concerne a questões de facto: sexo, idade, estado civil, nacionalidade; ocupação profissional; graduação académica, integração no Ensino Superior.	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7.(1-4)
	Identificar a(s) experiência(s) dos sujeitos em Programas de Mobilidade Internacional (PMIs).	1.8.(1)
	Descrever as atitudes dos sujeitos relativamente à participação em PMIs no futuro.	1.9.(1)
2. Biografia linguística (caracterização linguística)	Caracterizar o perfil linguístico dos sujeitos: Identificar a(s) sua(s) língua(s) materna(s).	2.1, 2.2
	Identificar as suas experiências de média/longa duração num país estrangeiro (duração, contexto e conhecimento linguístico).	2.3
	Identificar as LEs aprendidas pelos sujeitos e os seus respetivos contextos de aprendizagem.	2.4
	Identificar as motivações para a aprendizagem dessas LEs.	2.4.1.(1)
	Identificar como autoavaliam o seu domínio das LEs que conhecem.	2.4.2.(1)

¹¹⁶ Por outras palavras, considerámos que as imagens e atitudes dos alunos relativamente a esta instituição se ligavam também às suas imagens e atitudes relativamente ao povo e cultura da sua contraparte, pois o facto de o país em questão pertencer ou não à União Europeia poderia influir na sua construção identitária alunos, contribuindo, deste modo, para as imagens que estes construía e partilhavam relativamente a si próprios e ao Outro.

<p>3. Língua (identificação das imagens e atitudes face às línguas)</p>	<p>Descrever as imagens e atitudes dos sujeitos face às línguas portuguesa e turca: Identificar a importância conferida à aprendizagem da língua da contraparte. Conhecer as motivações para a aprendizagem da mesma. Identificar o nível de dificuldade percebida na aprendizagem da língua da contraparte e respetivos fatores de dificuldade/facilitação. Descrever as auto- e hetero-representações dos sujeitos relativamente às línguas portuguesa e turca. Identificar as suas perceções sobre o desenvolvimento futuro das línguas portuguesa e turca em diferentes contextos.</p>	<p>3.1 3.2 3.3, 3.4, 3.5 3.6, 3.7 3.8</p>
<p>4. Cultura (Identificação das imagens e atitudes face às culturas, países e povos)</p>	<p>Descrever as imagens e atitudes dos sujeitos face ao país, povo e cultura próprios e da sua contraparte: Identificar contactos diretos com a contraparte: visita(s) a Portugal /Turquia; relações com nacionais portugueses/turcos. Identificar o grau de importância dado à visita ao país da contraparte. Identificar o nível de conhecimento (autoavaliação) relativamente à cultura do país da contraparte. Definir o grau de confortabilidade face a hipotéticas estadias no país da contraparte. Descrever as imagens relativas aos povos português e turco: imagens do povo turco e do povo português (auto- e heteroimagens); percepção da imagem que o povo português partilha sobre o povo turco e da imagem que o povo turco partilha sobre o povo português. Identificar a sua percepção em relação aos fatores concorrentes para uma aproximação/distanciamento entre os povos português e turco. Identificar o seu grau de conforto relativamente ao estabelecimento de relações sociais ou afetivas com a contraparte. Descrever as suas imagens acerca de Portugal e Turquia relativas a fatores de ordem política e social. Identificar imagens relativas ao estatuto de Portugal e da Turquia aos níveis intelectual/científico, cultural, económico e político em contextos geopolíticos progressivamente mais alargados.</p>	<p>4.1 4.2, 4.2.1 4.1.1(.1) 4.3 4.4 4.5, 4.6 4.7, 4.8 4.9, 4.10 4.11 4.12 4.13, 4.14</p>
<p>5. União Europeia (UE) (identificação das imagens e atitudes face à UE)</p>	<p>Descrever as atitudes, opiniões e imagens dos inquiridos relativamente à União Europeia (UE): Descrever a sua postura relativamente à integração (Portugal) ou possível futura integração (Turquia) dos seus países na UE. Descrever as suas representações da UE. Identificar os elementos considerados fundamentais na construção de uma identidade europeia. Descrever o seu grau de confiança relativamente ao futuro da UE. Descrever o seu sentido de pertença a contextos geopolíticos progressivamente mais alargados. Identificar e comparar as suas imagens face à UE, Portugal e Turquia. Descrever as suas atitudes face à integração da Turquia na UE. Descrever a sua percepção dos desafios que a Turquia enfrenta enquanto país-candidato à integração na UE.</p>	<p>5.1 5.2 5.3 5.4 5.5 5.6 5.7(.1) 5.8</p>

No que toca à **tipologia das questões** apresentadas no questionário optámos, dado os objetivos do mesmo e numa perspetiva metodológica de natureza mista quantitativo-qualitativa, por utilizar perguntas de diferente natureza no que concerne aos seus produtos (cf. Pardal & Correia, 1995): (i) **perguntas de facto**, respeitantes a assuntos concretos de fácil determinação (e.g., questões referentes à caracterização sociográfica dos respondentes);

(ii) **perguntas de ação**, respeitantes a ações realizadas pelos estudantes (e.g., contexto de aprendizagem de LEs, países visitados, contactos estabelecidos); (iii) **perguntas de intenção**, onde se pretende que a resposta do inquirido revele a sua atitude face ao objeto, fenómeno ou situação hipotética referida (e.g., grau de confortabilidade em relação a uma hipotética estadia no país da contraparte); (iv) **perguntas de opinião**, onde se pretende identificar as opiniões dos inquiridos face a um qualquer objeto em foco (e.g., opinião relativamente à adesão da Turquia à União Europeia).

No que se refere à **formulação das questões**, optámos por desenvolver uma estreita articulação entre perguntas fechadas e perguntas abertas, concordando com Zarate et al. (2004) quando afirmam: “In every questionnaire, it is often beneficial to adopt a compromise between open response and closed response questions. The closed response questions provide information in the strict sense, or facts about reality, while open response questions provide the opinions and descriptions suggested by the questions” (p. 40).

Em termos de **questões fechadas**, ou seja, questões que implicam que o inquirido selecione uma resposta (ou múltiplas respostas) do conjunto de formulações preestabelecidas que lhe é apresentado, utilizámos diversas tipologias, de acordo com o objetivo em mãos:

- (i) **Questões de escolha única**, face às quais os inquiridos apenas podem selecionar uma das opções apresentadas (e.g., questão 4.1. referente à realização de uma visita ao país da contraparte);
- (ii) **Questões de escolha-múltipla**, onde os inquiridos podem selecionar várias das opções apresentadas (e.g., questão 2.4.1., onde pedimos que selecionem, dentro de um conjunto predefinido de opções, os motivos que os levaram a aprender as LEs que conhecem), sendo que estas questões podem solicitar, também, que o inquirido proceda a uma ordenação ou gradação das suas escolhas (e.g., questão 3.2., em que pedimos não só que selecionem, de um conjunto predefinido de opções, os três principais motivos que os levaram a aprender a língua da contraparte, mas também que os ordenem de acordo com o seu grau de importância). Ainda no que concerne a esta tipologia de questões, optámos por utilizar ora questões de escolha múltipla em leque fechado, onde não é concedido espaço ao inquirido para adicionar qualquer informação adicional (e.g., questão 5.2., referente ao que a UE representa para os inquiridos), ora em leque aberto, onde é possível o inquirido adicionar, de forma

aberta, mais informações à sua resposta (e.g., questão 5.8., referente às opiniões dos inquiridos face aos desafios que a Turquia enfrenta no seu processo de adesão à UE).

- (iii) **Escalas de atitudes e opiniões**, utilizadas precisamente no sentido de medir o grau de intensidade das atitudes e das opiniões dos inquiridos a respeito de um determinado objeto ou fenómeno, sendo que podem adotar diferentes naturezas: (a) **escalas de intensidade ou de apreciação**, pretendendo organizar as atitudes e as opiniões dos inquiridos face a um determinado objeto ou fenómeno, num conjunto ordenado de respostas (e.g., questão 3.3., referente ao grau de facilidade/dificuldade que os inquiridos atribuem à aprendizagem da língua da contraparte); (b) **Escala de Lickert**, aquela que mais utilizámos, que se constitui como uma escala de gradação incidente nas opiniões ou atitudes dos sujeitos e que se caracteriza por apresentar, à escolha do inquirido, um *continuum* de atitudes positivas ou negativas, compreendido, normalmente, em cinco níveis distintos de grau de concordância ou conforto face a uma determinada afirmação ou situação (e.g., questão 4.12., referente ao grau de concordância dos sujeitos face a um número de afirmações de carácter sociopolítico); (c) **Escala de Bogardus**, que se institui como uma escala de “distância social”, através da qual se pretende determinar a existência de preconceitos relativamente à população em questão, assim como o seu grau de intensidade (e.g., questão 4.11., relativa ao grau de conforto dos respondentes face ao estabelecimento de relações, de tipos diversos, com nacionais da contraparte).

Para além das questões em formato fechado, optámos, também, por integrar no questionário “Imagens” um conjunto alargado de **questões em formato aberto** por considerarmos que estas permitem – dada a natureza livre das suas respostas, as quais serão mais atreitas a uma análise de carácter eminentemente qualitativo –, quando comparadas com as questões em formato fechado, aceder de forma mais aprofundada aos constructos imagéticos, atitudinais e identitários dos sujeitos respondentes. Neste âmbito, escolhemos utilizar preferencialmente (mas não exclusivamente) um **formato de “associograma”** (questões 3.4 a 3.7, referentes às imagens da línguas, questões 4.5 a 4.8., relativas às imagens dos povos, e questões 4.9 e 4.10., referentes às imagens da relação intercultural), ou seja, um exercício de associação de palavras ou de “evocação livre” – exercício que consiste na solicitação aos alunos de respostas rápidas, concisas e espontâneas de três palavras associadas a um determinado objeto, fenómeno ou situação –, por considerarmos que esta se institui

como uma das técnicas de recolha de dados mais úteis e profícuas no que se refere ao diagnóstico das imagens dos sujeitos, sendo sobejamente utilizada no campo da investigação de Imagens das Línguas e Culturas (cf. Cain & de Pietro, 1997; de Pietro & Müller, 1997; Müller, 1997; Müller & de Pietro, 2001; Pinto, 2005; Schmidt, 2012; Simões, 2006). As restantes questões em formato aberto incluídas no questionário “Imagens” estabelecem-se fundamentalmente como meios de aprofundar as respostas dadas a questões em formato fechado anteriores, sendo solicitado aos inquiridos informação adicional (e.g., questões 1.8.1 e 4.2.1) ou uma justificação das suas respostas (e.g., questões 1.9.1, 4.1.1.1. e 5.7.1). Decidimos incluir, ainda, no final do questionário “Imagens” um espaço (intitulado “Comentários” onde os inquiridos pudessem acrescentar, de forma livre, quaisquer comentários adicionais que desejassem fazer quer relativamente às temáticas exploradas quer acerca das suas opiniões relativamente ao questionário em si mesmo.

Será importante sublinhar que estávamos, à partida, plenamente cientes das dificuldades inerentes à codificação, tratamento e posterior análise dos dados recolhidos por meio de questões em formato aberto, atendendo ao facto de estas poderem deter um carácter demasiado vago e impreciso que impossibilitasse a sua necessária sumarização. Efetivamente, as perguntas de formato aberto, ao permitirem aos respondentes expressarem-se de forma livre, implicam que as respostas recolhidas não possam ser codificadas de acordo com esquemas estabelecidos à partida, sendo que estes terão de ser criados ou readaptados – no caso de se ter construído já um esquema de codificação baseado na teoria ou em outros estudos empíricos – de acordo com o tratamento e análise preliminar destas mesmas respostas: “it is necessary to proceed to the inventory of the responses before constructing the code and entering the data received” (Zarate et al., 2004, p. 40).

Na nossa perspetiva, esta aparente dificuldade adstrita à codificação e tratamento dos dados produzidos por meio de uma questão em formato aberto institui-se como uma das suas grandes valências, ao permitir ao investigador, na exploração dos dados brutos, criar novas categorias de codificação que, por sua vez, poderão originar novos *insights* face ao fenómeno em estudo¹¹⁷ (May, 2001, p. 126). Neste sentido, assumindo a pertinência da inclusão de questões em formato aberto no questionário “Imagens”, procurámos estabelecer formas de

¹¹⁷ Tal como já tivemos a oportunidade de referir (ponto 1.4 da Parte II), seguimos, neste contexto, uma estratégia simultaneamente *etic* e *emic*, sendo que, embora partindo de um modelo de análise de imagens já construído, o fomos continuamente reformulando em função dos *insights* que foram surgindo, primeiro, no tratamento e, subsequentemente, na própria análise dos dados, tendo sido com base neste processo que chegámos às nossas macrocategorias de análise das imagens dos participantes do estudo.

lidar com estes condicionalismos e dificuldades, procedendo a uma elaboração precisa e clara dessas mesmas questões, tomando as devidas cautelas para evitar que impusessem aos respondentes um modo de resposta particular e estrito, e formulando, preferencialmente, questões de resposta concisa e breve (e.g., associogramas). Ao mesmo tempo, e assumindo o papel determinante do próprio investigador no que toca processo de codificação e tratamento das respostas dos inquiridos, procurámos reger-mo-nos por princípios estritos de objetividade de forma a não proceder a manipulações desses mesmos dados que se afastem daquilo que os sujeitos possam querer efetivamente dizer, sendo importante, também, procurar dar conta da forma como o dizem.

3.1.3. Processo de pré-testagem e validação do questionário “Imagens”

Após termos chegado a uma estruturação e apresentação provisória das duas versões do questionário “Imagens”, e concordando com Foddy (1996) e Ghiglione e Matalon (1997), quando afirmam que qualquer questionário, antes de ser aplicado, deve ser testado em forma de estudo-piloto, procedemos a um processo de pré-testagem do mesmo, procurando que este se realizasse da forma mais homóloga possível ao processo de aplicação final deste instrumento no contexto do nosso estudo empírico. Desta forma, seleccionámos um grupo de seis estudantes portugueses a aprender a língua-cultura turca na Associação de Amizade Luso-Turca do Porto e um grupo de 12 alunos turcos a aprender a língua-cultura portuguesa na Universidade de Ancara, junto dos quais foi aplicado, em formato impresso, entre os meses de abril e maio de 2010, o nosso inquérito por questionário provisório¹¹⁸.

Após termos procedido ao tratamento e análise dos dados obtidos junto destes alunos, proviemos, em primeiro lugar, a um exame da capacidade do questionário no que toca à angariação de dados que nos permitissem responder às questões de investigação do nosso estudo, sendo que chegámos à conclusão de que o mesmo servia, de facto, de forma muito satisfatória, os nossos propósitos e intenções. Em segundo lugar e em simultâneo, procedemos à identificação de possíveis problemas de natureza empírica do mesmo (e.g., formulação, ordem e objetivos das questões incluídas no questionário), tendo, de seguida, procedido à sua respetiva resolução. Uma vez realizado este processo apresentámos as duas

¹¹⁸ De referir que a aplicação desta versão provisória foi desenvolvida pelos professores das disciplinas das línguas-culturas em questão, os quais nos transmitiram, posteriormente, o *feedback* dos seus alunos. Esta opção baseou-se no facto de pretendermos, à partida, aplicar a versão final do questionário em formato *online* e, por isso, interessava-nos que os inquiridos preenchessem a versão provisória de forma mais independente possível.

versões reformuladas do questionário “Imagens” a um conjunto de professores e colegas investigadores da área da DL no sentido de o analisarem, discutirem conjuntamente e identificarem possíveis falhas no mesmo, assim como sugerirem reformulações, tendo, conseqüentemente chegado a uma sua versão final e devidamente validada. Procedemos, então, à informatização das duas versões do questionário, que foram colocadas *online* para serem disponibilizadas aos estudantes dos nossos dois casos¹¹⁹ (em Portugal e na Turquia).

3.1.4. Processo de aplicação do questionário “Imagens”

Tendo em conta o facto de o nosso estudo se centrar em dois casos distintos – estudantes portugueses e estudantes turcos – situados, em termos geográficos, a uma enorme distância um do outro, o que dificultava em muito uma sua aplicação presencial, optámos por proceder a uma construção digital do questionário “Imagens” e a uma sua colocação no espaço cibernético. Deste modo, o questionário “Imagens” foi aplicado em formato *online*, por meio da disponibilização aos alunos que constituíam os nossos casos da hiperligação que lhes permitia, simultaneamente, aceder e responder ao mesmo (também em formato digital e *online*), no dia 10 de novembro de 2011 (que correspondia aproximadamente ao meio do 1.º semestre do ano letivo 2011-2012), tendo-se definido, como data final para a sua submissão o dia 1 de dezembro do mesmo ano¹²⁰.

O questionário “Imagens” institui-se, desta forma, no que toca à sua aplicação, como um questionário autoaplicável ou por correspondência (e.g., May, 2001; Pardal & Correia, 1995), tendo sido preenchido pelos alunos em contexto não-presencial, tendo estes podido proceder ao seu preenchimento quando e onde achassem conveniente. Assumindo que esta técnica de aplicação do questionário “Imagens” acarretaria alguns riscos, procurámos, em primeiro lugar, identificar esses mesmos riscos, fundamentalmente com base na literatura existente sobre este tipo de questionários e, também, com base nos resultados que obtivemos através da pré-testagem deste mesmo instrumento. Neste contexto identificámos dois riscos fundamentais: (i) ao implicar que os inquiridos respondam ao mesmo de uma forma totalmente autónoma, sobre a qual o investigador tem pouco ou nenhum controle, corre-se o risco de que não interpretem as questões de forma adequada enviesando, deste modo, as suas

¹¹⁹ Antes de procedermos à aplicação final deste instrumento, procedemos, de novo, a uma pré-testagem e validação (embora de menor extensão) das duas versões *online* do questionário imagens junto de um conjunto de professores e colegas investigadores da área da DL (tanto portugueses como estrangeiros).

¹²⁰ Dada a sua extensão, construímos o questionário “Imagens” de modo a que os inquiridos pudessem ir salvando as suas respostas no final de cada uma das suas secções, não necessitando de o preencher de uma só vez.

respostas; (ii) ao não implicar o estabelecimento de um espaço-tempo definido e circunscrito onde os sujeitos procedam ao seu preenchimento, mas, pelo contrário, permitir que o preencham quando e onde lhes for conveniente, corre-se o risco de estes se desinteressarem ou mesmo esquecerem a necessidade de preencher o questionário, incorrendo-se num potencial número elevado de não-respostas ou atrasos na sua submissão (e.g., May, 2001).

De forma a minimizar estes riscos, procedemos, em primeiro lugar, ao contacto direto tanto com os professores das disciplinas incluídas nos nossos casos (que já havíamos contactado previamente e que haviam mostrado toda a sua disponibilidade para participarem no nosso projeto), como também, e especialmente, com os próprios alunos que os constituíam, no sentido de não só lhes explicar pessoalmente a temática, o formato e os objetivos gerais do nosso projeto de investigação e solicitar a sua participação no mesmo, mas também esclarecê-los acerca dos propósitos específicos do questionário “Imagens” e alertá-los para as orientações de preenchimento patentes no seu cabeçalho, assim como, claro, de disponibilizar-lhes a hiperligação de acesso ao mesmo. Com o estabelecimento destes contactos, pretendíamos, em primeiro lugar, motivar os alunos para a participação no nosso projeto e, no imediato, incitá-los a responderem ao questionário “Imagens”.

Em todo este processo pretendemos sempre assegurar o respeito, pela nossa parte, dos princípios éticos inerentes ao nosso estudo em particular e à investigação científica incidente em sujeitos humanos em geral. Desta forma, procurámos, em primeiro lugar, no convite que fizemos à participação no nosso projeto de investigação, garantir que a sua aceitação se baseava num *consentimento informado* (Punch, 2005, p. 90), tendo explicitado claramente os objetivos e estrutura do nosso projeto e os moldes em que os alunos poderiam e deveriam nele participar. Ao mesmo tempo, estipulámos que os alunos participariam no nosso estudo de um modo totalmente voluntário. Finalmente, procurámos garantir a proteção dos participantes relativamente a quaisquer danos pessoais que pudessem advir da sua participação no nosso projeto (cf. Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994), nomeadamente ao garantir, no decorrer do nosso estudo, o seu total anonimato.

Tendo explicitado (i) as razões pelas quais optámos por utilizar o instrumento de recolha de dados inquérito por questionário e as bases de que partimos na construção do questionário “Imagens” (público-alvo, questões e objetivos da investigação, articulação quadro teórico e quadro metodológico, estudos empíricos prévios, etc.), (ii) a sua estrutura e objetivos específicos, (iii) a tipologia das suas questões, (iv) o seu processo de pré-testagem

e validação, (v) e, finalmente, a forma como o questionário “Imagens” foi aplicado nos dois casos do nosso estudo, procederemos, de seguida, à apresentação da análise dos dados recolhidos através da aplicação do mesmo e discussão dos resultados a que chegámos.

3.2. Questionário “Imagens”: Análise dos dados e discussão dos resultados obtidos

Neste ponto propomo-nos a apresentar, de uma forma extensiva e compreensiva os resultados a que chegámos por meio da codificação e tratamento dos dados obtidos através do questionário “Imagens”, assim como os processos de análise que, desenvolvidos com base nos modelos categoriais de que nos fizemos valer no sentido de proceder a uma interpretação cientificamente pertinente destes mesmos resultados, nos permitiram chegar a um conjunto de conclusões fundamentais no que toca aos constructos imagéticos dos estudantes dos nossos dois casos de estudo.

Em termos de estrutura de apresentação dos resultados obtidos a partir da análise de dados, procuraremos seguir, o mais estritamente possível, a estrutura do questionário “Imagens” (ver **Tabela 4**), nas suas diferentes secções e sequencialidade de questões. No entanto, em certos casos, esta equivalência estrutural não será seguida devido a fatores como, por exemplo, unidade da temática ou interligação dos objetivos específicos de questões pertencentes a diferentes secções do questionário. Deste modo, estruturaremos a nossa apresentação dos resultados a que chegámos de acordo com os seguintes tópicos: 1) Número de respostas obtidas; 2) Caracterização dos respondentes; 3) Perfil Linguístico; 4) Imagens e atitudes face às línguas; 5) Imagens e atitudes face às culturas e povos; 6) Imagens e atitudes face à UE; 7) Atitudes e perspetivas face à participação em PMIs em geral.

Ao mesmo tempo, enformando-se a nossa investigação nos moldes de um Estudo de Casos múltiplos, com dois públicos participantes distintos, o que implica a obtenção de dados específicos a cada um dos nossos casos, optámos, em termos da apresentação e discussão dos resultados do questionário “Imagens”, por, em cada tópico, proceder, preferencialmente, em primeiro lugar à explicitação dos resultados obtidos junto do grupo português (PT) e, em segundo lugar, à explicitação dos resultados obtidos junto do grupo turco (TR) e, de seguida, a uma análise comparativa dos dois casos.

Em termos da forma como codificámos, tratámos e analisámos os dados recolhidos, tal como já explicitámos anteriormente (ponto 1.2., Parte II), adotámos uma abordagem de investigação eminentemente qualitativa, baseando-nos no princípio de que esta proporciona,

por excelência, “aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real” (Pacheco, 1995, p. 17). Neste sentido, e concordando com Bogdan e Biklen (1994, p. 16) quando afirmam que a “compreensão dos comportamentos [se institui] a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, seguimos, preferencialmente, processos de tratamento e análise dos dados de teor descritivo-interpretativo, numa base eminentemente indutiva, não se pretendendo confirmar nenhuma hipótese, mas antes analisar o fenómeno em questão – imagens recíprocas das línguas e culturas – no âmbito dos contextos específicos em estudo – estudantes do Ensino Superior a aprender a língua da contraparte – e com base nos indícios presentes nesses mesmos dados (nomeadamente no que toca à aferição das intenções e atitudes dos sujeitos) de forma a chegar a uma compreensão mais profunda desse mesmo fenómeno.

No entanto, e dada a natureza mais “tematizada” que esta fase do nosso estudo empírico adota no que concerne ao estudo de imagens (cf. Müller & de Pietro, 2001; Vasseur, 2001), não deixámos de assumir uma abordagem investigativa “mista” (quantitativo-qualitativa) (cf. Creswell, 2003; Creswell & Clark, 2007), intercalando modelos e técnicas de tratamento e análise de dados de teor eminentemente qualitativo – e.g., o modelo analítico Análise de Conteúdo, utilizado particularmente (mas não exclusivamente) nos processos de codificação, tratamento, categorização e análise dos dados obtidos através das questões em formato aberto –, mas, também, e simultaneamente, de métodos e técnicas de teor mais dedutivo e quantitativo, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento de modos de tratamento e análise estatística descritiva das respostas dadas às questões em formato fechado incluídas no questionário “Imagens” (recorremos, neste ponto, ao *software* de estatística IBM SPSS Statistics 20). Esta abordagem mista quantitativo-qualitativa permitiu-nos, em primeiro lugar, facilitar e agilizar análises comparativas dos vários resultados obtidos no contexto das respostas de cada grupo específico de respondentes e, em segundo lugar, proceder a sistematizações de informação que serviram de base à análise comparativa dos resultados referentes aos dois casos do nosso estudo.

3.2.1. Universo de respondentes do questionário “Imagens”

Como vimos, a aplicação do questionário “Imagens” foi desenvolvida junto dos públicos constituintes dos nossos casos, tanto em Portugal como na Turquia, entre os dias 10 de novembro e 1 de dezembro de 2011, em formato *online*, por meio de uma técnica que

se aproxima à dos questionários autoaplicáveis ou por correspondência. Apresentamos, na **Tabela 5**, o número total dos aprendentes que submeteram, em ambos os contextos, respostas completas ao questionário “Imagens” (universo de respondentes), indicando, também, a sua respetiva dispersão nas diferentes disciplinas de língua-cultura contempladas nos nossos casos, assim como a sua relação percentual face tanto aos públicos constituintes desses mesmos casos (universo de participantes) como face às populações totais do nosso estudo em ambos os países (i.e., total de alunos nacionais que, nos seus países, e no contexto do Ensino Superior, estão a aprender a língua-cultura da contraparte).

Tabela 5: Universo de respondentes do questionário “Imagens”

Casos do Estudo e Universo de Respondentes do Questionário “Imagens”				
País	Cursos e alunos constituintes dos nossos casos			Universos de Respondentes
	Instituição Universitária / Disciplina de Língua e Cultura	Universo de Participantes		
Caso Português	FLUL	Líng. e Cult. Turca I (LCT I)	17	10
	FLUP	Líng. e Cult. Turca I (LCT I)	4	4
		Líng. e Cult. Turca III (LCT III)	3	3
	Total:			24 alunos 80% da População
Caso Turco	DTCF-AÜ	Líng. e Cult. Port. I (LCP I)	64	38
		Líng. e Cult. Port. III (LCP III)	3	3
	Total:			67 alunos 84% da População

Através da análise da tabela anterior chegamos às seguintes constatações no que se refere ao universo de respondentes do questionário “Imagens”:

- a) No **caso português** obtivemos um total de **17 respostas completas**, correspondendo, deste modo, o universo de respondentes a 71% do universo de participantes (N=24) e a 57% da população do estudo (N=30) em Portugal. A maioria dos respondentes são alunos da disciplina de LCT I ministrada na FLUL (59%, n=10), sendo os restantes respondentes alunos da FLUP (41%, n=7): quatro deles (24%) da disciplina de LCT I e três (18%) da disciplina de LCT III.
- b) No **caso turco** obtivemos um total de **41 respostas completas**, correspondendo, deste modo, o universo de respondentes a 61% do universo de participantes (N=67) e a 51% da população do estudo (N=80) na Turquia. A larguíssima maioria dos respondentes são alunos da disciplina de LCP I (93%, n=38), sendo que apenas três (7%) são alunos da disciplina de LCP III.

O primeiro dado a referir no que concerne à análise do número de respostas ao questionário “Imagens” refere-se ao facto de apesar de o **número total de respondentes** poder, à primeira vista, parecer algo diminuto, a verdade é que isso se deve ao reduzido número de alunos que constituem as nossas populações de estudo (apenas 30 estudantes no contexto português e 80 estudantes no contexto turco). De facto, e tal como podemos ver na **Tabela 5**, o nosso universo de respondentes, em ambos os casos, detém um **alto nível de representatividade**, tanto em relação ao universo de participantes como em relação à população total do nosso estudo em ambos os países. Este alto nível de representatividade leva-nos a considerar que o nosso universo de respondentes reúne todas as condições para proporcionar dados relevantes e pertinentes relativamente, em primeiro lugar, ao perfil geral dos estudantes que em ambos os países estão a aprender a língua-cultura da sua contraparte no contexto do Ensino Superior e, em segundo lugar, ao “diagnóstico” das imagens recíprocas destes mesmos estudantes. Por outras palavras, consideramos que a elevada representatividade do nosso universo de respondentes face não só ao público constituente dos dois casos, mas também às populações totais do estudo, respetivamente em Portugal e na Turquia, implica que os resultados obtidos através da análise das respostas desses mesmos respondentes poderão ser ilustradoras do provável perfil geral das turmas das disciplinas de língua-cultura turca e portuguesa em cada um dos respetivos países. Ao mesmo tempo, dado ao facto das diferenças entre o número de respostas obtidas junto do caso português e junto do caso turco se prenderem, fundamentalmente, com questões de proporcionalidade entre os universos de participantes e as populações do estudo¹²¹, consideramos não só como totalmente válida, mas também absolutamente pertinente a análise comparativa dos resultados obtidos através do questionário “Imagens” em cada um dos países em questão.

O segundo dado a referir concerne ao facto de encontramos um número de certo modo relevante de **não-respostas** ao questionário “Imagens” por parte dos dois públicos participantes, sendo este número, em termos de proporção, ligeiramente mais elevado no caso turco face ao caso português: i) no **caso português** deparamo-nos com sete não-respostas, correspondendo a **29% do universo de participantes** neste país (N=24), sendo

¹²¹ Como podemos ver na **Tabela 5**, o número total de alunos portugueses a frequentar os cursos de Língua e Cultura Turca (N=30) corresponde a apenas 38% do número de alunos turcos a frequentar os cursos de Língua e Cultura Portuguesa (N=80) e, no que toca aos nossos casos, o número total de participantes portugueses (N=24) corresponde a apenas 36% do número total de participantes turcos (N=67). Neste sentido, e, no que toca às respostas dadas ao questionário “Imagens”, o facto de o número de respondentes portugueses (N=17) corresponder a 42% (pouco menos de metade) do número de respondentes turcos (N=41) coaduna-se com a proporcionalidade encontrada entre o universo de participantes e a população do nosso estudo em ambos os países.

que todas elas se referem a alunos da disciplina de Língua e Cultura Turca I ministrada na FLUL; no **caso turco** deparamo-nos com 26 não-respostas, correspondendo a **36% do universo de participantes** neste país (N=67), todas elas referentes a alunos da disciplina de Língua e Cultura I ministrada na DTCTF-AÜ. Se, por um lado, podermos considerar que estas não-respostas derivaram da nossa incapacidade para motivar devidamente estes aprendentes para que participassem no nosso estudo, poderemos colocar, também, a hipótese de que estas se poderão dever (para além de fatores como a incompreensão das questões ou uma repulsa geral em responder a questionários) quer a um desinteresse por parte de alguns destes alunos face à aprendizagem da língua-cultura da sua contraparte, quer ao facto de não se quererem expor demasiado no que toca à apresentação das suas opiniões e atitudes e, também, conhecimentos relativamente a algumas questões do questionário, ou seja, a um temor em serem “julgados” de uma forma negativa a partir das suas respostas.

Tendo apresentado e analisado o número de respostas que obtivemos por meio da aplicação do questionário “Imagens” junto dos públicos que constituem os nossos dois casos, procederemos, de seguida, à caracterização desses mesmos respondentes.

3.2.2. Caracterização dos públicos respondentes

Neste ponto, referente, quase exclusivamente, à secção 1 – “Dados Pessoais” – do questionário “Imagens”, iremos proceder à caracterização dos nossos universos de respondentes no que diz respeito às suas características sociográficas (determinantes sociais – sexo, idade, nacionalidade –, estatuto socioprofissional e estado civil), moldes de frequência nas disciplinas de língua-cultura turca e situação académica actual, experiências e contactos significativos de natureza intercultural (experiências de estadia prolongada num país estrangeiro, visitas à Turquia e experiências em PMIs ao nível do Ensino Superior).

3.2.2.1. Caracterização dos respondentes do grupo PT

No que toca à **caracterização sociográfica** dos respondentes portugueses verificamos que a larguíssima maioria (82%, n=14) é do sexo feminino, a sua faixa etária situa-se entre os 19 e os mais de 45 anos, sendo a mediana das idades do grupo de 23 anos (71% dos respondentes tem entre 19 e 25 anos) (ver **Gráfico 1**).

Todos os respondentes são de **nacionalidade** portuguesa e um (6%) tem, também, nacionalidade britânica. Em termos de **estado civil**, 13 respondentes são solteiros (77%),

dois são casados, um vive em união de facto e um é divorciado. A maioria dos respondentes (65%, n=11) não exerce qualquer **atividade profissional**, sendo que dos restantes seis (35%), dois são professores – respetivamente, de Inglês e de Matemática –, um é advogado (o único entre estes que se encontra inscrito no Ensino Superior, estando a desenvolver um projeto de doutoramento), um é tradutor e intérprete (inglês, francês e italiano), um é empresário e consultor na área das nanotecnologias e um é professor de História aposentado.

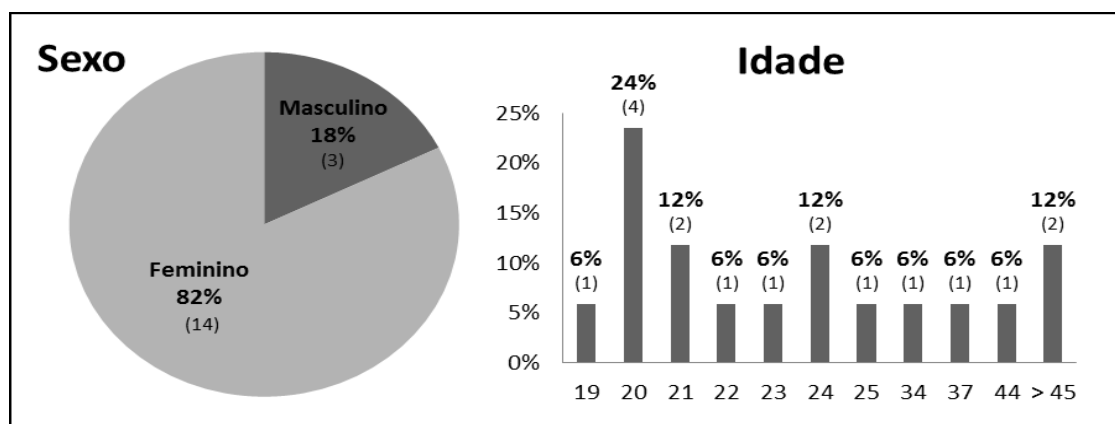


Gráfico 1: Caracterização dos respondentes PT quanto ao sexo e à idade

No que toca à caracterização tanto da **situação académica atual** dos respondentes como dos **moldes pelos quais frequentam as disciplinas de Língua e Cultura Turca (LCT)** – i.e., faculdade, nível de aprendizagem e modalidades de inscrição – apresentamos, na **Tabela 6**, uma sistematização dos resultados obtidos.

Tabela 6: Situação Académica e Modalidades de inscrição na disciplina de LCT (Grupo PT)

GRUPO PT (N=17) – Modalidade disciplina língua-cultura turca e situação académica			
Disciplina	Respondentes por instituição, modalidade nas disciplinas de língua-cultura portuguesa e situação académica atual		
	Instituição	Modalidade	Situação académica atual
Língua e Cultura Turca I (LCT I) 82% (14)	FLUL 59%, (10)	Opção Cond. 29% (5)	Estudos Asiáticos (1.º Ciclo) 29% (5)
		Opção Livre 18% (3)	Tradução (1.º Ciclo) 6% (1)
			Línguas Literaturas e Culturas (1.º Ciclo) 12%, (2)
	FLUP 24% (4)	Curso Livre 35% (6)	Direito (1.º Ciclo) 6% (1)
			Bioquímica (2.º Ciclo) 6% (1)
			Direito Marítimo (3.º Ciclo) 6% (1)
			Não inscritos no Ensino Superior 18% (3)
Língua e Cultura Turca III (LCT III) 18% (3)	FLUP 18%, (3)	Curso Livre 18%, (3)	Não inscritos no Ensino Superior 18% (3)

A maioria dos respondentes PT (59%, n=10) está inscrita na disciplina de LCT I ministrada na FLUL e os restantes (41%, n=7) estão inscritos na FLUP, respetivamente nas disciplinas de LCT I (24%, n=4) e LCT III (18%, n=3). Deste modo, a larguíssima maioria dos respondentes (82%, n=14) insere-se no nível A1 de aprendizagem desta língua-cultura e apenas uma pequena minoria (18%, n=3) no nível B1 do QECR. No que toca à **modalidade de inscrição** nestas disciplinas, um pouco mais de metade dos alunos (53%, n=9) frequentam-nas em formato de Curso Livre (dois alunos da FLUL e sete da FLUP) e os restantes (47%, n=8) como Opção curricular (Livre ou Condicionada) dos seus respetivos planos de estudo académico (todos alunos da FLUL).

A maioria dos respondentes (65%, n=11) encontra-se a desenvolver os seus **estudos no contexto do Ensino Superior** (nove ao nível do 1.º Ciclo e dois ao nível, respetivamente, do 2.º e 3.º Ciclos). Os restantes seis (35%), todos alunos da FLUP, não estando atualmente a desenvolver o seu percurso académico, detêm já um grau a esse nível, sendo que três (18%) são licenciados – respetivamente, em Tradução, História e Ciências da Comunicação – e três (18%) detêm grau de mestre (pré-Bolonha) – respetivamente, em Estudos Anglo-Americanos, Educação (na área do ensino de matemática) e Nanotecnologias. Deste modo, em termos de **áreas de estudo**, verifica-se que a larga maioria dos respondentes (71%, n=12) se integra na área geral das Humanidades (Estudos Asiáticos; Línguas, Literaturas e Culturas; Tradução; História; Ciências da Comunicação; Estudos Anglo-Americanos), sendo que dos restantes (29%, n=5) dois inserem-se na área do Direito e três na área das ciências exatas e tecnologia (Bioquímica, Matemática e Nanotecnologias).

Relativamente a eventuais **experiências e contactos significativos de natureza intercultural**, verificamos que um número bastante relevante de respondentes (41%, n=7) afirma ter tido a **experiência de estadia no estrangeiro de média ou longa duração** (mais de 3 meses) em um ou mais países (ver **Tabela 7**).

Tabela 7: Experiência de estadia prolongada num país estrangeiro (Grupo PT)

Respondentes	País(es)	Duração	Razões para a estadia	Fala a(s) língua(s)
QIPT/R1	Macau (China)	10 anos	Razões familiares	Não fala
QIPT/R6	Suíça	1 ano	Razões familiares	Francês e Alemão
QIPT/R13	França Grécia	N/R N/R	Razões familiares Educação - Bolsa de estudos	Francês Grego
QIPT/R14	Moçambique Itália	12 anos 10 anos	Razões familiares Por razões profissionais	N/R Italiano
QIPT/R15	S. Tomé e Príncipe Angola	“vários anos”	Não Refere (N/R)	N/R N/R
QIPT/R16	Inglaterra	8 anos	Razões familiares	Inglês

	Moçambique	1 ano	Razões familiares	N/R
	Bélgica	1 ano	Educação – mestrado	Francês
	Holanda	1 ano	Educação – mestrado	Holandês
QIPT/R17	Itália	1 ano	Educação - Intercâmbio	Italiano

Estas experiências, que se referem, em geral, a períodos de longa duração (entre 1 a 12 anos) e englobam, no seu conjunto, uma grande diversidade de países, prendem-se, sobretudo, com questões familiares ligadas ao contexto de emigração dos pais, sendo que, deste modo, se depreende que estas estadias se relacionam sobretudo a períodos da vida infantil ou juvenil dos respondentes (cinco respondentes), mas também com motivos educativos ou formativos e, embora em menor grau, profissionais. Na generalidade dos casos, os respondentes afirmam saber falar as línguas dos países em que residiram.

Relativamente a **visitas ao país da contraparte**, praticamente metade (47%, n=8) dos respondentes já visitou a Turquia (quatro deles por mais do que uma vez). Em geral estas visitas referem-se a uma estadia inferior a um mês ligadas sobretudo a motivos de lazer e turismo (sete respondentes) e a motivos de ordem relacional e/ou afetiva: dois respondentes afirmam ter visitado a Turquia para se encontrarem com o seu namorado(a) e outros dois a fim de se encontrarem com amigos e conhecidos. Dois respondentes referem, ainda, a participação em programas de voluntariado europeu neste país, respetivamente o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV), integrado no Projeto Comenius, e o programa Serviço Voluntário Europeu (SVE) (estadia de dois meses), e um aponta razões educativas (viagem realizada a este país no contexto de uma unidade curricular específica do seu mestrado em nanotecnologias). Praticamente metade dos respondentes portugueses (47%, n=8) afirma ter desenvolvido ou estar a desenvolver uma **relação significativa com sujeitos de nacionalidade ou ascendência turca**, destacando-se, neste contexto, relações de carácter afetivo, como a amizade (41%, n=7), o namoro (6%, n=1) e, com uma menor carga afetiva, uma relação qualificada pelo termo “*conhecidos*”. Um respondente refere, ainda, especificamente, a sua relação académica com o seu professor de língua-cultura turca.

Finalmente, apenas dois respondentes (12%) afirmam ter tido uma **experiência em PMIs** ao nível do Ensino Superior, sendo que em ambos os casos as estadias no país estrangeiro em questão tiveram uma duração relativamente curta: respetivamente 3 semanas no Perú, ao abrigo do programa de “Summer School” do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, e 3 meses de estágio em Milão (Itália) ao abrigo do AIESEC (Plataforma para o desenvolvimento da liderança na juventude).

3.2.2.2. Caracterização dos respondentes do grupo TR

No que toca à **caracterização sociográfica** dos respondentes turcos verificamos que a larguíssima maioria (78%, n=32) é do sexo feminino, a sua faixa etária situa-se entre os 20 e os 27 anos, sendo a média de idades do grupo de 22 anos e a mediana de 21 anos (ver **Gráfico 2**). Todos os respondentes (100%, n=41) são de **nacionalidade** turca e um (2%) tem, também, nacionalidade búlgara. Em termos de **estado civil**, todos são solteiros. A maioria dos respondentes (93%, n=38) não exerce qualquer **atividade profissional**, sendo que apenas três afirmam desempenhar uma ocupação profissional (respetivamente, músico, assistente de vendas e relações públicas), a qual será, provavelmente, em *part-time*.

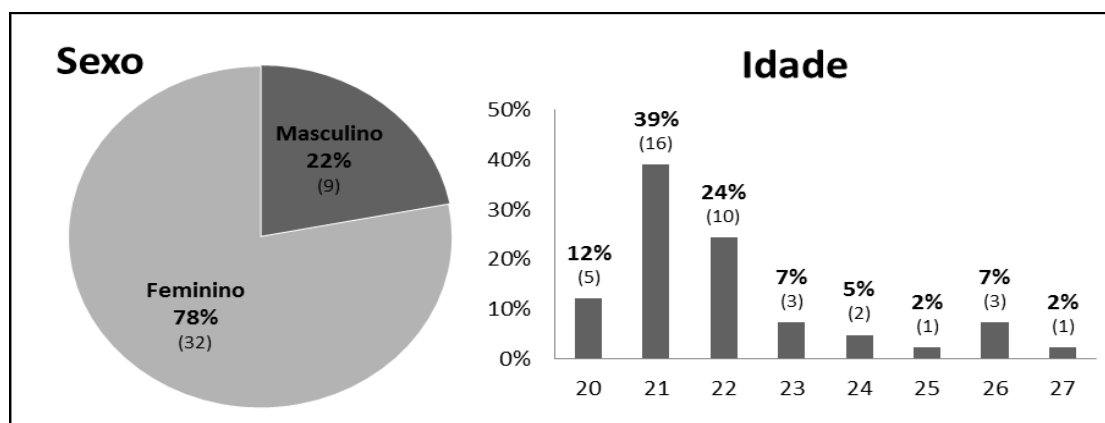


Gráfico 2: Caracterização dos respondentes TR quanto ao sexo e à idade

Em termos de **situação académica atual**, todos os respondentes encontram-se a desenvolver os seus estudos ao **nível de licenciatura** no Departamento de Línguas e Literaturas Ocidentais da DTCF-AÜ. Na **Tabela 8** apresentamos os dados recolhidos relativamente às licenciaturas em desenvolvimento pelos respondentes e aos moldes em que se encontram a frequentar as disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa (LCP).

Tabela 8: Situação Académica e Modalidades de inscrição na disciplina de LCP (Grupo TR)

GRUPO TR (N=41) – Modalidade disciplina língua-cultura portuguesa e situação académica		
Disciplina	Respondentes por Modalidade e Licenciatura	
	Modalidade	Licenciaturas
Língua e Cultura Portuguesa I 94% (38)	Disciplina Obrigatória 59% (24)	Língua e Literatura Espanhola 59% (24)
		Língua e Literatura Italiana 20% (8)
	Opção Livre 34% (14)	Língua e Literatura Francesa 15% (6)
Língua e Cultura Portuguesa III 7% (3)	Opção Livre 7% (3)	Língua e Literatura Espanhola 5% (2)
		Língua e Literatura Francesa 2% (1)

Em termos de **nível de aprendizagem da língua-cultura portuguesa**, a larguíssima maioria dos respondentes (94%, n=38) situa-se no nível A1 e apenas uma pequena minoria (7%, n=3) no nível B1 do QECR. No que toca à modalidade de inscrição nestas disciplinas, mais de metade dos alunos (59%, n=24) frequentam-nas em formato de Disciplina Obrigatória (alunos da Licenciatura de Língua e Literatura Espanhola) e os restantes (41%, n=17) como Opção Livre. Todos os respondentes estão a desenvolver licenciaturas na **área científica** das Humanidades, mais especificamente em línguas românicas, sendo que a maioria (63%, n=26) está a frequentar o curso de Língua e Literatura Espanhola, oito (20%) o curso de Língua e Literatura Italiana e sete (17%) o curso de Língua e Literatura Francesa.

Relativamente a eventuais **experiências e contactos significativos de natureza intercultural**, verificamos que apenas uma pequena minoria (12%, n=5) afirma ter tido a **experiência de estadia no estrangeiro de média ou longa duração** (ver **Tabela 9**). Estas experiências referem-se a períodos inferiores a um ano (entre 2 a 8 meses), sendo as razões da estadia de diversa ordem (lazer, profissionais, educativas, familiares). Todos os respondentes afirmam saber falar a língua oficial dos países em que estiveram.

Tabela 9: Experiência de estadia prolongada num país estrangeiro (Grupo TR)

Respondentes	País(es)	Duração	Razões para a estadia	Fala a(s) língua(s)
QITR/R1	EUA	Duas estadias de 3 meses e meio	Lazer Razões profissionais	Inglês
QITR/R4	Alemanha	8 meses	Educação – Bolsa de estudos	Alemão
QITR/R6	Alemanha	3 meses	Razões familiares	Alemão
QITR/R24	EUA	2 meses	Razões familiares e Lazer	Inglês

Em termos de **visitas ao país da contraparte**, apenas um dos respondentes (2%) já visitou Portugal (no âmbito de um roteiro turístico que incluía uma visita à Ilha da Madeira). Apenas cerca de um terço dos respondentes (34%, n=14) afirma ter desenvolvido ou estar a desenvolver uma **relação significativa com sujeitos de nacionalidade ou ascendência portuguesa**, sendo que, neste contexto, se destacam as relações de carácter afetivo, mais especificamente a amizade (17%, n=7), e as referências diretas à relação com o professor de língua-cultura portuguesa (15%, n=6), sendo que esta provavelmente se liga também às referências a relações de tipo profissional ou académico (10%, n=4).

Finalmente, apenas um respondente (2%) afirma ter tido uma **experiência em PMIs** ao nível do Ensino Superior, referindo uma experiência de estudo no Departamento de Língua e Literatura Inglesa da Universidade de Bremen com uma duração de 8 meses (não indicando o nome ou teor do programa de mobilidade em que esteve integrado).

3.2.2.3. Síntese e análise comparativa da caracterização dos grupos PT e TR

A caracterização dos públicos respondentes dos nossos dois casos de investigação permitiu-nos concluir que, no que toca à maioria dos elementos caracterizadores enfocados, o **grupo PT** institui-se como **bastante mais heterogéneo** do que o **grupo TR**, o qual, pelo contrário, patenteia uma grande **homogeneidade**. Tal como já tivemos a oportunidade de referir, esta diferença entre a composição dos dois grupos encontra-se intimamente ligada às **modalidades curriculares** pelas quais as disciplinas de língua-cultura em questão se desenvolvem. De facto, enquanto em Portugal, estas incluem o formato de Curso Livre (no qual se inserem mais de metade dos respondentes portugueses: 53%, n=9), estando, desta forma, abertas às comunidades interna e externa das instituições que as ministram, no caso turco, estas são apenas disponibilizadas aos estudantes do Departamento de Línguas e Literaturas Ocidentais da DTCF-AÜ enquanto disciplinas curriculares. Ao mesmo tempo, as disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa do I e II (1.º e 2.º semestres) instituem-se como disciplinas obrigatórias da licenciatura em Língua e Literatura Espanhola, sendo, por isso natural, que estas incluam um número substancial de estudantes desta licenciatura.

Neste contexto, encontramos tanto diferenças como semelhanças entre os dois grupos no que toca aos seus elementos caracterizadores, tal como, aliás, se pode constatar na síntese dos resultados obtidos, nesta secção do nosso estudo, que apresentamos na **Tabela 10**.

Tabela 10: Síntese da caracterização dos grupos PT e TR

Tópicos de caract.	Grupo PT (N=17)	Grupo TR (N=41)
Dados Sociográficos	82% são do sexo feminino . Faixa etária entre 19 e mais de 45 anos. Mediana de idades: 23 anos . 76% são solteiros . 65% não têm uma ocupação profissional.	78% são do sexo feminino . Faixa etária entre 20 e 27 anos. Mediana de idades: 21 anos . 100% são solteiros . 93% não têm uma ocupação profissional.
Nível e modalidade de frequência nas disciplinas TR/PT	82% inserem-se no nível A1 . 53% como Curso Livre e 47% como Opção (Condicionada/Livre).	94% inserem-se no nível A1 . 59% como Disciplina Obrigatória e 42% como Opção Livre .
Situação Académica	65% estudam no Ensino Superior . 47% detêm já um grau académico (1.º e 2.º ciclos). 71% são da área das Humanidades .	100% estudam no Ensino Superior . Nenhum detém um grau académico a este nível. 100% são da área das Humanidades .
Experiências e contactos significativos de natureza intercultural	41% teve pelo menos uma estadia prolongada num país estrangeiro .	12% teve pelo menos uma estadia prolongada num país estrangeiro .
	47% visitaram a Turquia (turismo, relações afetivas, educação, voluntariado).	97% nunca visitaram Portugal . Apenas um respondente visitou este país (turismo).
	47% afirmam desenvolver ou ter desenvolvido uma relação com nacionais turcos .	34% afirmam desenvolver ou ter desenvolvido uma relação com nacionais portugueses .
	88% não têm experiência de participação em PMIs.	98% não têm experiência de participação em PMIs

Os dois grupos de respondentes aproximam-se, **em termos de semelhança**, fundamentalmente no que toca ao **sexo**, ambos contemplando uma franca maioria de estudantes do sexo feminino (PT: 82% / TR: 78%), e ao **nível de aprendizagem da língua da contraparte**, sendo que a larguíssima maioria dos respondentes se situa no nível de iniciação (A1) da mesma (PT: 82% / TR: 94%). No que concerne à **idade**, apesar de o grupo PT abarcar uma faixa etária substancialmente mais elevada do que o grupo TR, a verdade é que ambos os grupos se instituem, na generalidade, como bastante jovens, situando-se a mediana de idades nos 23 anos, no caso português, e nos 21 anos no caso turco. Outro tópico relativamente ao qual ambos os grupos simultaneamente se aproximam e afastam em termos de semelhança refere-se à **área científica dos respondentes**, sendo que, também neste ponto, encontramos uma maior heterogeneidade no grupo PT face ao grupo TR. Assim, se no caso turco todos os alunos se encontram a desenvolver as suas licenciaturas na área das Humanidades, mais especificamente em cursos de línguas românicas – Espanhol, Italiano e Francês –, no caso português, embora a maioria se insira na área das Humanidades (71%), encontramos uma maior diversidade de áreas de estudos, as quais vão desde as Línguas e Culturas e os Estudos Asiáticos, passando pelo Direito, até à Matemática e à Bioquímica.

No que toca a aspetos que claramente distinguem, **em termos de diferença**, os dois grupos, os quais se ligam intrinsecamente, como já explicitámos, ao facto de as disciplinas de língua-cultura em questão assumirem modalidades curriculares distintas em ambos os países, destacam-se: (i) a já referida diferença na **faixa etária** dos dois grupos, sendo que o grupo PT inclui uma percentagem relevante de sujeitos com idade superior a 30 anos (29%), enquanto o limite de idade encontrado no grupo TR é de 27 anos; (ii) o facto de quase metade dos respondentes portugueses já deter um **grau académico de nível Superior** (47%) enquanto, no grupo TR, todos os respondentes estão ainda a desenvolver as sua primeira licenciatura; (iii) a também já referida maior diversidade de **áreas científicas** encontrada junto do grupo PT; (iv) a maior percentagem de respondentes portugueses que desempenham uma **ocupação profissional** (35%) face à do grupo TR (7%); (v) o substancialmente mais elevado **grau de experiências e contactos significativos de natureza intercultural** do grupo português face ao grupo turco, tanto em termos de experiência de **estadia prolongada em países estrangeiro** (PT: 41% / TR: 12%) e **experiência em PMIs** (PT: 12% / TR: 2%), como em termos de estabelecimento de **relações significativas com sujeitos da**

nacionalidade da contraparte (PT: 47%, TR: 34%) e, sobretudo, **visitas efetivas ao país da contraparte** (PT: 41% / TR: 2%).

Verificamos, assim, que ambos os grupos, apesar de se aproximarem em alguns aspetos fundamentais, adquirem algumas importantes idiossincrasias em termos da sua caracterização. Este facto leva-nos a sublinhar a importância fundamental de os profissionais educativos responsáveis pelo ensino e divulgação das línguas-culturas turca e portuguesa, respetivamente em Portugal e na Turquia, e, mais especificamente, aqueles responsáveis pela constituição e planificação, desenvolvimento e execução dos cursos de língua-cultura sobre os quais nos debruçamos, tomarem em atenção as características pessoais dos seus públicos discentes e compreenderem a forma como as suas turmas, em geral, se caracterizam. Consideramos que esta informação é fundamental no contexto do ensino de línguas-culturas desenvolvido numa abordagem intercultural. De facto, com base no conhecimento das homogeneidades e heterogeneidades das suas turmas, os professores poderão utilizar ambas para potenciar as atividades letivas, ora solicitando a opinião de sujeitos com características e experiências diferentes da generalidade da turma, ora desenvolvendo atividades que, baseadas em aspetos mais homogéneos da turma, contribuam de uma forma mais efetiva para o sucesso do processo de E/A de uma língua-cultura sob uma perspetiva intercultural.

A caracterização realizada permite-nos constatar, por exemplo, que o grupo PT inclui um número significativo de sujeitos com experiências de residência de longa duração num país estrangeiro e, também, que já tiveram uma experiência direta com o país da sua contraparte (i.e., realizaram visitas a este país), algo que não se verifica relativamente ao grupo TR. Deste modo, poder-se-á considerar, à partida, que o grupo PT é mais “experiente” em termos de contactos interculturais (tanto em geral, como no caso específico de contactos com sujeitos da cultura da sua contraparte) do que o grupo TR¹²². Esta maior experiência parece refletir-se, também, no estabelecimento de relações efetivas com sujeitos da cultura sua contraparte, sendo que o grupo PT demonstra desenvolver mais relações significativas com cidadãos turcos do que o grupo TR com portugueses. Deste modo, os professores das disciplinas de língua e cultura turca poderão fazer-se valer desta maior experiência intercultural de alguns dos seus alunos no contexto do desenvolvimento da competência

¹²² Não podemos deixar de sublinhar neste ponto que, enquanto cidadãos da UE, os portugueses terão uma maior facilidade em viajar para outros países quando comparados com os turcos, o mesmo se aplicando no contexto específico das viagens entre Portugal e Turquia dos cidadãos destes países. Os cidadãos turcos precisam de passar pelo processo burocrático de aquisição de um visto Schengen para visitar outros países europeus, o que se pode constituir fator de dissuasão quando considerando uma visita a Portugal.

intercultural nos seus cursos, por exemplo, solicitando-lhes que relatem as suas experiências e, subseqüentemente, discutindo e debatendo alguns temas pertinentes relativos a essas mesmas experiências no âmbito de uma conscientização crítica intercultural. Já no que toca ao caso turco, o facto de todos os alunos estarem a estudar línguas românicas, conhecendo de forma mais aprofundada a realidade dos países em que são faladas, assim como as suas culturas, pode constituir-se como uma mais-valia no contexto de uma abordagem intercultural ao ensino de línguas, já que o professor poderá desenvolver pontos de comparação não só entre estas línguas como, também, com as culturas que vinculam, e a língua e cultura portuguesa, suscitando debates e discussões que promovam uma análise crítica relativamente aos aspetos de semelhança ou diferenças entre estas mesmas línguas-culturas.

3.2.3. Perfil linguístico dos públicos respondentes

Neste ponto, referente à secção 2 – “Biografia Linguística” – do questionário “Imagens”, iremos proceder à caracterização do perfil linguístico dos respondentes no que se refere à(s) sua(s) língua(s) materna(s), às LEs que referem ter aprendido ou estar a aprender, aos contextos de aprendizagem dessas LEs, aos motivos gerais apontados para a sua aprendizagem, e, por último, ao grau percecionado de proficiência face a essas mesmas LEs (i.e., autoavaliação do domínio linguístico nestas línguas).

No entanto, antes de iniciarmos a caracterização do perfil linguístico dos respondentes, importa clarificar três questões que consideramos fundamentais para a compreensão da mesma, referentes à oferta linguística escolar dos sistemas educativos português e turco (já que esta se constitui como fundamental no contexto da identificação das LEs de aprendizagem dos respondentes) e às duas bases conceptuais que utilizámos para categorizar os contextos de aprendizagem das LEs referidas (i.e., Educação Formal, Não-formal e Informal) e os principais motivos que apontam para a aprendizagem das mesmas (i.e., orientações motivacionais instrumental/pragmática e integrativa/afetiva).

Oferta linguística escolar em Portugal e na Turquia até ao ano letivo de 2011-2012

Relativamente ao **contexto português**, devemos começar por dizer que a escolaridade obrigatória é de 12 anos, englobando dois níveis: o Ensino Básico, que compreende três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois e o terceiro de três, e o Ensino Secundário, que compreende um ciclo de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade). Em termos de oferta de ensino de LEs, recentemente, o inglês

tornou-se oferta obrigatória no primeiro ciclo (primeiro, em 2005/2006, apenas para os 3.º e 4.º anos de escolaridade e, em 2008/2009, também para os 1.º e 2.º anos).

Em termos dos segundo e terceiro ciclos, o sistema de ensino português proporciona a todos os alunos a aprendizagem de duas LEs, correspondendo o início dessas aprendizagens, no caso da primeira (LE I) – que, atualmente, corresponde obrigatoriamente ao inglês – ao 5.º ano de escolaridade e, no caso da segunda (LE II), ao 7.º ano, prolongando-se, em ambos os casos, até ao 9.º ano de escolaridade. A oferta de LEs restringe-se a quatro línguas, incluindo o inglês, o francês, o alemão e o espanhol, sendo, no entanto, esta oferta afetada pelos condicionalismos locais dos estabelecimentos escolares. Em termos do Ensino Secundário, a oferta de LEs é a mesma que a apresentada para o Ensino Básico, sendo que, para todos os cursos é obrigatória a existência de pelo menos uma disciplina de LE nos 10.º e 11.º anos, podendo os alunos optar por aprender outras LEs nas modalidades de opção curricular (dependendo do curso) e disciplina facultativa. Desta forma, ao fim da escolaridade obrigatório os estudantes portugueses deverão ter estudado no mínimo duas LEs¹²³.

Relativamente ao **contexto turco**, devemos começar por dizer que a escolaridade obrigatória na Turquia foi alargada em 1997, passando de cinco para oito anos. Estes oito anos de educação básica correspondem ao Ensino Primário Turco (*İlköğretim Okulu*), sendo que este pode ser dividido em dois ciclos distintos – Nível 1 (*1. Kademe*) e Nível 2 (*2. Kademe*), correspondendo ambos a quatro anos letivos. O Ensino Secundário é, deste modo, facultativo na Turquia, correspondendo a um mínimo de 3 anos e a um máximo de 4 anos letivos. Em termos de oferta de ensino de LEs, nos níveis 1 e 2 do Ensino Primário os alunos têm, desde o ano 2000, como disciplina obrigatória, uma LE (sendo que, na maioria dos casos, o ensino da primeira LE se inicia apenas no nível 2, ou seja, no 5.º ano de escolaridade), correspondendo esta, geralmente, ao inglês, embora algumas escolas ofereçam também o alemão, o francês e o espanhol como alternativas a esta língua. No 6.º ano é introduzida nos currículos uma segunda LE cujo estudo, tal como no caso da primeira LE, se prolonga até ao 8.º ano. De referir que a oferta de ensino de LEs ao nível primário é muito diversificada, já que é deixado ao critério das escolas (nomeadamente privadas) tanto

¹²³ Informação relativa ao quadro geral do sistema educativo português emanada da “Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto de 2012; Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto, republicada e renumerada em anexo à última). Para informação relativa à oferta de LEs ver www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=85 (consultado em fevereiro de 2013) e para o caso específico do ensino da língua inglesa no 1.º ciclo ver Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio.

o número de LEs que deverão fazer parte do currículo como qual deve ser considerada como obrigatória (constituindo-se as restantes como opções curriculares).

Em termos do Ensino Secundário turco, este divide-se em dois tipos: educação secundária geral (mais orientada para a preparação dos estudantes para o Ensino Superior) e educação secundária vocacional e técnica (mais orientada para a preparação para o mundo profissional). Em ambos os casos, é obrigatório que os alunos, pelo menos no 9.º ano, estudem duas LEs (sendo a primeira escolha geralmente o inglês e a segunda o alemão, embora se apresentem outras opções, tais como o francês, o italiano, o japonês, o árabe, o russo ou o chinês). Relativamente aos restantes anos do Ensino Secundário, a oferta de LEs varia de acordo com o tipo de ensino e os cursos escolhidos, sendo que em alguns casos, não é obrigatório o estudo de qualquer LE e noutros as LEs ocupam um lugar central. De facto, ao nível do secundário (nomeadamente nos 10.º, 11.º e 12.º anos) as LEs oferecidas e as modalidades de estudo variam bastante conforme os casos, sendo que algumas escolas se caracterizam por disponibilizar “Programas Intensivos de Ensino de LE” e outras usam mesmo uma LE como meio de instrução de alguns dos cursos que oferecem. Deste modo, tal como no caso do sistema educativo português, os alunos turcos deverão, no final dos seus estudos secundários, ter estudado pelo menos, duas LEs¹²⁴.

Educação Formal, Não-formal e Informal

Na identificação dos contextos de aprendizagem das LEs que os respondentes afirmam ter aprendido, apresentamos-lhes um conjunto de opções que foram, posteriormente, categorizadas em função do “tipo” de educação a que se referem, mais especificamente **Educação Formal** (incluindo as opções “Escola” e “Universidade”), **Educação não-Formal** (incluindo a opção “Formação/ Escola de Línguas/ Cursos Livres”) e **Educação Informal** (incluindo a opção “Autodidata/ em contexto”). Dado ao facto destes tópicos categoriais de que nos fizemos valer serem muitas vezes utilizados de uma forma pouco consistente, podendo adquirir diferentes significados em diferentes contextos (educativos, sociais, institucionais, etc.), consideramos conveniente clarificar como os definimos e como os utilizámos no contexto do nosso estudo.

¹²⁴ Informação emanada do Turkish Board of Education (*Talim ve Terbiye Kurulu*) e Eurydice – National system education 2011. Para mais informação acerca da Educação em LEs na Turquia ver *Regulation of Foreign Language Teaching, issued in the Official Gazette, No 1.8.6.3., dated 14.09.1985, based on the Law of Foreign Language Education, no. 2923, issued in the Official Gazette, dated 14.10.1983, no. 18198.*

A nossa conceptualização destas noções baseou-se, essencialmente, na forma como são definidas pela Comissão Europeia – para quem se instituem como as “three basic categories of purposeful learning activity” (European Commission, 2000, p. 8) – a qual, por sua vez, assenta na categorização, proposta por Coombs (1985), dos contextos em que a aprendizagem ao longo da vida se pode desenvolver (ver também Hamadache, 1991, 1993; OECD, 2011; Trilla, 1986; Trilla, Gros, López, & Martín, 1996). Neste sentido, definimos:

- i) **Educação Formal** como um tipo de educação que se caracteriza pela sua institucionalização e pelo seu reconhecimento oficial por parte das autoridades nacionais relevantes, integrando-se, normalmente, num sistema estruturado de acordo com um processo contínuo de formação. Refere-se, deste modo, ao tipo de ensino que ocorre em instituições como escolas e universidades, de forma cronologicamente escalonada e de acordo com currículos e planos/programas de estudos bem definidos e pré-estabelecidos, sendo realizada sob a orientação de técnicos profissionalizados e especializados.
- ii) **Educação não-Formal** como uma educação que, embora se organize e desenvolva de acordo com objetivos explícitos de formação ou instrução, não está diretamente vinculada à obtenção de graus específicos ao sistema educativo formal. Desta forma, ela não é reconhecida como educação formal, estabelecendo-se fundamentalmente como um acrescento ou uma alternativa a esta, podendo inserir-se no contexto de percursos alternativos de educação. Refere-se, deste modo, tanto a formações desenvolvidas no contexto profissional com o intuito de melhorar ou adaptar qualificações ou competências existentes como a atividades de aprendizagem desenvolvidas num princípio de autodesenvolvimento com o propósito de adquirir conhecimento ou competências que poderão ou não relacionar-se com o emprego.
- iii) **Educação informal** como um tipo de educação que se desenvolve no dia-a-dia de cada indivíduo, de forma mais ou menos intencional, resultando de uma educação não programável, não estruturada e dependente do meio em que os sujeitos se movem, não deixando de desempenhar um papel fundamental na construção e desenvolvimento dos conhecimentos, competências, atitudes e valores dos sujeitos.

Motivações para a aprendizagem de LEs

No contexto da categorização dos principais motivos apontados pelos respondentes para a aprendizagem de LEs (incluindo a língua da contraparte) fizemo-nos valer da

conceptualização, em DL, das principais orientações motivacionais para aprendizagem de LE (ver ponto 3.4.3., Parte I), mais especificamente, a **Orientação Integrativa ou Afetiva**, onde incluímos, no contexto da caracterização do perfil linguístico dos respondentes, as opções “Gosto pessoal”, “Relacional” e “Culturais”, e a **Orientação Pragmática ou Instrumental**, onde incluímos as opções “Escolar ou Académico” e “Profissional”.

Neste contexto, tomamos a **orientação integrativa-afetiva** como referente ao interesse do aprendente na cultura e nas pessoas que representam a língua-alvo, ou seja, ao interesse efetivo na comunidade de falantes dessa língua, incluindo o seu desejo de contactar, interagir e conhecer o Outro; e a **orientação pragmática-instrumental** como referente ao aspeto funcional e instrumental da aprendizagem de uma LE, relacionando-se com o desejo do aprendente de ganhar reconhecimento ou respeito social, assim como adquirir vantagens económico-profissionais ou académicas através da aprendizagem da LE em questão (cf. Dörnyei, 2003a; Gardner & Osborne, 2010; Masgoret & Gardner, 2003).

Tendo explicitado a oferta de ensino de LEs por parte dos sistemas escolares português e turco – evidenciando os constrangimentos que esta apresenta aos alunos em termos de escolha de LEs de aprendizagem –, assim como clarificado a forma como categorizamos os dados referentes aos contextos e motivos subjacentes à aprendizagem de LEs por parte dos respondentes, procederemos, de seguida, à apresentação da caracterização do perfil linguístico de ambos os grupos, concluindo com a análise comparativa dos mesmos.

3.2.3.1. Caracterização do perfil linguístico do grupo PT

Todos os respondentes do grupo PT referem ter como **língua materna (LM)** o português, sendo que dois (12%) referem ter também como LM, respetivamente, o inglês e o francês. Dois dos inquiridos (12%) afirmam que pelo menos um dos seus pais tem como LM uma língua diferente da sua, sendo essa língua, em ambos os casos, o Gujarati, língua que afirmam falar, embora não a considerem como sua LM.

Em termos de **LEs que os respondentes afirmam ter aprendido ou estar a aprender** (ver **Tabela 11**), verificamos que o grupo PT se revela bastante “poliglota”, sendo que cada respondente refere entre 4 a 7 LEs, situando-se a média do grupo entre 5 e 6 LEs de aprendizagem. Encontramos, também, uma grande diversidade de LEs, sendo apontadas 14 línguas diferentes. As **LEs de aprendizagem mais referidas** são, para além da língua turca (100%, n=17), as línguas inglesa (100%, n=17), francesa (94%, n=16), espanhola

(77%, n=13) e, em menor grau, a italiana (53%, n=9), notando-se, deste modo, uma proeminência de línguas românicas no âmbito das LEs de aprendizagem do grupo (a par do inglês). São ainda referidas, por uma percentagem ainda relevante de alunos, as línguas alemã (35%, n=6), japonesa (24%, n=4) e chinesa (n=18%, n=3), reportando-se estas duas últimas aos cinco estudantes (29%) da licenciatura em Estudos Asiáticos. As restantes línguas são referidas apenas por uma pequena minoria dos respondentes (entre um a dois).

Tabela 11: LEs de aprendizagem dos respondentes PT

LEs aprendidas ou em aprendizagem pelos respondentes PT (N=17)		
Número de LEs aprendidas	Respondentes	LEs referidas pelos respondentes
4 Línguas Estrangeiras	24% (4)	Turco – 100% (17) Inglês – 100% (17) Francês – 94% (16) Espanhol – 77% (13) Italiano – 53% (9) Alemão – 35% (6) Japonês – 24% (4) Chinês – 18% (3) Árabe / Farsi – 12% (2) Russo / Hindi / Grego / Holandês – 6% (1)
5 Línguas Estrangeiras	29% (5)	
6 Línguas Estrangeiras	24% (4)	
7 Línguas Estrangeiras	24% (4)	

Relativamente aos **contextos de aprendizagem das LEs** referenciadas pelos respondentes PT, apresentamos na **Tabela 12**, uma sistematização dos resultados a que chegámos, categorizando cada um destes contextos em função do tipo de educação a que se referem (i.e., formal, não-formal e informal), sendo que a uma mesma língua podem corresponder múltiplos contextos.

Tabela 12: Contextos de aprendizagem das LEs referidas pelos respondentes PT

Contextos de aprendizagem das LEs – Grupo PT (N=17)				
LEs	Contexto Formal		Contexto Não-Formal	Contexto Informal
	Escola	Universidade	Formação / Escola de Línguas / Curso Livre	Autodidata / em contexto
Turco (17)	0	47% (8)	59% (10)	6% (1)
Inglês (17)	88% (15)	41% (7)	35% (6)	47% (8)
Francês (16)	88% (15)	0	18% (3)	18% (3)
Espanhol (13)	12% (2)	12% (2)	12% (2)	53% (9)
Italiano (9)	0	12%, (2)	29% (5)	18% (3)
Alemão (6)	24% (4)	6% (1)	12% (2)	18% (3)
Japonês (4)	0	24% (4)	0	6% (1)
Chinês (3)	0	18% (3)	0	0
Árabe (2)	0	6%, (1)	6% (1)	0
Farsi (2)	6% (1)	6% (1)	6% (1)	0
Grego (1)	0	0	6% (1)	6% (1)
Hindi (1)	0	6% (1)	0	0
Holandês (1)	0	6% (1)	0	6% (1)
Russo (1)	0	0	6% (1)	0

No que toca aos contextos de **educação formal**, verificamos que, ao nível do **contexto escolar**, o grupo PT apresenta cinco LEs distintas, quatro delas correspondentes às que são oferecidas pelo sistema escolar português. Entre estas línguas, o inglês e o francês destacam-se claramente, sendo ambas indicadas por 88% (n=15) dos respondentes. Já a uma grande distância, surgem as línguas alemã (24%, n=4) e espanhola (12%, n=2), sendo, ainda, referida a língua Farsi ou Persa Moderno (6%, n=1). Já ao nível do **contexto universitário** encontramos uma enorme diversidade de LEs de aprendizagem, sendo referidas 11 línguas distintas, cinco de origem europeia (inglês, espanhol, alemão, italiano e holandês) e seis de origem não-europeia (turco, árabe, farsi, japonês, chinês e hindi). Entre as línguas europeias, destaca-se, claramente, o inglês (41%, n=8) e entre as línguas não-europeias, destacam-se, para além do turco (47%, n=8), o japonês (24%, n=4) e o chinês (18%, n=3).

Em termos da aprendizagem de LEs em contextos de **educação não-formal**, encontramos, também aqui, uma grande diversidade de línguas, sendo referidas 10 LEs distintas, a grande maioria de origem europeia – inglês, italiano, francês, espanhol, alemão, russo e grego – e apenas uma minoria de origem não-europeia – turco, árabe e farsi –, destacando-se, entre estas, as línguas turca (59%, n=10), inglesa (35%, n=6), italiana (29%, n=5) e francesa (18%, n=3). Finalmente, em termos das LEs que os respondentes afirmam ter aprendido ou a estar a aprender em contextos de **educação informal**, encontramos, novamente, uma grande diversidade de línguas, sendo referidas nove LEs distintas, a grande maioria de origem europeia – espanhol, inglês, francês, italiano, alemão, grego e holandês – e apenas uma minoria de origem não-europeia – turco e japonês –, destacando-se claramente, as línguas espanhola (53%, n=9) e inglesa (47%, n=8), seguidas, a uma larga distância, pelas línguas francesa, alemã e italiana (18%, n=3).

Verificamos, assim, que, em muitos casos, os aprendentes desenvolvem a aprendizagem de várias das LEs referidas em múltiplos contextos, ou seja, tanto em contextos formais como, simultaneamente, em contextos não-formais e informais (destacando-se, neste caso, o inglês), o que indicará a importância que conferem a estes últimos contextos no que se refere à aprendizagem de LEs.

Relativamente à **língua turca**, em particular, verificamos que todos os respondentes que estão inscritos nas disciplinas de Língua e Cultura Turca na modalidade de Curso Livre (53%, n=9), incluem-na no contexto da **educação não-formal** e os que estão inscritos nas mesmas enquanto disciplinas de Opção curricular incluem-na no contexto de **educação**

formal no âmbito universitário (um respondentes insere a língua turca, simultaneamente, nos contextos de educação formal e não-formal).

Relativamente aos **principais motivos subjacentes à aprendizagem das LEs** referidas pelos respondentes, recorreremos ao uso da **Tabela 13** para sistematizar os resultados obtidos, sendo que categorizámos os diferentes motivos apontados para cada LE de acordo com a relação que estabelecem com uma orientação motivacional ora mais pragmática ou instrumental ora mais integrativa ou afetiva. De referir que, também neste caso, a uma mesma língua podem corresponder múltiplos motivos de aprendizagem.

Tabela 13: Motivos para aprendizagem das LEs referidas pelos respondentes PT

Motivos para a aprendizagem das LEs – Grupo PT (N=17)						
LEs	Orientação Pragmática/Inst.		Orientação Integrativa/Afetiva			Outros
	Escolar ou Académico	Profissional	Gosto pessoal	Relacional	Cultural	
Turco (17)	18% (3)	18% (3)	41% (7)	29% (5)	41% (7)	12% (2)
Inglês (17)	76% (13)	53% (9)	59% (10)	41% (7)	41% (7)	18% (3)
Francês (16)	81% (13)	31% (5)	25% (4)	0	25% (4)	6% (1)
Espanhol (13)	8% (1)	31% (4)	38% (5)	15% (2)	46% (6)	15% (2)
Italiano (9)	33% (3)	22% (2)	67% (6)	22% (2)	44% (4)	0
Alemão (6)	67% (4)	50% (3)	67% (4)	0	17% (1)	0
Japonês (4)	25% (1)	50% (2)	75% (3)	0	25% (1)	25% (1)
Chinês (3)	0	33% (1)	33% (1)	0	33% (1)	33% (1)
Árabe (2)	0	0	50% (1)	0	100% (2)	0
Farsi (2)	50% (1)	50% (1)	50% (1)	50% (1)	50% (1)	50% (1)
Grego (1)	0	0	0	0	0	100% (1)
Hindi (1)	100% (1)	0	0	0	0	0
Holandês (1)	0	100% (1)	100% (1)	0	0	100% (1)
Russo (1)	0	0	100% (1)	0	0	0

O grupo PT revela, no que toca aos motivos invocados para a aprendizagem das LEs referidas, uma tendência geral para indicar, simultaneamente, razões ligadas tanto a uma orientação mais pragmática-instrumental como a uma orientação mais integrativa-afetiva. Esta tendência confirma, na nossa perspetiva, a grande interrelação existente entre estas duas orientações motivacionais, particularmente no que se refere à escolha de aprendizagem de uma LE (e.g., língua inglesa, na qual se verifica um grande equilíbrio entre as duas orientações). No entanto, esta tendência geral não invalida que se note uma prevalência de ora uma ora outra destas orientações no que toca a muitas das LEs apresentadas.

No que diz respeito especificamente à **aprendizagem da língua turca**, verificamos que os respondentes revelam uma clara **orientação integrativa ou afetiva**, selecionando, sobretudo, os motivos “gosto pessoal” (41%, n=7), “cultural” (41%, n=7) e “relacional”

(29%, n=5) como principais razões subjacentes à sua aprendizagem, depreciando, neste contexto, os motivos ligados a uma orientação pragmática ou instrumental – “Escolar ou académico” (18%, n=3) e “Profissional” (18%, n=3). Deste modo, constatamos que o grupo PT, em geral, revela, neste ponto, uma ligação afetiva e uma orientação integrativa face à aprendizagem da língua-cultura turca que suplanta, claramente, os motivos ligados a questões escolares ou profissionais (mais utilitários ou pragmáticos).

Relativamente às orientações motivacionais apontadas para a escolha das **restantes LEs**, verificamos uma preponderância de motivos de ordem integrativa-afetiva no que se refere, sobretudo, às línguas espanhola e italiana; e uma preponderância de motivos de ordem pragmática-instrumental no que se refere, sobretudo, às línguas francesa e, em menor grau, alemã. No caso das línguas inglesa, japonesa e chinesa deparamo-nos com um grande equilíbrio entre as duas orientações motivacionais. Estes resultados parecem apontar para a influência do fator língua de escolarização no que concerne às orientações motivacionais dos alunos face à aprendizagem das LEs, já que estes demonstram uma tendência para atribuir razões de ordem pragmática-instrumental sobretudo em relação às línguas que aprenderam na escola (e.g., francês e alemão) e razões de ordem integrativa-afetiva sobretudo em relação a línguas que aprenderam fora do contexto de educação formal (e.g., italiano e espanhol)¹²⁵.

Outro aspeto, de carácter geral, que deve ser referido liga-se à tendência do grupo PT para seleccionar a opção “gosto pessoal” como motivo de destaque para a aprendizagem de grande parte das LEs apresentadas (e.g., turco, inglês, italiano, alemão e japonês), o que, na nossa perspetiva, denota a importância que atribuem à dimensão afetiva no que toca à aprendizagem de LEs.

Finalmente, no que toca à **autoavaliação** que os respondentes fazem da sua **proficiência linguística nas diferentes LEs** de aprendizagem, apresentamos, na **Tabela 14**, uma sistematização dos resultados a que chegámos, indicando, para cada uma das línguas, em primeiro lugar, o número de respondentes que realizaram essa mesma autoavaliação e, em segundo lugar, a sua respetiva média¹²⁶ tanto em termos de cada uma das quatro principais competências linguísticas referidas no QEQR (i.e., Ouvir, Falar, Ler e Escrever) como em termos de domínio linguístico geral (cf. Conselho da Europa, 2002).

¹²⁵ Encontramos esta mesma tendência em outros estudos ou projetos de investigação, também incidentes nas imagens das línguas, desenvolvidos em Portugal (e.g., Andrade et al., 2007; Simões, 2006).

¹²⁶ Segundo a escala gradativa grau de proficiência nulo (nível 0), básico (nível 1), intermédio (nível 2) e avançado (nível 3). Para uma versão mais detalhada dos resultados apresentados na Tabela 14 ver **Anexo 3**.

Tabela 14: Autoavaliação da proficiência linguística em LEs (Grupo PT)

Proficiência linguística nas LEs de aprendizagem (autoavaliação) – Grupo PT					
Línguas	Média das autoavaliações nas 4 competências linguísticas				Média Geral
	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	
Turco (11)	0,7	0,8	1	0,9	0,9
Inglês (17)	2,8	2,6	2,8	2,5	2,7
Francês (15)	1,7	1,5	1,8	1,6	1,7
Espanhol (14)	2,4	1,6	2,1	1,4	1,9
Italiano (7)	2,1	2	2,3	1,9	2,1
Alemão (7)	0,9	1	1,3	0,9	1,0
Japonês (4)	1,3	1,3	1,5	1,3	1,3
Chinês (3)	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7
Farsi (2)	1,5	1,5	1	1,5	1,4
Árabe (1)	1	1	2	1	1,3
Grego (1)	2	2	2	2	2,0
Holandês (1)	1	2	2	2	1,8
Russo (1)	1	1	2	1	1,3

Os resultados obtidos indicam que os respondentes portugueses, em geral, autoavaliam, de forma francamente positiva a sua proficiência linguística nas línguas inglesa (média de 2,7) e italiana (2,1), e de forma positiva em espanhol (1,9), francês (1,7) e chinês (1,7). Inversamente, o grupo PT autoavalia-se com um nível básico de proficiência linguística em japonês (1,3), alemão (1) e em turco (0,9). Ao mesmo tempo, verificamos que, em termos gerais, ou seja, transversalmente às LEs referidas, os respondentes consideram deter um maior grau de proficiência linguística ao nível das competências de compreensão (i.e., Ouvir e, principalmente, Ler) e um menor grau de proficiência ao nível das competências de produção (i.e., Falar e Escrever).

Relativamente à **língua turca**, em particular, para além, de se verificar uma autoavaliação geral bastante baixa de domínio da língua – encontrando-se a média geral das autoavaliações entre o nível nulo e o nível básico (0,9) –, encontramos um número bastante relevante de não-respostas (35%, n=6), sendo que estes resultados se ligarão essencialmente ao facto de a maioria dos respondentes (82%, n=14) estar a iniciar a sua aprendizagem desta língua (Nível A1). Encontramos, ainda, uma ligeira tendência, por parte dos respondentes, para partilharem um sentido de maior dificuldade no que toca à compreensão e produção oral na língua turca (i.e., Ouvir e Falar).

3.2.3.2. Caracterização do perfil linguístico do grupo TR

Todos os respondentes do grupo TR referem ter como **língua materna** (LM) o turco, sendo que um (2%) refere ter também como LM o azeri. Dois dos inquiridos (5%) afirmam

que pelo menos um dos seus pais tem como LM uma língua diferente da sua, sendo essas línguas, respetivamente, o búlgaro e o macedónio. Em ambos os casos estas línguas não são tomadas nem como línguas maternas nem como LEs de aprendizagem (o respondente que refere a língua búlgara afirma não a saber falar, apesar de ser, também, nacional búlgaro; o que refere a língua macedónia afirma saber falar essa língua).

Em termos de **LEs aprendidas ou em aprendizagem** (ver **Tabela 15**), o grupo TR apresenta, no geral, um nível considerável de línguas, sendo que cada respondente refere entre 3 a 6 LEs, situando-se a média do grupo entre 3 e 4 LEs. Encontramos, também, uma grande variedade de LEs, sendo referidas 12 línguas distintas.

Tabela 15: LEs de aprendizagem dos respondentes TR

LEs aprendidas ou em aprendizagem pelos respondentes TR (N=41)		
Número de LEs aprendidas	Respondentes	LEs referidas pelos respondentes
3 Línguas Estrangeiras	37% (15)	Português – 100% (41) Inglês - 100% (41) Espanhol – 63% (26) Alemão – 49% (20) Italiano – 29% (12) Francês – 20% (8) Latim / Russo – 10% (4) Azeri / Coreano / Holandês / Romeno – 2% (1)
4 Línguas Estrangeiras	44% (18)	
5 Línguas Estrangeiras	15% (6)	
6 Línguas Estrangeiras	5% (2)	

As **LEs de aprendizagem mais referidas** são, para além da língua portuguesa (100%, n=41), as línguas inglesa (100%, n=41), espanhola (63%, n=26) e, em menor grau, a língua alemã (49%, n=20). Com uma percentagem relevante de referências, encontramos, ainda, as línguas italiana (29%, n=12) e francesa (20%, n=8). Relembramos, neste ponto, que os respondentes TR são estudantes de licenciaturas em línguas românicas, mais especificamente, Espanhola (64%, n=26), Italiana (20%, n=8) e Francesa (17%, n=7). As restantes línguas são referidas apenas por uma pequena minoria (entre 1 a 4 respondentes).

Relativamente aos **contextos de aprendizagem das LEs** referenciadas pelos respondentes, apresentamos, na **Tabela 16**, uma sistematização dos resultados atingidos.

Tabela 16: Contextos de aprendizagem das LEs referidas pelos respondentes TR

Contextos de aprendizagem das LEs – Grupo Turco (N=41)				
LEs	Contexto Formal		Contexto Não-Formal	Contexto Informal
	Escola	Universidade	Formação / Escola de Línguas / Curso Livre	Autodidata / em contexto
Português (41)	5% (2)	100% (41)	0	2% (1)
Inglês (41)	95% (39)	29% (12)	17% (7)	22% (9)
Espanhol (26)	7% (3)	63% (26)	0	10% (4)
Alemão (20)	41% (17)	2% (1)	2% (1)	10% (4)
Italiano (12)	0	20% (8)	5% (2)	10% (4)
Francês (8)	5% (2)	17% (7)	0	2% (1)

Latim (4)	0	10% (4)	0	0
Russo (4)	2% (1)	0	5% (2)	5% (2)
Azeri (1)	0	0	0	2% (1)
Coreano (1)	0	0	2% (1)	0
Holandês (1)	0	0	0	2% (1)
Romeno (1)	0	2% (1)	0	0

No que toca aos contextos de **educação formal**, verificamos que, ao nível do **contexto escolar**, o grupo TR apresenta seis LEs distintas, sendo que quatro delas correspondem àquelas que são normalmente oferecidas no sistema escolar. Entre estas línguas, o inglês (95%, n=39) destaca-se claramente, sendo seguido, já a uma certa distância, pela língua alemã (42%, n=17). As restantes línguas são referidas apenas residualmente – espanhol (7%, n=3) francês (5%, n=2), português (5%, n=2) e russo (2%, n=1) – constituindo-se, desta forma, como casos de exceção (nomeadamente no caso das línguas russa e portuguesa que normalmente não fazem parte da oferta educativa do sistema escolar turco), ligando-se a especificidades do percurso de formação escolar dos respondentes (e.g., escolas privadas, contacto com estas línguas em contexto educativo, etc.). É importante salientar que todas as línguas de escolarização referidas são de origem europeia: duas germânicas (inglês e alemão), as quais se instituem como as principais línguas de escolarização do grupo, três latinas (espanhol, francês e português) e uma eslava (russo). Ao nível do **contexto universitário**, são referidas oito línguas distintas – português (100%, n=41), espanhol (63%, n=26), inglês (29%, n=12), italiano (20%, n=8), francês (17%, n=7), alemão (2%, n=1) e romeno (2%, n=1) –, todas línguas europeias, sendo que, inversamente ao verificado no contexto escolar, as línguas românicas se destacam face às línguas germânicas.

Em termos dos contextos de **educação não-formal**, verificamos que são poucos os respondentes turcos a aprender LEs neste formato, surgindo apenas, com uma relativa relevância de referências, a língua inglesa (17%, n=7), sendo as restantes LEs referidas – alemão, russo, italiano e coreano – assinaladas apenas por um (2%) a dois (5%) alunos. Também ao nível do contexto de **educação informal** nos deparamos com um baixo nível de referências, sendo o inglês, novamente, a língua mais referida (22%, n=9), seguida, já a uma certa distância, por três outras línguas, todas elas indicadas por quatro (10%) respondentes: o espanhol, o alemão e o italiano. As restantes LEs – russo, francês, holandês, azeri e português – são assinaladas apenas por um (2%) a dois (5%) alunos. Também nestes contextos encontramos uma enorme preponderância de línguas europeias face a outras línguas.

No que se refere à **língua portuguesa**, em particular, verificamos que todos os respondentes a incluem no contexto de educação formal universitária, sendo que dois (5%) incluem-na, também, no contexto escolar e um (2%) no contexto de aprendizagem informal.

Relativamente aos **principais motivos subjacentes à aprendizagem das LEs** referidas, apresentamos, na **Tabela 17**, uma sistematização dos resultados obtidos.

Tabela 17: Motivos para aprendizagem das LEs referidas pelos respondentes TR

Motivos para a aprendizagem das LEs – Grupo Turco (N=41)						
LEs	Orientação Pragmática/Inst.		Orientação Integrativa/Afetiva			Outros
	Escolar ou Académico	Profissional	Gosto pessoal	Relacional	Cultural	
Português (41)	73% (30)	34% (14)	32% (13)	2% (1)	24% (10)	12% (5)
Inglês (41)	90% (37)	34% (14)	41% (17)	15% (6)	34% (14)	7% (3)
Espanhol (26)	81% (21)	54% (14)	38% (10)	4% (1)	35% (9)	12% (3)
Alemão (20)	70% (14)	5% (1)	10% (2)	20% (4)	5% (1)	5% (1)
Italiano (12)	50% (6)	58% (7)	67% (8)	25% (3)	42% (5)	17% (2)
Francês (8)	100% (8)	13% (1)	25% (2)	13% (1)	13% (1)	0
Latim (4)	100% (4)	0	0	0	0	0
Russo (4)	0	0	100% (4)	33% (1)	33% (1)	33% (1)
Azeri (1)	0	0	100% (1)	0	0	0
Coreano (1)	0	0	0	0	100% (1)	100% (1)
Holandês (1)	0	0	0	100% (1)	0	0
Romeno (1)	0	0	0	0	0	100% (1)

O grupo TR apresenta, no que toca aos motivos invocados para a aprendizagem das LEs referidas, uma clara tendência para proceder a uma maior valorização de uma orientação motivacional pragmática ou instrumental em detrimento de uma orientação de natureza integrativa ou afetiva. De facto, encontramos uma clara preponderância de referências a motivos de ordem académica e, a um menor grau, de ordem profissional para a aprendizagem das LEs face aos motivos de ordem integrativa-afetiva, os quais são notoriamente menos referidos. A única exceção a esta tendência geral refere-se à língua italiana, relativamente à qual, embora se destaquem, também, motivos de ordem académico-profissional, encontramos uma relevante incidência em motivos de ordem afetiva e integrativa¹²⁷.

No que diz respeito à aprendizagem da **língua portuguesa** em particular, encontramos uma clara preponderância de uma orientação pragmática-instrumental face a uma orientação integrativa-afetiva, sendo o motivo escolar ou académico (73%, n=41) aquele que claramente mais se destaca. Este dado é bastante significativo no contexto do nosso estudo já que aponta para o facto de os respondentes verem a aprendizagem da língua portuguesa

¹²⁷ Será interessante notar que são vários os estudos que demonstram uma especial apetência dos estudantes de LEs para valorizarem a língua italiana em termos afetivos (e.g., Andrade et al., 2007; Araújo e Sá, 2008; Simões, 2006).

como uma questão essencialmente académica, a qual claramente se destaca sobre o motivo, de ordem instrumental, “profissionais” (34%, n=14) e os motivos “gosto pessoal” (32%, n=13), “cultural” (24%, n=10) e “relacional” (2%), todos de ordem integrativa-afetiva.

Na nossa perspetiva, os resultados obtidos junto do grupo TR relativamente à natureza geral das suas orientações motivacionais para a aprendizagem de LEs, não podem deixar de ser associados ao facto de todos os respondentes estarem a desenvolver uma licenciatura na área das Línguas e Literaturas estrangeiras, o que poderá contribuir para que vejam aprendizagem de LEs como algo essencialmente ligado às suas carreiras académicas e profissionais (hipótese de alguma forma corroborada pela aparente desvalorização que fazem dos contextos não-formais e informais face aos contextos formais de educação em LEs). Outro fator que poderá estar envolvido nestes mesmos resultados refere-se ao facto de a aquisição de LEs (especialmente no que concerne ao inglês, mas também, relativamente a outras línguas europeias como o alemão, francês e espanhol) ser, como Alptekin e Tatar (2011, p. 330) referem, historicamente considerada na Turquia como um meio privilegiado de avanço ou promoção profissional e económica, tanto no âmbito dos sectores público como privado.

Finalmente, no que toca à **autoavaliação** que os respondentes TR fazem da sua **proficiência linguística nas diferentes LEs** de aprendizagem, apresentamos, na **Tabela 18**, uma sistematização dos resultados obtidos (para uma versão mais detalhada ver **Anexo 3**).

Tabela 18: Autoavaliação da proficiência linguística em LEs (Grupo TR)

Proficiência linguística nas LEs de aprendizagem (autoavaliação) – Grupo TR					
Línguas	Média das autoavaliações nas 4 competências linguísticas				Média Geral
	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	
Português (31)	0,9	0,7	1,0	1,1	0,9
Inglês (40)	2,4	2,1	2,8	2,5	2,4
Espanhol (26)	2,0	2,0	2,5	2,4	2,2
Alemão (11)	0,9	1,0	1,4	1,0	1,1
Italiano (10)	2,5	2,2	2,5	2,4	2,4
Francês (7)	1,9	1,7	2,4	2,6	2,1
Latim (3)	1,0	0,7	2,0	1,3	1,3
Russo (3)	1,7	1,3	1,3	1,3	1,4

Os respondentes turcos autoavaliam de forma francamente positiva a sua proficiência linguística nas línguas inglesa (2,4), italiana (2,4), espanhola (2,2) e francesa (2,1). Inversamente, o grupo TR autoavalia-se com um nível básico de proficiência linguística em alemão (1,1) e em português (0,9). Ao mesmo tempo, verificamos que, em termos gerais, ou seja, transversalmente às LEs referidas, os respondentes consideram deter um maior grau de

proficiência linguística nas competências de compreensão e produção escrita (Ler e Escrever) e um menor grau de proficiência na compreensão e produção oral (Ouvir e Falar).

Relativamente à **língua portuguesa**, em particular, para além, de se verificar uma autoavaliação bastante baixa de domínio da língua – encontrando-se a média geral das autoavaliações entre o nível nulo e o nível básico (0,9) –, encontramos um número relevante de não-respostas (24%, n=10), o qual se poderá ligar ao facto destes respondentes considerarem que o seu nível de proficiência nesta língua será de tal forma básico que não será passível sequer de ser avaliado. Estes resultados ligar-se-ão, tal como no caso PT, ao facto de a larga maioria dos respondentes (93%, n=38) estar a iniciar a sua aprendizagem desta língua. Encontramos, ainda, uma ligeira tendência, por parte dos respondentes, para partilharem um sentido de maior dificuldade no que toca à produção e compreensão oral (i.e., Falar e Ouvir) na língua portuguesa, principalmente no que se refere à primeira.

3.2.3.3. Síntese e análise comparativa do perfil linguístico dos grupos PT e TR

De forma a apoiar a análise comparativa dos perfis linguísticos dos respondentes, dos nossos dois casos de investigação apresentamos, na **Tabela 19**, uma síntese dos principais resultados a que chegámos junto de cada um dos públicos em questão.

Tabela 19: Síntese da caracterização dos perfis linguísticos dos grupos PT e TR

Perfil Linguístico	GRUPO PT (N=17)	GRUPO TR (N=41)
Língua materna	100% Língua Portuguesa.	100% Língua Turca.
LEs aprendidas ou em aprendizagem	14 LEs: 8 ocidentais e 7 orientais. Média de 5 a 6 LEs por respondente. LEs mais referidas: inglês (100%), francês (94%), espanhol (77%), italiano (53%), alemão (35%), japonês (24%), chinês (18%).	12 LEs: 10 ocidentais e 2 orientais. Média de 3 a 4 LEs por respondente. LEs mais referidas: inglês (100%), espanhol (63%), alemão (49%), italiano (29%), francês (20%).
Contextos de aprendizagem das LEs	Formal escolar (5 LEs): destacam-se o inglês e o francês (88%) e o alemão (24%); universitário (11 LEs): inglês (41%), japonês (24%) e chinês (18%). Não-Formal (10 LEs): inglês (35%) e italiano (29%). Informal (8 LEs): destacam-se o espanhol (53%) e inglês (47%).	Formal escolar (6 LEs): destacam-se o inglês (95%) e o alemão (41%); universitário (8 LEs): espanhol (63%), inglês (29%), italiano (20%) e francês (17%). Não-Formal: praticamente não é referido. Informal: destaca-se apenas o inglês (22%).
Motivos de aprendizagem das LEs	Propensão para indicar tanto razões de ordem pragmática-instrumental como de ordem integrativa-afetiva , variando a sua inclinação conforme a língua: integrativa-afetiva para o turco, espanhol e italiano; pragmática-instrumental para o francês e alemão; equilíbrio no caso do inglês. Tendência para assinalar o “gosto pessoal” como motivo para a aprendizagem de LEs.	Clara tendência para indicar razões de ordem pragmática-instrumental para todas as línguas à exceção do italiano. Tendência para assinalar a opção “escolar ou académico” como principal motivo para a aprendizagem de LEs.

Autoavaliação da proficiência linguística nas LEs	Bom nível de domínio linguístico sobretudo nas línguas inglesa e italiana. Dificuldades transversais ao nível da produção escrita e oral.	Bom domínio linguístico sobretudo nas línguas inglesa, espanhola, italiana e francesa. Dificuldades transversais ao nível da compreensão e produção oral .
Língua da Contraparte (Turco/Português)	Contexto de aprendizagem: educação não-formal (59%) e formal universitária (47%).	Contexto de aprendizagem: educação formal universitária (100%).
	Orientação motivacional claramente integrativa e afetiva .	Orientação motivacional claramente pragmática e instrumental .
	Nível bastante baixo de proficiência linguística , situando-se as maiores dificuldades ao nível das competências de compreensão e produção oral .	Nível bastante baixo de proficiência linguística , situando-se as maiores dificuldades ao nível das competências de compreensão e produção oral .

Todos os respondentes PT e TR têm como **língua materna**, respetivamente, o português e o turco, sendo que dois estudantes (12%) no grupo PT e um (2%) no grupo TR referem deter uma segunda língua materna.

Apesar de em ambos os grupos referirem um conjunto bastante amplo e diversificado de **LEs de aprendizagem** – 14 línguas no caso PT e 12 línguas no caso TR –, o grupo PT revela conhecer um maior número de línguas do que a sua contraparte, situando-se a média de LEs por respondente, no caso PT, nas cinco a seis línguas e, no caso TR, apenas nas três a quatro línguas. É interessante notar, também, que as línguas referidas pelos respondentes PT são mais diversificadas em termos de **posicionamento geopolítico** do que as referidas pelo grupo TR, já que, no primeiro caso são referidas oito línguas ocidentais e seis línguas orientais e, no segundo caso, são referidas dez línguas ocidentais e apenas duas línguas orientais. Ao mesmo tempo, encontramos, no caso PT, um maior número de **LEs** que são **partilhadas por uma maioria de respondentes** – inglês (100%), francês (94%), espanhol (77%) e italiano (53%) – do que no caso TR – inglês (100%), espanhol (63%) e alemão (49%).

Relativamente aos **contextos de aprendizagem de LEs** verificamos que, no que toca às **línguas “escolares”**, ambos os grupos se revelam bastante homogêneos, tendo aprendido, em geral, as principais línguas estrangeiras oferecidas pelos sistemas escolares dos seus respetivos países: no caso português, encontramos duas grandes línguas de escolarização, respetivamente inglês e o francês (88%); no caso turco, encontramos uma clara hegemonia da língua inglesa (95%) e, em segundo lugar, já a uma certa distância, a língua alemã (41%), que é referida por um pouco menos de metade dos respondentes.

Em termos de LEs aprendidas ou em aprendizagem no **contexto formal universitário** verificamos, em ambos os casos, uma grande diversidade de línguas, sendo que, também neste ponto, o grupo PT (11 LEs) suplanta o grupo TR (8 LEs). No grupo PT destacam-se, como línguas de aprendizagem no contexto universitário, o inglês (41%) e, em

menor grau, o japonês (24%) e o chinês (18%). No grupo TR destacam-se as línguas espanhola (63%) e, em menor grau, inglesa (29%), italiana (20%) e francesa (17%).

No que se refere à aprendizagem de LEs em **contextos não-formais e informais** verificamos uma **grande diferença entre o grupo PT e o grupo TR**: no grupo PT os respondentes demonstram conferir uma importância significativa a este tipo de contextos de aprendizagem, associando-os a uma grande parte das LEs que referem; já no grupo TR praticamente não encontramos alusão aos contextos não-formais e os contextos informais são residualmente referidos. Deste modo, para o grupo PT, os contextos de educação não-formal e informal parecem estabelecer-se como importantes espaços de aprendizagem de LEs, algo que não se verifica junto do grupo TR, para quem a aprendizagem de LEs parece estar reservada para os contextos de educação formal. Estes resultados parecem indiciar uma perspectiva mais “formal” de aprendizagem de línguas estrangeiras por parte do público turco, a qual poderá ir de encontro à perspectiva de Alptekin and Tatar (2011) quando afirmam que, no contexto educativo turco em geral, “novel approaches to language teaching remain suspect in the eyes of many, irrespective of their contribution to learning” (p. 332).

Em termos dos **principais motivos subjacentes à aprendizagem das LEs** referidas, encontramos, novamente, uma **grande diferença entre os dois grupos**, sendo que o grupo PT patenteia, em geral, uma relação mais complexa e heterogénea face à aprendizagem de LEs do que o grupo TR. Os **respondentes portugueses** revelam uma tendência para invocar **tanto razões de ordem pragmática ou instrumental como razões de ordem integrativa ou afetiva** para a aprendizagem das LEs que referem, inclinando-se mais ora para uma ora para a outra conforme a língua em questão: orientação motivacional mais pragmática/instrumental para as línguas francesa, alemã e, também, inglesa; orientação motivacional mais integrativa/afetiva para as línguas turca, espanhola e italiana. Ao mesmo tempo, revelam uma propensão geral para referir razões afetivas ligadas ao “gosto pessoal” como estando subjacentes à aprendizagem da generalidade das suas LEs de aprendizagem. Já o **grupo TR** revela uma clara tendência para invocar **razões de ordem pragmática ou instrumental** para a aprendizagem de LEs, sendo que, de todas as línguas indicadas, a única que não obedece a esta tendência é a língua italiana, em relação à qual encontramos uma preponderância dos motivos de ordem afetiva e integrativa. Ao mesmo tempo, o grupo TR revela uma clara propensão para referir o motivo académico como estando subjacentes à aprendizagem da generalidade das suas LEs de aprendizagem.

Poderemos relacionar estas diferenças entre os grupos PT e TR no que toca aos contextos de aprendizagem das LEs e às orientações motivacionais que subjazem a essa mesma aprendizagem ao facto de, tal como sublinham, mais uma vez, Alptekin e Tatar (2011), o E/A de LEs na Turquia, ser associado, em geral, a contextos de educação estritamente formais, estando a aquisição de LEs fortemente ligada à perspetiva que a mesma poderá contribuir de forma determinante para a promoção económico-profissional dos sujeitos.

Relativamente à **autoavaliação das competências linguísticas** em cada uma das LEs referidas pelos dois grupos, constatamos que, no grupo PT, em geral, são avaliadas de forma bastante positiva a proficiência em língua inglesa e italiana e, no grupo TR, a proficiência em língua inglesa, espanhola, italiana e francesa (as três últimas, línguas associadas às licenciaturas que os respondentes se encontram a desenvolver).

No que toca ao caso específico da **língua da contraparte**, verificamos que, enquanto no grupo TR todos os respondentes incluem a sua aprendizagem no **contexto de educação formal** ao nível universitário, no grupo PT, embora praticamente metade a inclua nesse mesmo contexto, mais de metade associa-a ao contexto de educação não-formal. Este facto poderá estar ligado à **orientação motivacional** geral apresentada por cada um dos grupos no que toca à aprendizagem da língua da contraparte – de natureza eminentemente integrativa-afetiva no caso PT e pragmática-instrumental no caso TR – já que, como vimos, a aprendizagem da língua-cultura portuguesa se institui para muitos respondentes TR como **disciplina obrigatória** da licenciatura de Língua e Literatura Espanhola (59%), facto que se constitui, logo à partida, como uma das principais razões para estarem a aprender esta língua. Neste âmbito, verificamos, no caso PT, que os três respondentes que assinalam o motivo “escolar ou académico” para estarem a aprender a língua-cultura turca são da licenciatura de Estudos Asiáticos da FLUL, na qual o curso de língua-cultura turca surge como **Opção Condicionada**¹²⁸. Finalmente, verificamos que, em ambos os casos, a **autoavaliação das competências linguísticas na língua da contraparte** é francamente baixa – entre os níveis nulo e básico – facto que se justifica por a larga maioria dos respondentes estar a iniciar a sua aprendizagem nesta mesma língua. Em ambos os casos, as principais dificuldades apontadas no que toca à aprendizagem da língua da contraparte referem-se às competências

¹²⁸ De referir que múltiplos estudos indicam que existe a tendência geral por parte dos estudantes para indicarem orientações de natureza integrativa-afetiva para a aprendizagem de LEs quando esta é realizada em contextos educativos não-formais ou informais e para indicarem orientações de natureza pragmática-instrumental quando esta é aprendida em contextos formais (e.g., Andrade et al., 2007; Araújo e Sá, 2008).

de compreensão e produção oral, sendo que o grupo PT revela uma ligeira tendência para considerar a compreensão oral (i.e., Ouvir) como competência com um maior nível de dificuldade e o grupo TR revela uma maior dificuldade ao nível da produção oral (i.e., Falar).

3.2.4. Imagens recíprocas das Línguas

Neste ponto, referente à secção 3 – “Língua” – do questionário “Imagens”, procederemos – com base na nossa macrocategoria de análise das Imagens das Línguas – à identificação, descrição e análise das imagens e atitudes face às línguas portuguesa e turca de ambos os grupos, incidindo no nível de importância conferido à aprendizagem da língua da contraparte, nas principais motivações que lhe subjazem, no nível de dificuldade percebida nessa mesma aprendizagem, nos fatores passíveis de a facilitar e dificultar, nas auto- e heteroimagens dos sujeitos face às duas línguas, e, finalmente, nas perceções sobre o desenvolvimento futuro de ambas em diferentes dimensões e contextos.

Partindo do pressuposto fundamental de que as línguas são sempre “l’objet de représentations qui concernent: leur difficulté supposée d’apprentissage [...], leur beauté [...], leur utilité, [...] leur valeur éducative” (Beacco & Byram, 2003, p. 43), pretendemos compreender a forma como os aprendentes “veem” a língua da contraparte, procurando discernir alguns dos fatores, de natureza simultaneamente pessoal e sociológica, que poderão entrar em jogo não só na aprendizagem dessa mesma língua, mas também na comunicação intercultural entre portugueses e turcos. Neste contexto, a identificação das principais motivações dos respondentes em aprender a língua da sua contraparte adquirem uma importância fundamental, sendo que entendemos, com Cain e de Pietro (1997, p. 301), que as razões por detrás da escolha de aprendizagem de uma LE se relacionam com um conjunto diversificado e complexo de fatores tanto de ordem cognitiva e afetiva como de ordem psicológica e sociológica, em que intervêm não só a identidade social e cultural do aprendente, mas também as relações que estabelece entre a língua-alvo, os seus falantes e os países onde é falada, e a sua própria LM, povo e país. Consideramos, pois, que a análise das imagens recíprocas das línguas dos respondentes, permitirá chegar a uma melhor compreensão não só da forma como estes, enquanto sujeitos aprendentes de uma LE, encaram a aprendizagem da língua da contraparte, mas também como encaram, enquanto agentes sociais, a própria comunicação com os falantes dessa mesma língua. Pretendemos, deste modo, perceber, de acordo com uma abordagem intercultural, como estas imagens

recíprocas poderão influir na instituição dos aprendentes como mediadores entre dois códigos linguísticos, duas culturas, dois universos distintos: o seu e o do seu interlocutor.

Passaremos, de seguida, a apresentar e discutir individualmente os resultados que obtivemos relativamente às imagens das línguas de cada um dos casos de estudo, terminando com uma síntese final em que compararemos analiticamente esses mesmos resultados.

3.2.4.1. Imagens das línguas do grupo PT

Em termos do **grau de importância atribuído à aprendizagem da língua turca**, verificamos que, apesar de a maioria (59%, n=10) dos respondentes PT ver essa aprendizagem como importante, uma minoria bastante relevante (41%, n=7) ou declara não ter uma opinião formada (29%, n=5), ou é perentória em afirmar que esta não deterá qualquer importância para o seu futuro (12%, n=2).

Reconhecendo a inerente heterogeneidade do grupo PT, procurámos aferir se a valorização (ou não valorização) da aprendizagem da língua turca por parte dos respondentes dependeria, diretamente, de fatores sociográficos (e.g., idade, grau académico, situação profissional) ou mais de fatores “intrínsecos”, ligados às suas representações desta língua e da sua aprendizagem, tendo chegado às seguintes constatações: (i) tanto os dois respondentes que não conferem qualquer importância à aprendizagem da língua turca como quatro dos cinco respondentes que selecionam a opção “sem opinião” são jovens estudantes de licenciatura, sem qualquer grau académico e sem qualquer atividade profissional; (ii) dos dez respondentes que consideram importante a aprendizagem desta língua, cinco não estão a desenvolver os seus estudos ao nível do Ensino Superior, detendo já um grau académico (quatro deles desenvolvem uma atividade profissional) e os outros cinco estão a desenvolver os seus estudos académicos a este nível. Constatamos, deste modo, que nenhum dos aspetos indicados parece constituir-se como factor de influência direta nessa mesma valorização. No entanto, será pertinente notar que dos sete respondentes que não assumem a aprendizagem da língua turca como importante, quase todos (seis dos sete) são alunos de licenciatura da FLUL que estão a desenvolver o estudo desta língua-cultura na modalidade de disciplina curricular condicionada (quatro deles) ou opcional (dois deles), o que indicará que terão optado pela aprendizagem da língua turca sobretudo porque o plano de estudos das suas respetivas licenciaturas impõe a aprendizagem de uma segunda ou terceira LE. No entanto, a verdade é que, por uma razão ou outra, a selecionaram dentro do leque de LEs que lhes era oferecido.

Relativamente à aferição das **principais motivações subjacentes à aprendizagem da língua turca** enquanto LE, apresentámos aos respondentes um conjunto de 18 motivos distintos e pedimos-lhes que seleccionassem os três que consideravam como mais importantes, hierarquizando-os por ordem decrescente de importância. Apresentamos, na **Tabela 20**, os resultados a que chegámos¹²⁹.

Tabela 20: Principais motivos para a aprendizagem da língua turca

Motivos para a aprendizagem da língua turca Grupo PT (N=17)	Opções seleccionadas			Total
	1ª Op.	2ª Op.	3ª Op.	
6) Para poder conhecer melhor a cultura turca.	6% (1)	24% (4)	24% (4)	53% (9)
1) Para obter trabalho ou uma promoção profissional.	18% (3)	6% (1)	12% (2)	35% (6)
3) Para comunicar com amigos, família e/ou namorado(a).	18% (3)	6% (1)	6% (1)	29% (5)
5) Porque saber turco ajuda a comunicar com falantes de línguas da mesma família linguística.	18% (3)	-	12% (2)	29% (5)
16) Para melhorar a minha cultura geral.	6% (1)	18% (3)	6% (1)	29% (5)
4) Para abrir a possibilidade de ir trabalhar para a Turquia ou para outro país/contexto de língua turca.	6% (1)	18% (3)	6% (1)	29% (5)
2) Porque é importante para o meu futuro saber mais línguas do que a minha língua materna.	6% (1)	12% (2)	12% (2)	29% (5)
17) Porque o curso de língua turca faz parte do meu currículo académico obrigatório.	12% (2)	6% (1)	-	18% (3)
18) Para aumentar perspectivas de negócio.	6% (1)	6% (1)	-	12% (2)
14) Por pertencer a uma família linguística distinta das famílias linguísticas das línguas europeias, sendo a mesma de outras línguas asiáticas.	-	6% (1)	6% (1)	12% (2)
10) Porque há poucos falantes de português que saibam a língua turca.	6% (1)	-	-	6% (1)
7) Porque é uma língua com estatuto internacional.	-	-	6% (1)	6% (1)
12) Para estudar num país em que se fale turco.	-	-	6% (1)	6% (1)
15) Porque a língua turca irá ganhar progressivamente mais importância no contexto europeu e global.	-	-	6% (1)	6% (1)

O grupo PT apresenta um conjunto bastante diversificado de motivos subjacentes à aprendizagem da língua turca, sendo que, das 18 opções apresentadas, apenas quatro não são referidas: “Porque é uma língua bonita”; “Porque é uma língua exótica”; “Porque é uma língua falada em vários países”; e “Para conhecer melhor a religião islâmica”.

Os **motivos mais referidos** (independentemente da sua hierarquização) são, **em primeiro lugar**, o ensejo de “conhecer melhor a cultura turca”, opção seleccionada pela maioria dos respondentes (53%, n=9) e que se liga a uma orientação motivacional de

¹²⁹ Os resultados apresentados na Tabela 20 referem-se à questão 3.2. do questionário “Imagens”. As opções incluídas nesta questão foram adaptadas de outros trabalhos de investigação incidentes nas imagens das línguas de estudantes universitários e do ensino básico (e.g., Pinto, 2005; Simões, 2006). Na tabela apresentamos todas as opções assinaladas pelos respondentes por ordem decrescente de número de marcações, sendo também indicado o número de incidência de resposta em cada uma das opções de acordo com as hierarquizações realizadas. De notar que na análise destes resultados, iremos apenas debruçar-nos sobre as opções que, na totalidade, foram assinaladas por 20% ou mais dos respondentes.

natureza eminentemente integrativa ao se referir a um desejo em conhecer e compreender melhor a cultura dos falantes da LE de aprendizagem; em **segundo lugar** surge o motivo “Para obter trabalho ou uma promoção profissional”, selecionado por um pouco mais de um terço dos respondentes (35%, n=6) e que se liga a uma orientação de ordem eminentemente pragmática e instrumental, mais especificamente às oportunidades profissionais que a aprendizagem da língua turca poderá proporcionar; finalmente, em **terceiro lugar**, encontramos um conjunto de cinco motivos distintos, cada um deles selecionado por 29% (n=5) dos respondentes, referentes tanto a orientações motivacionais de natureza mais integrativa-afetiva – ligadas a uma percepção da língua turca como meio de comunicação e estabelecimento de relações significativas com o Outro (“Para comunicar com amigos, família e/ou namorado/a”) e como meio facilitador de comunicação com falantes de línguas da mesma família linguística (“Porque saber turco ajuda a comunicar com falantes de línguas da mesma família linguística”) – como pragmática-instrumental – ligadas a uma percepção da aprendizagem da língua turca como possibilitadora de um alargamento de oportunidades de trabalho, mais especificamente no contexto de vivência no país da contraparte (“Para abrir a possibilidade de ir trabalhar para a Turquia ou para outro país de língua turca”)¹³⁰, como meio de autopromoção através do conhecimento geral de línguas estrangeiras (“Porque é importante para o meu futuro saber mais línguas do que a minha língua materna”) e como meio de alargamento da sua “cultura geral” (“Para melhorar a minha cultura geral”).

Através da análise dos motivos apresentados para a aprendizagem da língua da contraparte por parte do grupo PT, deparamo-nos com uma **imagem algo complexa da língua turca**, que conjuga uma sua percepção como meio de promoção de contactos e competências interculturais e como objeto afetivo com uma sua percepção como objeto de poder, nomeadamente em termos de meio de autopromoção e valorização sociocultural e, também, de promoção económico-profissional. No entanto, nesta confluência imagética, não deixa de se notar uma maior propensão, por parte do grupo PT, para invocar motivos ligados a uma orientação motivacional integrativa-afetiva face à aprendizagem da língua turca, em detrimento dos motivos de ordem mais pragmática-instrumental.

Esta tendência é, de alguma forma, confirmada pelos resultados relativos à **hierarquização dos motivos para a aprendizagem da língua turca**, sendo que, neste contexto, como **primeira opção**, se destacam dois tópicos de natureza integrativa-afetiva,

¹³⁰ Embora esta razão englobe uma orientação eminentemente utilitária – “arranjar trabalho” –, ela não deixa de contemplar uma abertura para viver no país da contraparte, o que se ligará a uma orientação de natureza integrativa.

“Para comunicar com amigos, família e/ou namorado(a)” (18%, n=3) e “Porque saber turco ajuda a comunicar com falantes de línguas da mesma família linguística” (18%, n=3), e apenas um de natureza mais utilitária – “Para obter trabalho ou uma promoção profissional” (18%, n=3); como **segunda opção**, destacam-se uma motivação de ordem integrativa, “Para poder conhecer melhor a cultura turca” (24%, n=4), e, em menor grau, dois tópicos de natureza pragmática-instrumental (18%, n=3), “Para abrir a possibilidade de ir trabalhar para a Turquia ou para outro contexto de língua turca” e “Para melhorar a minha cultura geral”; finalmente, como **terceira opção**, destaca-se o motivo de cariz integrativo “Para poder conhecer melhor a cultura turca” (24%, n=4). Será importante notar que embora o motivo “conhecer melhor a cultura turca” seja o mais selecionado pelos respondentes, este surge essencialmente em segundo e terceiro lugar na sua hierarquização desses mesmos motivos.

Assim, a análise dos principais motivos apontados pelo grupo PT como estando subjacentes à aprendizagem da língua turca, revela que o grupo partilha uma **orientação motivacional de natureza eminentemente integrativa-afetiva** face à mesma, demonstrando um constructo imagético da língua turca fortemente baseado numa imagem desta enquanto **meio de promoção de contactos e competências interculturais**. De referir que este resultado se coaduna com a tendência do grupo PT, já verificada na caracterização do seu perfil linguístico, para apontar motivos de ordem integrativa-afetiva, em detrimento dos de ordem pragmática-utilitária, para a aprendizagem de LEs em geral.

No que se refere ao **grau de facilidade/dificuldade atribuído à aprendizagem da língua turca** (ver **Gráfico 3**), o grupo PT revela uma ligeira tendência para considerar esta aprendizagem como **mais difícil do que fácil**.

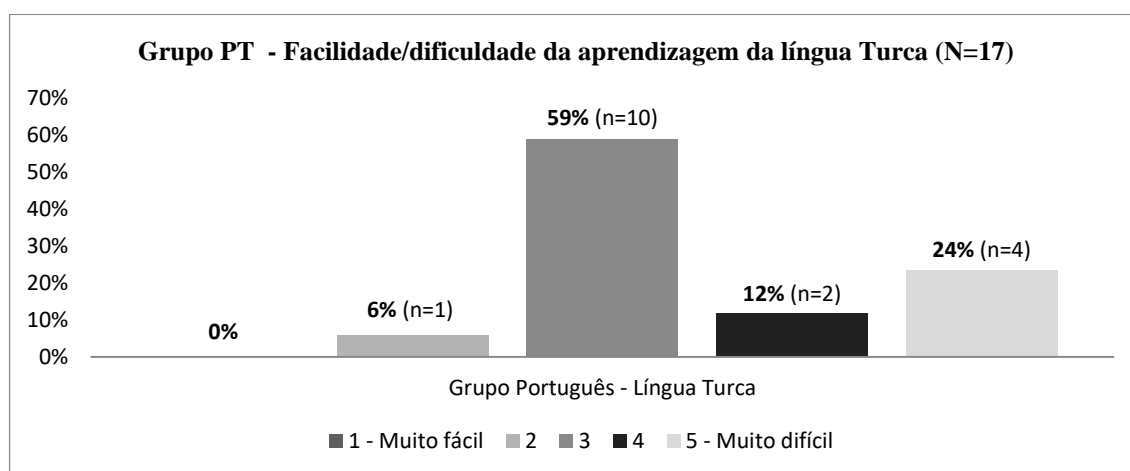


Gráfico 3: Grau de facilidade/dificuldade na aprendizagem da língua turca

De facto, apesar de se verificar uma notória tendência por parte do grupo PT para selecionar o ponto médio (neutro) da escala gradativa proposta (59%), o facto de 36% dos respondentes colocarem a sua resposta nos níveis relativos à dificuldade da aprendizagem da língua turca – 12% consideram-na difícil e 24% muito difícil – e apenas 6% a considerarem como fácil (nenhum a considera muito fácil), faz com que a média das respostas dadas (3,53) tenda ligeiramente para o polo da dificuldade.

No que se refere à aferição dos **fatores que poderão dificultar ou, pelo contrário, facilitar a aprendizagem da língua turca**, fizemo-nos valer de dois associogramas (questões 3.4. e 3.5. do questionário “Imagens”), em que pedíamos aos respondentes que indicassem, respetivamente, os três aspetos que mais dificultam e os três aspetos que mais facilitam, para si, a aprendizagem da língua turca, cujos resultados apresentamos na **Tabela 21**¹³¹ (para uma visualização mais detalhada dos resultados relativos às imagens das línguas ver **Anexo 4**).

Tabela 21: Fatores de dificuldade/facilitação da aprendizagem da língua turca

GRUPO PT: Fatores de dificuldade/facilitação da aprendizagem da língua turca (N=51)			
Macrocat. Imagens das Línguas		Dificultar	Facilitar
Categorias	Descritores	(hiperónimos/uni. de registo)	(hiperónimos/uni. de registo)
1. Objeto de apropriação Dif.: 75% (38) Fac.: 31% (16)	1.1. Facilidade / dificuldade	Gramática (3), Morfologia (3), Sintaxe (3), Vocabulário (5), Ortografia (2), Fonética (10) [51%, n=26]	Gramática, Vocabulário, Ortografia [6%, n=3]
	1.2. Comparação interlinguística	Diferente do português e línguas latinas (6); Semelhante ao alemão [14%, n=7]	[0%, n=0]
	1.3. Processo de E/A	Falta de recursos didáticos; Qualidade do professor; Falta de tempo de estudo (2); Falta de oferta de ensino [10%, n=5]	Materiais didáticos em turco-português (2); Qualidade do professor (2); Mais horas de estudo (2); Qualidades do aprendente (2); Maior oferta de ensino (3); Maior divulgação e acesso a cursos e materiais didáticos (2) [25%, n=13]
3. Objeto de poder Dif.: 0% Fac.: 6% (3)	3.1. Instrumento de valor. pessoal	[0%, n=0]	Língua pouco comum [2%, n=1]
	3.2. Prestígio e vitalidade da língua	[0%, n=0]	Importância da Turquia ao nível internacional (2) [4%, n=2]

¹³¹ Na tabela, apresentamos o modo como catalogamos, no âmbito das diferentes categorias (e descritores) da nossa macrocategoria de análise “Imagens das Línguas”, as unidades de registo recolhidas, referindo o número de vezes que são mencionadas. De notar que, em **todas as tabelas referentes aos associogramas** incluídos no nosso questionário, apresentamos ou hiperónimos das unidades de registo angariadas ou as próprias unidades de registo (que podem, naturalmente, coincidir com os hiperónimos, e.g., “gramática”). Sempre que são referidos mais do que uma vez, indicamos, entre parêntesis, o número de vezes em que o são; quando são referidos uma única vez, não apresentamos qualquer indicação numérica. A indicação “N” refere-se ao número de respostas possíveis ao associograma em questão (três respostas por respondente, neste caso $17 \times 3 = 51$), em relação ao qual foram feitas as percentagens apresentadas. Finalmente, fazemos uso de vírgula ou ponto-e-vírgula para apresentar unidades de registo ou hiperónimos, respetivamente, do mesmo campo semântico ou de campos semânticos diferentes.

5. Meio de promoção de contactos e competências interculturais Dif.: 12% (6) Fac.: 37% (19)	5.1. Língua como forma de contacto e comunicação com o Outro	Falta de contacto com a língua fora da universidade; Pouca difusão (3); Distância geográfica [10%, n=5]	Plataforma de comunicação entre os países; Maior intercâmbio; Turismo; Erasmus; Mais iniciativas de difusão e contacto com a cultura (9) [25%, n=13]
	5.2. Língua como fator de promoção de capacidades interculturais	Falta de interesse [2%, n=1]	Interesse pela história, cultura e língua turcas (3); Disponibilidade para aprender línguas; Melhor compreensão da cultura turca; Melhor relação entre os países e povos [12%, n=6]
Não-Respostas / Sem Opinião		14% (n=7) (unidades de registo: n=44)	25% (n=13) (unidades de registo: n=38)

Deparamo-nos, em ambos os associogramas, com um nível bastante relevante de **não-respostas** (14% e 25% de todas as referências possíveis), sendo que o grupo PT revela uma maior capacidade para identificar os fatores de dificuldade da aprendizagem da língua-cultura turca face aos aspetos facilitadores dessa mesma aprendizagem.

Para o grupo PT, as **principais dificuldades inerentes à aprendizagem da língua turca** em Portugal prendem-se, fundamentalmente, a fatores ligados à dimensão imagética da língua como **objeto de apropriação** (75%, n=38), destacando-se, neste âmbito, **o grau de dificuldade e complexidade** atribuído a aspetos ligados à **estrutura e funcionamento da língua da sua contraparte** (51%, n=26).

Assim, para os respondentes portugueses, os principais obstáculos à aprendizagem da língua turca relacionam-se, sobretudo, com dificuldades inerentes (i) à sua **dimensão fonética** (20%, n=10), sendo identificadas dificuldades em “*pronunciar as palavras*”, na “*compreensão da língua quando ouvida*” e na “*diferença da sonoridade das letras latinas*”; (ii) à sua **gramática** (18%, n=9), tomada em geral ou especificando alguns elementos ligados à morfologia – e.g., dificuldade no “*adicionar de sufixos ao radical*” e na “*conjugação verbal*” – e à sintaxe – e.g., “*estrutura das frases*” e “*ordem das palavras (verbo sempre no fim)*”; e, finalmente, (iii) ao **léxico** (14%, n=7), tanto no que toca à aprendizagem de vocabulário (10%, n=5) – e.g., “*dificuldade em aprender vocabulário*” e “*em memorizar palavras*” – como à ortografia (4%, n=2) – “*algumas letras diferentes do português*” e “*diferenças na pontuação*”.

A **distância interlinguística** (14%, n=7) entre a língua turca e a língua portuguesa, assim como com outras línguas conhecidas pelos respondentes, também se constitui como um fator de dificuldade acrescida – e.g., “*grande diferença entre a língua portuguesa e a turca*” e “*o facto de ser uma língua com uma gramática totalmente diferente das línguas europeias*” –, nomeadamente no que se refere ao facto de pertencerem a famílias linguísticas totalmente

distintas – e.g., “*o turco e o português são línguas de famílias diferentes e, portanto, muito distintas entre si*” e “*a raiz da língua que não é latina*”. Fortemente relacionada com as dificuldades identificadas em relação à dimensão fonética da língua turca encontramos, ainda, uma referência à sua semelhança “*com o alemão na pronúncia*”, o que poderá indiciar que, para o respondente, a língua turca terá uma pronúncia tão difícil como a da língua alemã¹³².

Finalmente, são identificados alguns fatores de dificuldade ligados especificamente ao **processo de E/A** (10%, n=5), particularmente a um nível mais localizado (micro), sendo referidas a falta de recursos didáticos – e.g., “*manuals escolares em turco-português*” –, a “*qualidade dos professores*” e as “*poucas horas de aprendizagem*”, assim como a falta de tempo para estudar a língua quando se está a tirar um curso universitário. A um nível macro é, ainda, referida a manifesta escassez de oferta de ensino desta língua-cultura em Portugal.

Embora com uma percentagem de incidências francamente mais reduzida do que a verificada para a dimensão imagética língua como objeto de apropriação, o grupo PT aponta, ainda, como principais dificuldades inerentes à aprendizagem da língua turca em Portugal um conjunto de fatores ligados a uma **imagem da língua como meio de promoção de contactos e competências interculturais** (12%, n=6), destacando as poucas ou nenhuma oportunidades para contactar com esta língua-cultura fora do contexto académico dada à sua “*pouca difusão*” neste país, que leva a que os portugueses não tenham acesso a produtos culturais turcos – e.g., “*não se ouvir música ou escritores turcos*” e “*não haver muitos filmes turcos em Portugal (cinema, TV)*” –, o que poderá influir na sua “*falta de interesse*” generalizada por essa mesma língua-cultura. Outro fator determinante neste contexto refere-se à dificuldade por parte dos portugueses em visitar a Turquia e, deste modo, contactar diretamente com a língua e falantes turcos, devido à grande distância geográfica que a separa de Portugal – “*uma vez que são países muito distantes não é fácil visitar o país para contactar ativamente com a língua*”. Encontramos, assim, um conjunto de elementos que se ligam às poucas oportunidades de, em Portugal, se desenvolverem capacidades interculturais especificamente relacionadas com a língua-cultura turca especialmente por uma manifesta falta de acesso a esta, facto que será agravado pela distância geográfica que separa Portugal e Turquia e que dificulta o contacto direto entre os sujeitos de ambos os países.

Relativamente aos **aspetos que poderão facilitar a aprendizagem da língua turca**, deparamo-nos com um conjunto mais diversificado de fatores do que o encontrado face aos

¹³² Esta perceção de que a língua alemã se reveste, para os estudantes de LE portugueses, de alguma complexidade é confirmada por vários estudos realizados em Portugal (e.g., Araújo e Sá, 2008; Araújo e Sá et al., 2015; Schmidt, 2012).

obstáculos a essa mesma aprendizagem, referindo-se esses fatores, sobretudo, a uma dimensão imagética da **língua como meio de promoção de contactos e competências interculturais** (37%, n=19), em particular no que toca ao contacto e comunicação com o Outro (25%, n=13), mas também a uma imagem da **língua como objeto de apropriação** (31%, n=16), com particular destaque para o descritor **processo de E/A** (25%, n=13).

Assim, para o grupo PT, um dos fatores fundamentais de facilitação da aprendizagem da língua-cultura turca refere-se à **promoção do estabelecimento de contactos e relações interculturais entre os dois povos e os dois países** e, também, do desenvolvimento das capacidades interculturais dos sujeitos passíveis de promover e aprofundar estes mesmos contactos e relações (fatores que englobam exatamente metade do total de unidades de registo dadas pelos respondentes ao associograma em questão).

Neste sentido, os respondentes portugueses, para além de sublinharem a importância do desenvolvimento de atitudes de abertura e interesse pela língua-cultura turca em particular – e.g., “*vontade de aprender a língua*” e “*desejo de conhecer a história e a cultura turca*” – e a “*disponibilidade em conhecer línguas estrangeiras*” em geral, enfatizam a necessidade de desenvolver, em Portugal, iniciativas que promovam um maior contacto tanto com a língua como com a cultura turcas (25%, n=13), o qual é encarado como fator fundamental para o incremento do seu estudo neste país. Neste contexto, apontam para a necessidade de se promover uma “*maior difusão de elementos culturais turcos*” em Portugal, nomeadamente através do desenvolvimento de um “*maior número de atividades culturais*” – e.g., “*festivais culturais*”, “*conferências e exposições*” e “*mostras de cinema turco*” –, de uma maior presença da Turquia nos *media* portugueses – “*mais informação sobre a Turquia na televisão*” – e de um esforço de “*tradução (de literatura, etc.)*”, assim como, ligando-se aos processos de E/A da língua, através do desenvolvimento de “*atividades extracurriculares que ajudem a habituar a ouvir a língua turca*”. Ao mesmo tempo, alertam para a necessidade de se promoverem estratégias que possibilitem e facilitem o estabelecimento de contactos e relações diretas com sujeitos, povo e cultura turcos, nomeadamente por meio da criação de plataformas de comunicação entre Portugal e Turquia – “*a existência de uma plataforma mais demarcada que permita a comunicação entre ambas as nações*” –, ou o desenvolvimento de “*um maior intercâmbio entre os dois países*” por meio, por exemplo, do desenvolvimento de PMIs – “*Erasmus*” – ou do “*turismo*”. Para o grupo PT, todas estas iniciativas deverão concorrer para uma “*maior compreensão da cultura turca*”, permitindo uma “*melhor*

comunicação entre os sujeitos e os povos” portugueses e turcos, constituindo-se, desta forma, como importantes facilitadores da aprendizagem da língua turca por parte dos portugueses.

Outro fator considerado como fundamental na facilitação da aprendizagem da língua-cultura turca em Portugal, o qual se encontra intimamente relacionado com uma imagem da língua como objeto de apropriação, refere-se especificamente à forma como o **Ensino-Aprendizagem** (E/A) da mesma se desenrola em Portugal (25%, n=13), quer a um **nível micro** (16%, n=8), ligado aos cursos de língua-cultura turca frequentados pelos respondentes, quer a um **nível macro** (10%, n=5), ligado à oferta geral do ensino da língua-cultura turca em Portugal. Ao nível micro, o grupo PT destaca, como importantes fatores de facilitação da aprendizagem da língua turca, o acesso a manuais didáticos que incluam traduções em língua portuguesa (denotando a importância que conferem à existência de materiais bilingues a este nível) – *“criação de manuais escolares em turco-português”* e *“livros académicos com tradução em português”* –; a qualidade do professor e o facto de este dever saber falar português; o acrescento de *“mais horas de aprendizagem”* aos seus respetivos cursos; e, finalmente, a referência a condutas e qualidades específicas ao próprio estudante: a necessidade de se desenvolver um *“bom estudo”* desta língua e as qualidades de se ter um *“bom ouvido”* e ser *“desenrascado”*. A um nível macro, destaca-se a importância de se criar e desenvolver uma maior oferta de ensino da língua-cultura turca em Portugal – e.g., *“abertura de mais cursos da língua nas universidades”* e *“promoção da aprendizagem da língua em mais instituições”* –, assim como de se proceder a uma maior divulgação não só desta mesma oferta, mas também de materiais didáticos para a sua aprendizagem – *“o acesso a material e aos cursos de língua”* e *“uma maior divulgação dos mesmos”*.

Já com um nível relativamente residual de incidências, encontramos referências tanto a aspetos ligados à **estrutura e funcionamento da língua turca** (6%, n=3) – o facto de o turco ter uma *“gramática simples”* e partilhar com o português o *“mesmo alfabeto”* e *“algumas palavras em comum”* –, como a aspetos ligados a uma **valorização desta língua como objeto de poder** (6%, n=3), mais especificamente no que concerne ao seu prestígio e vitalidade, decorrentes do aumento do estatuto internacional e da expansão económica da Turquia nos últimos anos – *“a crescente importância da Turquia ao nível internacional”* e *“Económicas. A Turquia é um país em expansão”* –, e também no que diz respeito ao facto de esta se instituir como uma *“língua rara”*, sendo que ambos os fatores se poderão constituir como uma motivação extra para a aprendizagem, já que a mesma poderá vir a trazer benefícios aos aprendentes em termos de promoção e valorização profissional e económica.

No que concerne à aferição das **imagens “diretas” da língua turca** partilhadas pelo grupo PT, fizemo-nos valer, novamente, de dois exercícios de associação de palavras ou associogramas (questões 3.7. e 3.8. do questionário “Imagens”), nos quais solicitávamos aos respondentes que indicassem as três palavras ou expressões que, para eles, melhor caracterizavam, respetivamente, a **língua da sua contraparte (turco)** e, seguindo o princípio fundamental de que as hetero-representações dos sujeitos dependem, em muito, das suas próprias autorrepresentações, a sua **própria língua (português)**. Na **Tabela 22** apresentamos os resultados obtidos através destes mesmos associogramas.

Tabela 22: Imagens das línguas turca e portuguesa (Grupo PT)

GRUPO PT: Imagens das línguas turca (heteroimagens) e portuguesa (autoimagens) (N=51)			
Macrocat. Imagens das Línguas		Imagens da Língua Turca (hiperónimos/uni. de registo)	Imagens da Língua Portuguesa (hiperónimos/uni. de registo)
Categorias	Descritores		
1. Objeto de apropriação TR: 43% (22) PT: 39% (20)	1.1. Facilidade / dificuldade	Difícil (4), Complexa, Complicada (2); Sufixos muito difíceis; Difícil de pronunciar (2); Difícil de entender; Veloz; Simples (2), Matemática [29%, n=15]	Difícil (2), Complexa (2), Complicada, Confusa; Gramática complexa (5); Enganadora; Difícil de aprender, Gramática difícil para não-falantes; Simples, Fácil, Fácil de aprender [33%, n=17]
	1.2. Comparação interlinguística	Diferente, Exótica (2); Exótica, mas com alfabeto latino; Próxima do árabe [10%, n=5]	Diferente; Semelhante ao espanhol [4%, n=2]
	1.3. Processo de E/A	Necessita de estudo (2) [4%, n=2]	Necessita de estudo [2%, n=1]
2. Objeto afetivo TR: 35% (18) PT: 39% (20)	2.1. Relação afetiva com a língua-cultura	Bela; Divertida; Interessante (4), Curiosa, Desafiante (2); Musical (2), Beleza sonora (2), Harmoniosa (2), Cantada; Variedade de significância; Pouco melodiosa [35%, n=18]	Bela (3), Agradável; Interessante; Musical; Apreciada ao nível fonético; Rica (3); Vasta em vocabulário (2); Expressiva, Poética, Variedade de significância; Dura, Espessa [33%, n=17]
	2.3. Relação afetiva ligada a fatores de identidade	[0%, n=0]	Língua materna; Família; Amor [6%, n=3]
3. Objeto de poder TR: 2% (1) PT: 4% (2)	3.2. Prestígio e vitalidade da língua	Importante no contexto internacional [2%, n=1]	Uma das línguas mais falada no mundo [4%, n=2]
4. Objeto de construção e afirmação de identidades TR: 4% (2) PT: 12% (6)	4.1. Língua como vinculativa de características identitárias	Nostalgia; Islamismo [4%, n=2]	Ampla História; Fernando Pessoa (2); Nacional; Identidade; Saudade [12%, n=6]
5. Meio de promoção de contactos e competências interculturais TR: 2% (1) PT: 0%	5.2. Língua como fator de promoção de capacidades interculturais	Maior conhecimento [2%, n=1]	[0%, n=0]
Não-Respostas / Sem Opinião		14% (n=7) (44 unidades de registo)	6% (n=3) (48 unidades de registo)

Os respondentes portugueses demonstram caracterizar a **língua turca** fundamentalmente em função das dimensões imagéticas **língua como objeto de apropriação** (43%, n=22) e **língua como objeto afetivo** (35%, n=18).

Enquanto **objeto de apropriação**, a língua turca é caracterizada, sobretudo, de acordo com o seu **grau de facilidade/dificuldade de aprendizagem** (29%, n=15), destacando-se, a este nível, uma noção de que esta é uma língua **difícil de aprender** (23%, n=12) – e.g., “*difícil*”, “*complexa*” e “*complicada*” – sobretudo no que se refere à sua dimensão fonética (8%, n=4), considerando-se que tem uma “*pronúncia difícil*” e “*veloz*”, o que dificulta a sua “*articulação*” e “*compreensão*” ao nível da oralidade, mas também no que se refere ao facto de se instituir como uma língua aglutinativa, o que implica que tenha “*sufixos muito difíceis*”. Esta perceção da inerente dificuldade de aprendizagem da língua turca é confirmada pelas duas referências (4%) inseridas no descritor processo de E/A, ambas relativas ao esforço acrescido que esta mesma aprendizagem requer, considerando-se que é um língua “*trabalhosa*” que “*necessita de estudo*” para ser aprendida. No entanto, não deixamos de encontrar um pequeno número de referências (6%, n=3) ligadas a uma perceção da língua turca como uma língua, em geral e gramaticalmente, “*simples*” nomeadamente por ser “*matemática*”, ou seja, por deter regras de funcionamento precisas e lógicas.

Ao nível da **comparação interlinguística** (10%, n=5), deparamo-nos com uma clara perceção por parte do grupo PT de que a língua turca é uma língua substancialmente “*diferente*” da sua LM e das línguas que conhecem, sendo qualificada como “*exótica*”¹³³ e como uma língua “*próxima do árabe*”¹³⁴, apenas se tornando um pouco “*mais fácil de aprender*” por partilhar com o português (e outras línguas europeias) um alfabeto latino.

Relativamente à dimensão imagética da língua turca como **objeto afetivo** (35%, n=18), verificamos que esta, para além de ser qualificada, em termos gerais, como “*bela*” e

¹³³ O termo “exótico” adquire, neste contexto, uma carga semântica algo complexa, já que, apesar de se referir, indubitavelmente, a um sentido de diferença, poderá enquadrar-se, também, nas dimensões imagéticas da língua como objeto afetivo (atração pelo diferente) e como construtora de identidades, sendo que, através de processos metonímicos ou de contaminação (cf. Bierwiazzonek, 2004; Müller, 1998), a língua é percecionada nos mesmos termos em que os seus falantes são vistos. Nesta perspetiva, o carácter “exótico” atribuído à língua turca referir-se-á, simultaneamente à imagem que os respondentes detêm desta língua e à imagem que detêm do povo turco, em particular, e dos povos islâmicos em geral. Poderemos, deste modo, vislumbrar aqui um indício do que Edward Said (2003) denomina “orientalismo”, referente, precisamente, à imagem estereotipada que o “mundo ocidental”, em geral, constrói face aos povos e culturas “orientais”, com particular enfoque nos povos muçulmanos.

¹³⁴ Associação que não corresponde, de maneira alguma, à realidade, já que uma e outra língua provêm de famílias linguísticas totalmente diferentes (respetivamente altaica e semítica), cujas estruturas gramaticais e elementos fonéticos são bastante distintos. De facto, a língua turca poderá ligar-se à língua árabe apenas na base de alguns empréstimos que toma desta, sendo estes bastante reduzidos devido às reformas linguísticas aplicadas por Mustapha Kemal na década de 30 do século passado.

“divertida”, é sobretudo considerada como “*interessante*”, “*curiosa*” e “*desafiante*” (14%, n=7), o que revela que, para o grupo PT, o interesse e a curiosidade por esta língua, assim como o desafio que a sua aprendizagem constitui, desempenham um papel fundamental não só na instituição do constructo imagético que partilham face à mesma, mas também, e consequentemente, nas motivações que subjazem à sua aprendizagem. Outro fator que se destaca no que concerne à dimensão afetiva da imagem da língua turca refere-se às apreciações relativas à sua paisagem sonora (14%, n=7), sendo considerada como “*musical*”, “*sonoramente atrativa*” e “*harmoniosa*” ou, por outras palavras, como uma “*língua cantada*”. Encontramos, ainda, uma referência ao facto de, na língua turca, “*poucas palavras descreve[re]m muitos conceitos*”, que ligámos a uma noção de expressividade.

Já com um nível residual de incidências, encontramos referências a aspetos ligados às dimensões imagéticas língua como **objeto de construção e afirmação de identidades**, mais especificamente como veículo de características identitárias (4%, n=2), sendo a língua turca associada a um sentimento de “*nostalgia*”¹³⁵ e, também, à religião islâmica¹³⁶; língua como **objeto de poder** (2%, n=1), mais especificamente no que concerne à vitalidade e importância da língua turca no panorama internacional (2%, n=1); e, finalmente, língua como **meio de promoção de competências interculturais** (2%, n=1), considerando-se que a língua se institui como forma de acesso a um “*maior conhecimento*”, o qual, inferimos, se referirá tanto à cultura turca, em particular, como à cultura islâmica em geral.

No que se refere ao **constructo imagético face à própria língua** partilhado pelo grupo PT, verificamos que os respondentes portugueses, tal como se verificou face à língua turca, demonstram caracterizar a **língua portuguesa** fundamentalmente em função das dimensões imagéticas **língua como objeto de apropriação** (39%, n=20) e **língua como objeto afetivo** (39%, n=20), sendo que neste caso em particular, demonstram, ainda, uma tendência acrescida para invocar aspetos referentes a uma imagem da língua enquanto **objeto de construção e afirmação de identidades** (12%, n=6).

¹³⁵ Sentimento comumente considerado como próprio à língua-cultura portuguesa, sendo que desta forma poderemos inferir que se refere a uma parecença “ontológica” entre portugueses e turcos.

¹³⁶ A par da associação com a língua árabe, esta associação da língua turca com o “*islamismo*” – a língua do islão é, por excelência, a língua árabe, já que a tradição declara que o Corão foi ditado por Deus a Maomé nesta língua – denota, mais uma vez, uma relação metonímica entre imagem da língua e imagem dos seus falantes baseada, fundamentalmente, no facto da religião maioritária da Turquia ser o islão. Encontramos, assim, um indício de que a representação que os respondentes fazem da religião islâmica desempenha um papel fundamental na sua construção imagética da Turquia e do seu povo e cultura (o que será amplamente confirmado ao longo do nosso estudo), podendo mesmo afirmar-se que, em muitos casos, se institui como núcleo central desse constructo imagético (cf. Abric, 1994c).

Relativamente à **dimensão imagética da língua como objeto de apropriação**, o grupo PT revela a tendência clara para enfatizar a grande complexidade e inerente dificuldade da língua portuguesa (27%, n=14), sendo esta qualificada como “*difícil*”, “*complexa*”, “*complicada*” e, mesmo, “*por vezes confusa*”, detendo uma “*estrutura gramatical complicada*” com uma “*diversidade enorme de conjugações verbais*” e “*muitas exceções*” e, deste modo, “*uma regularidade relativa*”, o que a torna uma língua “*enganadora*” e de difícil aprendizagem para os “*estrangeiros*” e “*não falantes*”, requerendo da sua parte um esforço acrescido de estudo (“*necessita de estudo*”). Este alto nível de complexidade e dificuldade imputado à língua portuguesa, corroborado pelo extremamente reduzido número de referências à simplicidade e facilidade da mesma (6%, n=3), poderá ligar-se ao facto de, no contexto de uma comparação interlinguística, esta ser considerada como uma língua “*diferente*” das demais – pese o facto de ser considerada como “*semelhante ao espanhol*” –, detendo, deste modo, qualidades próprias que serão de difícil apreensão.

No que se refere à **dimensão imagética da LM como objeto de afetos** (39%, n=20), os respondentes portugueses apresentam uma imagem muito positiva da sua língua considerando-a sobretudo como bela e “*agradável*” (12%, n=6), especificamente no que se refere à sua paisagem sonora, a qual, inclusivamente, se considera que será “*muito apreciada pelos estrangeiros*” (embora um dos respondentes, inversamente, a qualifique como uma língua “*dura*”). Simultaneamente o português é considerado como uma língua “*interessante*” e extremamente “*rica*” (10%, n=5), mais especificamente em termos do seu vocabulário, o que se relacionará com a sua expressividade “*ao nível das emoções e sentimentos*” e com a grande “*variedade de significância*” das suas palavras, qualidades que lhe conferem uma natureza eminentemente “*poética*”, mas que, simultaneamente, a poderão tornar algo “*espessa*” (expressão que associamos a uma perceção desta língua como difícil de aprender e compreender na sua profundidade). Ainda neste contexto, encontramos um conjunto de referências associadas a fatores de construção identitária fortemente ligados a uma dimensão emocional e afetiva (6%, n=3), sendo a língua portuguesa assumida como a “*língua materna*” dos respondentes e associada à sua “*família*” e a um sentimento de “*amor*”.

Tal como seria expectável, o grupo PT destaca, ainda, no que toca à representação da sua língua materna, um conjunto relevante de aspetos ligados à dimensão da língua como **objeto de construção e afirmação de identidades** (12%, n=6), sendo esta associada a um sentido de “*identidade*”, quer seja pessoal quer seja “*nacional*”, ligando-se, neste contexto, a

um sentimento comumente considerado como original e único, tanto da língua como da “alma” portuguesa, ou seja, à “*saudade*”, e também à “*ampla história*” que vincula e de que deriva e que se relaciona intrinsecamente com a da nação portuguesa. Por último, e de alguma forma corroborando a valorização da “poeticidade” e expressividade da língua portuguesa, encontramos duas referências ao poeta Fernando Pessoa.

A um nível, talvez surpreendentemente, reduzido, dado o carácter factualmente transnacional da língua portuguesa, encontramos, ainda duas referências (4%) concernentes à dimensão imagética da língua como **objeto de poder**, mais especificamente no que se refere ao prestígio e vitalidade da língua portuguesa, a qual é considerada como “*uma das línguas mais faladas no mundo*”.

Esta depreciação da língua portuguesa no que toca ao seu prestígio e vitalidade internacional parece confirmar-se nas perceções do grupo PT acerca do **desenvolvimento futuro das línguas turca e portuguesa no contexto europeu** (ver Tabela 23).

Tabela 23: Futuro das línguas turca e portuguesa no contexto europeu (Grupo PT)

O que pensa que vai acontecer, no futuro próximo, na Europa, relativamente a...				
Tópicos	Vai baixar	Vai manter-se	Vai crescer	Sem opinião
Número de pessoas que falam a língua turca	0%	29% (5)	59% (10)	12% (2)
Importância no mercado de trabalho da língua turca	6% (1)	24% (4)	53% (9)	18% (3)
Procura de professores e tradutores de língua turca	0%	24% (4)	65% (11)	12% (2)
Importância da língua turca nos contextos institucionais	0%	35% (6)	41% (7)	24% (4)
Número de pessoas que falam a língua portuguesa	0%	59% (10)	29% (5)	12% (2)
Importância no mercado de trabalho da língua portuguesa	0%	65% (11)	18% (3)	18% (3)
Procura de professores e tradutores de língua portuguesa	0%	65% (11)	29% (5)	6% (1)
Importância da língua portuguesa nos contextos institucionais	0%	47% (8)	41% (7)	12% (2)
Total de Respondentes: 17				

De facto, verificamos que o grupo PT revela uma visão algo negativa face ao futuro da **língua portuguesa** no contexto europeu, já que a maioria dos respondentes (entre 59% e 65%) considera que tanto o número de falantes portugueses como a importância desta língua no mercado de trabalho – quer em termos gerais quer nas áreas da educação e da tradução em particular – não irão sofrer qualquer crescimento, mantendo-se ao seu nível atual. O único tópico onde encontramos uma minoria relevante de respondentes (41%, n=7) que considera que a língua portuguesa irá sofrer um acréscimo de importância refere-se à sua importância nos contextos institucionais deste continente, sendo que, mesmo a este nível, são mais os respondentes que consideram que se irá manter tal como está (47%, n=8). No que se refere à **língua turca**, encontramos uma perspetiva bastante mais otimista, já que a

maioria dos respondentes (entre 53% e 65%) considera que tanto o número de pessoas a falar a língua turca, como a importância desta no mercado de trabalho, em geral, e nos campos da educação e da tradução em particular, vão aumentar, no futuro próximo, no contexto europeu. O único tópico em que os respondentes se demonstram um pouco mais hesitantes refere-se aos contextos institucionais, face ao qual apenas 41% (n=7) demonstram considerar que também a este nível a importância da língua da contraparte vai aumentar.

3.2.4.2. Imagens das línguas do grupo TR

A larguíssima maioria dos respondentes turcos (85%, n=35) afirma considerar a **aprendizagem da língua portuguesa como importante para o seu futuro**, sendo que apenas 15% (n=6) se demonstram mais hesitantes na sua resposta, optando pela opção “Sem Opinião”, e nenhum desvaloriza liminarmente essa mesma importância.

Reconhecendo que a maioria dos respondentes turcos está a desenvolver o estudo da língua-cultura portuguesa como disciplina obrigatória da licenciatura em Língua e Literatura Espanhola (59%, n=24) e os restantes como Opção curricular dos seus respetivos cursos, procurámos aferir se estas modalidades curriculares estabeleciam algum tipo de relação com a maior hesitação, demonstrada por seis respondentes, face à importância de aprender a língua portuguesa. Verificámos que não existe qualquer relação entre estas duas realidades, já que apenas três destes respondentes estão a desenvolver o seu estudo de português no regime de disciplina obrigatória e os outros três estão a desenvolvê-lo na modalidade de opção.

Relativamente às **principais motivações para a aprendizagem da língua portuguesa** apontadas pelo grupo TR, apresentamos, na **Tabela 24**, os resultados a que chegámos¹³⁷.

Tabela 24: Principais motivos para a aprendizagem da língua portuguesa

Motivos para a aprendizagem da língua portuguesa / Grupo TR (N=41)	Opções selecionadas			Total
	1ª Op.	2ª Op.	3ª Op.	
2) Porque é importante para o meu futuro saber mais línguas do que a minha língua materna.	22% (9)	15% (6)	12% (5)	49% (20)
1) Para obter trabalho ou uma promoção profissional.	27% (11)	10% (4)	5% (2)	41% (17)
18) Para aumentar perspetivas de negócio.	7% (3)	12% (5)	22% (9)	41% (17)
4) Para abrir a possibilidade de trabalhar em Portugal ou nouro contexto de língua portuguesa.	10% (4)	10% (4)	12% (5)	32% (13)

¹³⁷ Os resultados apresentados nesta tabela referem-se à questão 3.2. do questionário “Imagens”. Na tabela apresentamos todas as opções (traduzidas do inglês) por ordem decrescente de número de marcações, sendo também indicado o número de incidência de resposta em cada uma das opções de acordo com as hierarquizações realizadas. De notar que na análise destes resultados, iremos apenas debruçar-nos sobre as opções que, na totalidade, foram assinaladas por 20% ou mais dos respondentes.

10) Porque há poucos falantes de turco que saibam a língua portuguesa.	5% (2)	15% (6)	12% (5)	32% (13)
15) Porque a língua portuguesa irá ganhar progressivamente mais importância no contexto europeu e global.	2% (1)	5% (2)	12% (5)	20% (8)
17) Porque o curso de língua portuguesa faz parte do meu currículo académico obrigatório.	10% (4)	5% (2)	2% (1)	17% (7)
5) Porque saber português ajuda a comunicar com falantes de línguas da mesma família linguística.	2% (1)	5% (2)	7% (3)	15% (6)
7) Porque é uma língua com estatuto internacional.	2% (1)	5% (2)	2% (1)	10% (4)
14) Por pertencer a uma família linguística distinta da família linguística do turco, sendo a mesma de outras línguas europeias.	2% (1)	2% (1)	5% (2)	10% (4)
3) Para comunicar com amigos, família e/ou namorado(a).	2% (1)	5% (2)	-	7% (3)
16) Para melhorar a minha cultura geral.	-	5% (2)	2% (1)	7% (3)
13) Porque penso que é uma língua exótica.	-	5% (2)	-	5% (2)
8) Porque é uma língua bonita.	5% (2)	-	-	5% (2)
6) Para poder conhecer melhor a cultura portuguesa.	2% (1)	-	2% (1)	5% (2)
9) Porque é uma língua falada em vários países/regiões.	-	2% (1)	2% (1)	5% (2)

O grupo TR apresenta um conjunto extremamente diversificado de motivos para a aprendizagem da língua portuguesa, sendo que, das 18 opções apresentadas, apenas duas não são de todo nomeadas: “Para poder conhecer melhor a religião cristã” e a “Para estudar num país em que se fale português”. No entanto, apesar da diversidade dos motivos invocados, é manifesta a tendência do grupo para invocar razões ligadas fundamentalmente a uma **orientação motivacional de natureza eminentemente pragmática e instrumental** face à aprendizagem da língua portuguesa, em detrimento de motivos de ordem mais integrativa e afetiva. De facto, os cinco **motivos mais referidos** encontram-se, na sua totalidade, ligados a este tipo de **orientação motivacional**, não sendo referida, de forma significativa, nenhuma opção ligada a uma orientação motivacional de carácter flagrantemente integrativo/afetivo concernente, por exemplo, a uma perspetiva da língua portuguesa como objeto afetivo ou como meio de estabelecimento de contactos interculturais.

Assim, o **motivo mais invocado** pelo grupo TR, sendo selecionado por praticamente metade dos respondentes (49%, n=20), refere-se a um sentido de autopromoção (pessoal e/ou profissional) que é inculcado ao conhecimento de línguas estrangeiras em geral por parte dos sujeitos (entre as quais se integrará o português); em **segundo lugar**, encontramos dois motivos, cada um selecionado por um pouco menos de metade dos respondentes (42%, n=17), ligados a uma perspectiva utilitarista da aprendizagem da língua portuguesa, remetendo para as oportunidades que esta poderá proporcionar aos aprendentes em termos profissionais e económicos; em **terceiro lugar**, surgem, também, dois motivos distintos, cada um selecionado por um pouco menos de um terço dos respondentes (32%, n=13), referindo-se, respetivamente, à perceção de que a aprendizagem da língua portuguesa poderá

abrir possibilidades para trabalhar num país de expressão portuguesa e à noção de que esta é uma língua pouco conhecida e dominada pelos turcos e que, por isso, a sua aprendizagem poderá trazer algumas vantagens aos seus aprendentes, por exemplo, no contexto de mercado de trabalho turco e português (duas razões de ordem eminentemente utilitária, embora a primeira integre, também, uma componente integrativa já que contempla uma abertura por parte dos sujeitos para viverem no país da sua contraparte); finalmente, em **quarto lugar**, já com um menor nível de incidências (20%, n=8), encontramos a perceção de que a importância e prestígio da língua portuguesa no contexto internacional deterá a tendência para aumentar no futuro, motivo que, tal como os restantes, se relaciona com uma orientação motivacional para a aprendizagem de LEs de carácter francamente pragmático e instrumental.

Através da análise destes motivos, deparamo-nos com um constructo imagético **da língua portuguesa** fundamentalmente assente na dimensão **língua como objeto de poder**, mais especificamente, no que se refere à imagem desta como **meio de promoção e valorização sociocultural** e, sobretudo, **económico-profissional** e, também, à perceção do seu **prestígio e vitalidade internacional**.

A **hierarquização dos motivos subjacentes à aprendizagem da língua portuguesa** vem corroborar a sua manifesta tendência para adotarem, face a esta, uma orientação motivacional eminentemente pragmática/instrumental, intimamente ligada a uma imagem desta língua como objeto de poder, sendo que os motivos mais invocados em todas as posições da hierarquia proposta (a negrito na Tabela 24) incluem-se nesta mesma orientação e ligam-se, fundamentalmente a uma imagem da língua como meio de promoção e valorização quer pessoal quer económico-profissional.

De referir que, apesar da frequência da disciplina de Língua e Cultura Portuguesa I ser obrigatória para os 26 (63%) respondentes da licenciatura de Língua e Literatura Espanhola, apenas sete (17%) destes selecionam a opção “Porque o curso de língua portuguesa faz parte do meu currículo académico obrigatório” e apenas quatro (10%) a colocam na primeira posição da hierarquia proposta, o que poderá indicar que este motivo não adquire uma importância de destaque no que toca às motivações que subjazem à aprendizagem da língua-cultura turca destes estudantes.

No que se refere ao **grau de facilidade/dificuldade atribuído à aprendizagem da língua portuguesa** (ver **Gráfico 4**), o grupo TR revela uma tendência para não considerar a aprendizagem da língua portuguesa **nem como fácil nem como difícil**.

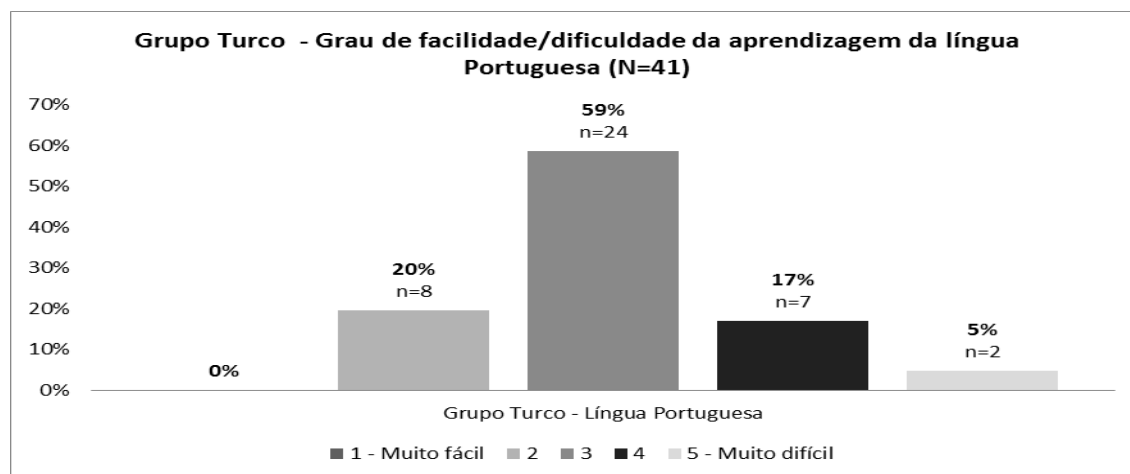


Gráfico 4: Grau de facilidade/dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa

Para além do facto do grupo TR revelar uma clara tendência para seleccionar o ponto médio (neutro) da escala gradativa proposta (59%, n=24), encontramos um grande equilíbrio entre a percentagem de estudantes que consideram a aprendizagem da língua portuguesa como fácil (20%) (nenhum a considera muito fácil) e a dos que a consideram como difícil (17%) e muito difícil (5%), o que faz com que a média das respostas dadas (3,07) se situe quase exactamente no centro da escala apresentada.

No que se refere à aferição dos **fatores que poderão dificultar ou, pelo contrário, facilitar a aprendizagem da língua portuguesa** (questões 3.4. e 3.5. do questionário “Imagens”), apresentamos, na **Tabela 25**, os resultados a que chegámos¹³⁸.

Tabela 25: Fatores passíveis de dificultar/facilitar a aprendizagem da língua portuguesa

GRUPO TR: Fatores de dificuldade/facilitação da aprendizagem da língua portuguesa (N=123)			
Macrocat. Imagens das Línguas		Dificultar	Facilitar
Categorias	Descritores	(hiperónimos/uni. de registo)	(hiperónimos/uni. de registo)
1. Objeto de apropriação Dif.: 77% (95) Fac.: 41% (50)	1.1. Facilidade/dificuldade	Difícil; Gramática (13); Morfologia (6); Sintaxe (3); Fonética (29); Diferença entre escrita e oralidade (4); Ortografia (3); Ouvir (4), Falar (4), Ler (4), Escrever (3) [60%, n=74]	[0%, n=0]
	1.2. Comparação interlinguística	Diferente da língua turca (2); Diferente de outras línguas (3); Pronúncia distintiva (2); Semelhante ao Espanhol; Difícil de aprender junto com espanhol (3) [9%, n=11]	Semelhanças com a língua turca; Qualidades da língua turca (3); Conhecer a língua espanhola (3); Conhecer outras línguas europeias (2) [7%, n=9]

¹³⁸ Para uma visualização mais detalhada dos resultados apresentados na Tabela 25 ver **Anexo 4**. Para uma elucidação das convenções utilizadas nas tabelas referentes a associogramas ver nota de rodapé n.º 131.

	1.3. Processo de E/A	Falta de recursos didáticos (2); Desadequação do manual; Poucas horas letivas (3); Duração excessiva das aulas; Número excessivo de alunos; Integração em cursos de outras línguas; Falta de oferta de ensino [8%, n=10]	Qualidade do professor (3); Maior carga letiva (2); Turmas mais pequenas (3); Atividades e materiais didáticos mais diversificados e atrativos (8); Atividades específicas de E/A (12); Simplificar ao máximo (3); Qualidades dos aprendentes; Maior oferta de ensino (9) [33%, n=41]
2. Objeto afetivo Fac.: 2% (3)	2.1. Relação afetiva com a língua-cultura	[0%, n=0]	Beleza sonora da língua (2); Língua aprazível/engraçada [2%, n=3]
5. Meio de promoção de contactos e competências interculturais Dif.: 2% (2) Fac.: 20% (25)	5.1. Língua como forma de contacto e comunicação com o Outro	Poucas oportunidades para praticar a língua com falantes nativos e para contactar com a língua-cultura (2) [2%, n=2]	Intercâmbio de estudantes e relações entre instituições educativas (2); Relações políticas; Relações culturais; Relações afetivas; Maior difusão da língua-cultura e mais iniciativas de contacto com esta e com os seus falantes (16); <i>Chats</i> [18%, n=22]
	5.2. Língua como fator de promoção de capacidades interculturais	[0%, n=0]	Atitudes de abertura ao Outro (2); Disponibilidade para aprender uma nova língua [2%, n=3]
Não-Respostas / Sem Opinião		21% (n=26) (97 unidades de registo)	37% (n=45) (78 unidades de registo)

O grupo TR revela uma grande dificuldade em identificar os fatores que se poderão instituir como obstáculos e, sobretudo, como facilitadores da aprendizagem da língua portuguesa na Turquia, sendo que encontramos, nos dois associogramas, um nível bastante alto de **não-respostas** (respetivamente 21% e 37%). Esta manifesta dificuldade estará relacionada, sobretudo, com o facto de a larguíssima maioria dos respondentes turcos estar a iniciar o seu estudo da língua portuguesa, sendo que, tal como afirma um deles quando questionado acerca dos aspetos que poderão facilitar a sua aprendizagem: “*as we are still new in learning Portuguese, it is [too] early to define the best style*”.

Relativamente às **principais dificuldades inerentes à aprendizagem da língua portuguesa** na Turquia, o grupo TR destaca quase exclusivamente fatores ligados à dimensão imagética da língua como **objeto de apropriação** (77%, n=95), verificando-se, neste âmbito, um enfoque hegemónico no **grau de dificuldade e complexidade** atribuído à **estrutura e funcionamento da língua da contraparte** (60%, n=74).

Assim, para os respondentes turcos, os principais obstáculos à aprendizagem da língua portuguesa, a qual é considerada, em termos gerais, como “difícil”, relacionam-se, de forma esmagadora, com dificuldades inerentes à sua **dimensão fonética** (41%, n=51), sendo a pronúncia portuguesa considerada como muito difícil de aprender ou dominar – e.g.,

“*pronunciation is very difficult*” (*telaffuzu çok zor*) –, nomeadamente porque, ao contrário da língua turca, se verificar uma enorme diferença entre ortografia e pronúncia das palavras em português – e.g., “*some letters in Portuguese are not pronounced as they are written*” (*Portekizce’de bazı harfler olduğu gibi okunmuyor*) –, as quais adquirem diferentes significados de acordo com a forma como são pronunciadas – e.g., “*changing meanings based on pronunciation*” (*telafuzun yarattığı anlam farkı*) –, instituindo-se, neste contexto, a acentuação como uma dificuldade acrescida – e.g., “*changing meanings based on accents*” (*aksanların yarattığı anlam farkı*) – que dificulta a memorização de vocabulário – e.g., “*it is quite difficult to keep in mind, as there are many accents and the same letters refer to different sounds*” (*çok sayıda aksan olması ve aynı harflerin farklı okunuşlara sahip olması hatırdan tutmak açısından oldukça zor*).

Outro fator relevante de dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa concerne à sua **gramática** (18%, n=22), tomada tanto em termos gerais – e.g., “*difficult grammar rules*” –, como em termos específicos ligados à morfologia, tais como o uso de artigos e de afixos – e.g., “*we have to put something in front of everything that is confusing*” (*herşeyin önüne birşey getirmemiz gerekiyo, kafa karıştırıcı*) –, à conjugação verbal – e.g., “*verb conjugations are difficult*” (*fiil çekimleri zor*) –, ou à sintaxe – “*structure of the sentences is different*” –, mais especificamente às relações sintáticas entre sujeito-objeto – “*everything is arranged according to the subject, that is somewhat confusing*” (*her şey isme göre değişiyö, bu biraz kafa karıştırıyo*).

No que se refere à **comparação interlinguística** (9%, n=11), são apontadas como potenciais dificuldades para a aprendizagem da língua portuguesa tanto as **diferenças** (6%, n=7) que esta estabelece não só com a língua turca em particular – “*differences from my language*” –, nomeadamente o facto de pertencerem a famílias linguísticas totalmente distintas – “*being from a language family different from the Turkish*” (*türkçeden farklı bir dil ailesinden olması*) –, mas também com outras línguas conhecidas pelos respondentes – e.g., “*It is not like the languages we are used to*” (*alıştığımız diller*) –, mais especificamente com outras línguas latinas como o espanhol ou o italiano – e.g., “*Different from romance languages, Spanish-Italian*” (*Latin dillerinden daha farklı, ispanyolca-italyanca*) –, destacando-se, neste contexto, as diferenças ao nível da pronúncia – e.g., “*the pronunciation of the letters is highly different than the other romance languages*” (*harf okunuşları diğer Latin kökenli dillere kıyasla oldukça farklı*); como as **semelhanças** (3%, n=4) que estabelece com outras línguas, em particular com o espanhol – “*it’s similar to Spanish*” (*ispanyolcaya benzemesi*) –, considerando-se que esta semelhança torna difícil a aprendizagem de ambas as línguas em simultâneo – e.g.,

“*it is a little bit difficult to learn it together with Spanish*” (*İspanyolcayla birlikte öğrenmek biraz zor*) – porque se torna difícil destrinçá-las, nomeadamente em termos de pronúnciação.

Finalmente, são identificados alguns fatores de dificuldade ligados especificamente ao **processo de E/A** (8%, n=10), particularmente a um nível mais localizado (micro), sendo referidas a falta de recursos didáticos – “*lack of resources*” (*kaynak sıkıntısı*) e “*there are few tutorial books and materials*” (*yardımcı kitap ve materyaller az*) – ou a sua desadequação – “*the examples in the book are confusing*” (*kitaptaki örnekler karışık geliyor*) –, o reduzido número de horas letivas – “*class hours are not enough*” (*Ders saati yeterli değil*) – e, simultaneamente, a excessiva duração das aulas – “*too many hours*” (*ders saati uzun*) –, o número excessivo de alunos na turma – “*the class is too crowded*” (*sınıf aşırı kalabalık*) – e, por último, o facto de a aprendizagem da língua portuguesa se inserir em cursos centrados em outras línguas – “*Portuguese lesson is a part of other language classes*”. A um nível macro é referida a manifesta escassez de oferta de ensino desta língua-cultura na Turquia – “*widespread lack of language teaching in Turkey*” (*Türkiye’de bu dilin öğretiminin yaygın olmaması*).

Apenas a um nível extremamente residual encontramos referência a alguns aspetos ligados a uma perspetiva da língua portuguesa como **meio de promoção de contactos e competências interculturais** (2%, n=2), mais especificamente às poucas oportunidades para contactar diretamente com esta língua-cultura e com os seus falantes na Turquia – “*the chance of practicing with native Portuguese speakers in Turkey is very reduced*” (*anadili portekizce olan biriyle pratik yapma imkanı Türkiye’de az*).

Relativamente aos **aspetos que poderão facilitar a aprendizagem da língua portuguesa** na Turquia, deparamo-nos com um conjunto mais diversificado de fatores do que o encontrado face aos obstáculos a essa mesma aprendizagem, referindo-se esses fatores, sobretudo, a uma dimensão imagética da **língua como objeto de apropriação** (41%, n=50), destacando-se, neste âmbito, os elementos ligados ao processo de E/A (33%, n=41), e, também, embora em menor grau, a uma imagem da língua **como meio de promoção de contactos e competências interculturais** (20%, n=25), em particular no que toca ao contacto e comunicação com o Outro (18%, n=22).

Assim, para o grupo TR, os principais aspetos que poderão contribuir para uma mais eficaz aprendizagem da língua portuguesa referem-se largamente à forma como o **E/A** da mesma se desenrola na Turquia (33%, n=41), sobretudo ao **nível micro** (26%, n=32), ligado aos cursos de língua-cultura frequentados pelos respondentes, mas também ao **nível macro**

(7%, n=9), ligado à oferta geral do ensino desta língua na Turquia. Ao nível micro (26%, n=32), o grupo TR destaca o desenvolvimento de atividades e materiais didáticos diversificados e atrativos (7%, n=8) passíveis de tornar as aulas mais interessantes – e.g., “*make attractive/interesting lessons*” (*derslerin ilgi çekici olması*) –, referindo, por exemplo, o recurso à música – e.g., “*use different ways to teach like songs*” –, a filmes – e.g., “*projecting movies in Portuguese*” (*Portekizce video gösterimi*) – e a materiais textuais e visuais diversificados – e.g., “*a lot of book, magazine should be given to students*”. Neste contexto os respondentes apresentam múltiplas sugestões de enfoques, estratégias e atividades didáticas (12%, n=15), destacando-se as referências à dimensão fonética da língua (6%, n=7), considerando-se que se deveriam desenvolver mais atividades de “*Listening*”, “*Speaking*” e “*Reading*” que promovessem uma aprendizagem mais eficaz desta componente da língua portuguesa – e.g., “*for pronunciation, we should listen and read more*” (*telaffuz için çok duymalı ve okumalıyız*) –, mas também à dimensão gramatical (2%, n=3) – e.g., “*to keep track of its grammar regularly*” (*Gramerini düzenli takip etmek*) –, sendo, ainda, enfatizada a necessidade de simplificar ao máximo os conteúdos didáticos (2%, n=3), pelo menos numa fase inicial – e.g., “*by reducing it to the simplest*” (*en basite indirgeyerek*). O grupo TR refere, ainda, a “qualidade do professor” e a necessidade de, simultaneamente, ter mais horas letivas de estudo e turmas mais pequenas (6%, n=7). A um nível macro (7%, n=9), destaca-se a importância de se criar e desenvolver uma maior oferta de ensino da língua-cultura portuguesa na Turquia, nomeadamente através da criação de departamentos de língua e literatura portuguesa nas universidades turcas (2%, n=3) – e.g., “*open Portuguese Language and Literature departments in different universities in Turkey*” (*Türkiye’de farklı üniversitelerde Portekizce Dili ve Edebiyatı bölümü açmak*) – e de mais cursos de língua portuguesa no contexto turco em geral (5%, n=6) – e.g., “*To create various Portuguese language courses*” (*Çeşitli dil kurslarına portekizcenin koyulması*).

Ainda no âmbito de uma imagem da língua como objeto de apropriação, os respondentes turcos consideram que a aprendizagem da língua pode ser facilitada pelo facto de estabelecer alguma **proximidade interlinguística** não só com a língua turca (3%, n=4) em particular – e.g., “*The two languages are highly similar in terms of sentence ordering*” (*Cümle sıralanışı açısından iki dil oldukça benzer*) –, mas também com outras línguas europeias conhecidas pelos alunos (4%, n=5), em particular com a espanhola – e.g., “*Knowing at least one European language very well*” (*Avrupa dillerinden en az birini çok iyi biliyor olmak*) e “*Already knowing Spanish*”.

No que se refere aos aspetos de facilitação da aprendizagem da língua portuguesa ligados a uma imagem da língua **como meio de promoção de contactos e competências interculturais** (20%, n=25), os respondentes turcos, para além de se referirem à importância do desenvolvimento de atitudes de abertura e interesse face ao Outro e à aprendizagem de LEs em geral (2%, n=3) – e.g., “*Because we intent to have good relationships with foreigners*” e “*Since we are interested in learning a new language*” (*Yeni bir dili öğrenmeye meraklı olduğumuz için*) –, enfatizam, sobretudo, a necessidade de se desenvolverem, na Turquia, iniciativas e atividades que promovam um maior contacto tanto com a língua como com a cultura e falantes portugueses (18%, n=22).

Neste contexto, apontam para a necessidade de se promover uma maior difusão da língua-cultura da contraparte no seu país (11%, n=13) – e.g., “*to publicize Portuguese and Portugal in Turkey*” (*portekizce yayınları türkiyede yaygınlaştırmak*) – através de atividades e iniciativas de diferentes naturezas ligadas, por exemplo, à apresentação de música e de cinema portugueses aos turcos – e.g., “*create activities about Portugal, Portuguese, and their culture, such as film screenings, to attract the attention of students*” (*Portekiz, Portekizce ve Portekiz kültürüne ilişkin film gösterimleri gibi etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin ilgisini çekmek*) –; para a importância de se estabelecerem plataformas de comunicação entre os dois povos e os dois países (5%, n=6) que permitam o estabelecimento de relações “políticas”, “culturais” e, também, “afetivas”, sendo que, neste âmbito, o contexto educativo poderá desempenhar um papel fundamental, nomeadamente através do incremento do intercâmbio de estudantes e do estabelecimento de relações entre universidades de ambos os países – e.g., “*To include Portugal among the countries to which universities send students with scholarship to*” (*Üniversitelerin gönderdikleri burs programları ülkeleri arasında Portekiz'in yer alması*) –; finalmente, apontam para a necessidade de disponibilizar oportunidades de contacto direto entre turcos e portugueses (3%, n=4) – e.g., “*find places to speak Portuguese with native speakers*” (*portekizce konuşulabilecek yerler bulmak*) e “*open Portuguese Language and Culture Centers with Portuguese people who work with Portuguese language*” (*İçerisinde Portekizli veya Portekizce bilen insanların çalıştığı Portekizce dil ve kültür merkezleri açmak*) – entre as quais se poderão incluir os “chats” online – “*To chat online with people who speak that language*” (*O dili konuşan insanlarla sohbet etmek*).

Com um nível residual de incidências, encontramos um pequeno conjunto de referências ligadas a uma imagem da língua portuguesa como **objeto afetivo** (2%, n=3), mais especificamente a uma sua valorização estética – “*because the pronunciation of*

Portuguese is beautiful” (*portekizcenin telaffuzu güzel olduğu için*) e “*it is a fun/enjoyable language*” (*eğlenceli bir dil olduğu için*), o que não deixa de indicar que esta se poderá, também, constituir como um fator de facilitação da aprendizagem por parte dos turcos.

No que se refere à aferição das **imagens “diretas” da língua portuguesa**, fizemos valer, novamente, de dois exercícios de associação de palavras ou associogramas (questões 3.7. e 3.8. do questionário “Imagens”), nos quais solicitávamos aos respondentes que indicassem as três palavras ou expressões que, para eles, melhor caracterizavam não só a **língua da contraparte (portuguesa)**, mas também a sua **própria língua (turco)**. Na **Tabela 26** apresentamos os resultados obtidos através destes mesmos associogramas¹³⁹.

Tabela 26: Imagens das línguas portuguesa e turca (Grupo TR)

GRUPO TR: Imagens das línguas portuguesa (heteroimagens) e turca (autoimagens) (N=123)			
Macrocat. Imagens das Línguas		Imagens da Língua Portuguesa (hiperónimos/uni. de registo)	Imagens da Língua Turca (hiperónimos/uni. de registo)
Categorias	Descritores		
1. Objeto de apropriação PT: 55% (68) TR: 48% (59)	1.1. Facilidade / dificuldade	Difícil (9), Complexa (2), Complicada; Gramática difícil (7); Difícil na oralidade (11), Veloz (2), Difícil de entender; Fácil (2), Fácil de aprender; Gramática fácil (3); Regras precisas; Fácil de aprender sabendo espanhol (2) e Outras línguas europeias (2) [36%, n=44]	Difícil (8), Mais difícil que as outras, Complexa (3); Gramática difícil (5), Gramática mais difícil que as outras (2); Difícil de aprender (8) por Estrangeiros (2), Mais difícil de aprender que as línguas latinas; Difícil de ensinar; Difícil de falar (2), Diferente na pronúncia, na Soletação; Veloz; Língua aglutinativa (7); Sem artigos (2); Fácil-simples (2), Fácil de perceber (2), Fácil de aprender (difícil de dominar); Gramática extensa, mas lógica; Concisa; Fácil de pronunciar (4) [46%, n=56]
	1.2. Comparação interlinguística	Língua europeia; Semelhante a outras línguas ocidentais (4); Semelhante ao espanhol (10) e ao Francês (2); Semelhante ao russo (pronúncia) (2); Diferente; Exótica (2) [18%, n=22]	Diferente das línguas europeias (2), Diferentes das outras línguas [2%, n=3]
	1.3. Processo de E/A	Bom professor; Obrigatória [2%, n=2]	[0%, n=0]
2. Objeto afetivo PT: 29% (36) TR: 27% (33)	2.1. Relação afetiva com a língua-cultura	Bela (5), Aprazível-divertida (9); Interessante (2); Musical-melódica (6), Bela na sonoridade (10), Suave/fluída (3); Desejo de aprender e falar [29%, n=36]	Bela (5), Aprazível-atrativa (5); Bela na sonoridade (5), Suave/fluída (2); Rica (5); Profundamente significativa e expressiva (5); Metafórica (2); Muitas expressões idiomáticas; Apropriada à literatura [25%, n=31]
	2.3. Relação afetiva ligada a fatores de identidade	[0%, n=0]	Difícil de aprender, mas impossível de esquecer; Língua materna [2%, n=2]

¹³⁹ Para uma visualização mais detalhada dos resultados apresentados nesta tabela ver **Anexo 4**. Para uma elucidação das convenções utilizadas ver nota de rodapé n.º 131.

3. Objeto de poder PT: 6% (7) TR: 1% (1)	3.2. Prestígio e vitalidade da língua	Importante (2); Língua “comum” no mundo (3); Língua oficial do futebol (2) [6%, n=7]	Importante [1%, n=1]
4. Objeto de construção e afirmação de identidades PT: 6% (7) TR: 21% (26)	4.1. Língua como vinculativa de características identitárias	Língua de Portugal; Nostalgia-saudade; Cultura latino-americana; Língua aberta e multicultural (2), Aberta à inovação; Não é original [6%, n=7]	Original e própria da Turquia (5); Histórica (5); Identidade; Dignidade; Gestual; Asiática e Europeia; Resulta de combinações e influências diversas (5); Aberta e flexível-versátil (2); Viva e mutável (2); Diferentes sotaques/dialetos; Atatürk; Música Clássica Turca [21%, n=26]
5. Meio de promoção de contactos e competências interculturais PT: 0% TR: 1% (1)	5.2. Língua como fator de promoção de capacidades interculturais	[0%, n=0]	Só pode ser aprendida através do contacto direto com os seus falantes [1%, n=1]
Sem Opinião e Não-Respostas		4% (n=5) (118 unidades de registo)	2% (n=3) (120 unidades de registo)

Apesar de encontrarmos uma imagem multifacetada da **língua portuguesa**, o grupo TR demonstra a tendência clara para a caracterizar, fundamentalmente, em função da dimensão imagética **língua como objeto de apropriação** (55%, n=68) e, em menor grau, na dimensão **língua como objeto afetivo** (29%, n=36).

Enquanto **objeto de apropriação**, a língua portuguesa é caracterizada, sobretudo, de acordo com o seu **grau de facilidade/dificuldade de aprendizagem** (36%, n=44), destacando-se, a este nível, uma noção de que esta é de difícil aprendizagem (27%, n=33) ao constituir-se como uma língua particularmente “complexa”, “complicada” e “difícil” (10%, n=12), em especial no que se refere à sua dimensão fonética (11%, n=14), sendo considerada como “difícil de pronunciar” – e.g., “*Definitely very difficult to pronounce*” (*Kesinlikle telaffuzu çok zor*) –, nomeadamente por deter uma grande “variabilidade na pronúncia das letras”, e como sendo falada de forma muito “veloz” – e.g., “*spoken quickly*” (*Hızlı konuşulur*) – o que faz com que se torne “muito difícil de entender”. Outro fator relevante de dificuldade apontado refere-se à dimensão gramatical da língua portuguesa (6%, n=7), destacando-se, neste âmbito, a sua “difícil conjugação verbal”, confusa “relação entre sujeito-objeto” e, ainda, questões ligadas ao uso de artigos, particularmente no que se refere à diferenciação de géneros¹⁴⁰. No entanto, não deixamos de encontrar um número ainda relevante de referências (8%, n=10) ligadas a uma perceção da língua portuguesa como uma língua, em geral e gramaticalmente, “fácil”, nomeadamente por deter “regras precisas” e por ser fácil distinguir

¹⁴⁰ De salientar que a língua turca não tem artigos nem marcação de masculino-feminino.

o género gramatical das suas palavras – “*easy to know masculine and feminine differentiation of the words*” –, sendo a sua aprendizagem facilitada pelo conhecimento prévio da língua espanhola – e.g., “*learnable after Spanish*” – ou de outras línguas latinas em geral – e.g., “*because it is a latin based language, grammar and vocabulary are familiar*” (*bir latin dili olmasından dolayı grameri ve kelimeleri aşınadır*).

Deste modo, a **comparação interlinguística** (18%, n=22) da língua portuguesa ganha um lugar de relativo destaque na imagem que o grupo TR detém da mesma, sendo que nos deparamos com uma clara perceção de que esta se aproxima muito, em termos de semelhança, com outras “línguas europeias” (14%, n=17) – e.g., “*shares common features with many other Western languages*” (*Diğer batı dilleriyle birçok ortak özelliği olan*) –, sobretudo com o espanhol – e.g., “*Portuguese is very similar to Spanish*” – e, em menor grau, o francês. No entanto, embora em número reduzido, não deixamos de encontrar algumas referências (4%, n=5) ligadas a uma ideia de “diferença” e “exotismo” face à língua portuguesa, sendo curioso notar, neste contexto, que apesar de o grupo TR estar ciente de que esta é uma língua latina, ela é, por duas vezes, associada à língua russa no que se refere à sua dimensão fonética – e.g., “*derived from Latin but it is similar to Russian*” (*latince kökenli ancak rusçaya benziyor*) –, revelando a “estranheza” que a sonoridade da língua portuguesa causa em alguns dos respondentes turcos (não deixando, no entanto, e como veremos, de ser bastante apreciada).

Relativamente ao descritor **processo de E/A**, encontramos apenas duas unidades de registo, uma referente a uma apreciação francamente positiva do professor de português – “*our teacher is very good*” (*hocamız çok iyi*) – e outra referente ao carácter “obrigatório” – “*mandatory*” (*gerekli*) – da aprendizagem da língua-cultura portuguesa¹⁴¹.

Relativamente à dimensão imagética da **língua portuguesa como objeto afetivo** (29%, n=36), verificamos que esta é qualificada em termos francamente positivos, sendo caracterizada como “bela”, “aprazível” ou “divertida” e, mesmo, “absolutamente fantástica” – e.g., “*enjoyable/fun*” (*eğlenceli*) e “*absolutely fantastic*” (*tamamen fantastic*) – particularmente no que se refere à sua paisagem sonora (15%, n=19), considerada como extremamente “melódica” e “musical” – e.g., “*a melodic language*” (*Melodik dildir*) – e “fluida” e “suave” – “*A fluent/fluid language*” (*Akıcı bir dil*) –, portanto, extremamente agradável de se ouvir – e.g.,

¹⁴¹ Esta última referência é bastante significativa no contexto do nosso estudo já que, apesar de explicitar uma imagem bastante pobre da língua portuguesa, que é vista apenas como uma língua que tem de ser aprendida por questões meramente curriculares, ela é referida apenas por um único dos 26 respondentes que frequentam a disciplina de língua-cultura portuguesa na modalidade de disciplina obrigatória, o que nos permite inferir, novamente, que este fator não se constitui, para estes estudantes, como relevante na imagem que detêm da língua portuguesa e da sua aprendizagem.

“*wonderful to listen*” (*Dinlerken harika*) –, o que concorrerá para que os respondentes a queiram “aprender e falar” – “*I want to learn and speak it*”. Esta clara valorização da sonoridade da língua portuguesa, poderá relacionar-se com o facto de esta se instituir, pelo menos para alguns respondentes, como uma língua “exótica”, de alguma forma “diferente” das línguas com que os respondentes lidam no seu dia-a-dia – “*as we are not used to its pronunciation, it sounds great*” (*telaffuzuna alışkın olmadığımız için çok eğlenceli geliyor*) – o que a tornará uma língua “interessante” de contactar e conhecer. De notar, também, que o aspeto fonético da língua portuguesa se constitui, para o grupo TR, simultaneamente como um dos aspetos que mais valorizam, ao nível afetivo e estético, e como, a um nível cognitivo, um dos principais fatores de dificuldade apontados à aprendizagem da mesma.

Já com um nível relativamente residual de incidências, encontramos referências a aspetos ligados às dimensões imagéticas língua como **objeto de poder**, mais especificamente ao **prestígio e vitalidade da língua portuguesa** no contexto internacional (6%, n=7) e língua como **objeto de construção e afirmação de identidades**, mais especificamente como veículo de características identitárias (6%, n=7). No que toca à primeira destas dimensões, a língua portuguesa é considerada como uma língua “importante” e “comum” – e.g., “*one of the common languages*” –, ou seja, com um grande número de falantes espalhados um pouco por todo o mundo, nomeadamente devido às “explorações” ultramarinas realizadas pelos navegadores portugueses no passado – “*became globally widespread with geographical explorations*” (*coğrafi keşiflerle yayılmış olan bir dil*) –, sendo, ainda, qualificada como a “língua oficial” do futebol a nível mundial – “*Portuguese is [the] official football language of the world*” –, patenteando a forte ligação que, para o público turco, e para os estrangeiros em geral, se estabelece entre a língua portuguesa e o mundo do futebol.

Fortemente ligada à perceção da natureza transnacional da língua portuguesa encontramos, no âmbito da dimensão língua como **objeto de construção e afirmação de identidades**, a associação desta não só a Portugal, mas também à “cultura latino-americana” (sendo que depreendemos que o respondente se quereria referir ao Brasil), assim como facto de ser percecionada pelos respondentes turcos como uma língua “aberta à inovação” e intrinsecamente pluricultural, sendo profundamente influenciada por outras línguas e outras culturas – e.g., “*An open language, it hosts within it its interactions with different cultures*” (*Hoşgörülü bir dil, farklı kültürlerle yaşadığı etkileşimleri içinde barındırıyor*) –, o que faz com que, na perspetiva de um dos respondentes, ela não se institua como “original” – “*it isn't*

original”. De referir que a língua portuguesa é, ainda, associada a um sentimento que em turco se designa por “*özlem*” e em português por “saudade”, sentimento (e respetiva designação) que carrega, tanto para turcos como para portugueses, uma carga extremamente significativa, considerando ambos, que será intraduzível para outras línguas.

No que se refere ao **constructo imagético face à própria língua** partilhado pelo grupo TR, verificamos que, apesar deste se instituir, como seria expectável, como mais complexo do que o encontrado face à língua da contraparte, os respondentes demonstram caracterizar a **língua turca** principalmente com base na dimensão imagética língua como **objeto de apropriação** (48%, n=59) e, apenas em menor grau, como **objeto afetivo** (27%, n=33) e enquanto **objeto de construção e afirmação de identidades** (21%, n=26).

Relativamente à **dimensão imagética da língua como objeto de apropriação**, o grupo TR revela a tendência clara para considerar a sua língua como altamente “complexa” e particularmente mais difícil do que as restantes (29%, n=36) – e.g., “*It is said that it is more difficult than other languages*” (*Diğer dillere oranla daha zor olduğu söylenebilir*) –, destacando, neste contexto, o facto de ter uma gramática “difícil” e “complicada”, com, simultaneamente, “muitas regras” e “exceções”, de deter uma “estrutura sintática” complexa assim como uma pronúncia peculiar e “veloz”, fatores que, no seu conjunto, tornam esta língua não só difícil de “aprender” e de “falar”, como também de “ensinar”, particularmente no que toca a “estrangeiros” e, mais especificamente, a falantes de línguas românicas (11%, n=13): “*Difficult to learn for a foreigner*” e “*Hard to learn when you compare other romance languages*”. Deste modo, o alto grau de dificuldade atribuído à língua materna parece ligar-se ao facto de os respondentes turcos a encararem, no quadro de uma comparação interlinguística, como essencialmente “diferente” das “outras” línguas (2%, n=3) – e.g., “*it is very different from other languages*” –, em particular das línguas “europeias”. No entanto, e apesar das suas diferenças com outras línguas, a língua turca não deixa de ser considerada, também, como uma língua “simples” e “fácil” de “entender” e de “aprender” (16%, n=20), nomeadamente por ser uma língua “concisa” – “*brief*” (*kısa*) –, cuja gramática, apesar de aparentemente complicada, é, na verdade, bastante lógica – “*Turkish has got a lot of grammar rules first doesn't mak any sense but as you use it you understand the reasons of them*” –, sendo que o facto de ser uma “língua aglutinativa” ou “derivativa”, de não contemplar o uso de “artigos” e de se “ler como se escreve” (11%, n=13) se poderão instituir, também, como fatores de facilitação da sua aprendizagem – e.g., “*Derivative. It is easy to learn words and*

even easier to derive them” (Türeme. Kelimeleri bilmek öğrenmek ve hatta türetmek kolay), “*Article-free*” (Articulosuz) e “*it is read as written*” (yazıldığı gibi okunur).

No que se refere à **dimensão imagética da LM como objeto de afetos** (27%, n=33), os respondentes turcos apresentam uma imagem muito positiva da sua língua, valorizando, sobretudo, as suas qualidades estéticas (14%, n=17), qualificando-a como “bela”, atrativa, aprazível, agradável e elegante – e.g., “*It is very beautiful*” e “*tasteful*” (zevкли) –, sendo enfatizada a “beleza”, “suavidade” ou “fluidez” e harmonia da sua sonoridade (6%, n=7) – “*Beautiful spelling and pronunciation*” (Bayazım ve telaffuzu güzel), “*fluidity / smoothness*” (akıcılık) e “*It has a natural/reflective sound*” (yansımaya sesler mevcuttur). Neste contexto, a língua turca é, ainda, considerada como uma língua extremamente “rica”, “expressiva” e “profundamente significativa” – e.g., “*a rich language*” (zengin bir dil), “*deeply meaningful*” (derin anlamlı) e “*with a few words it expresses a lot*” (az kelime ile çok şey anlatmak) –, assim como eminentemente “metafórica” e plena de “expressões idiomáticas”, o que faz com que o modo como expressa sentimentos e emoções vá para além das próprias palavras – e.g., “*metaphors are very common*” (mecaz kullanımı çok fazladır), “*a language with plenty expressions/idioms*” (bolca deyimlere sahip bir dildir) e “*receptacle for feelings, it reveals more than words*” (daha çok duyguları açığa çıkaran kelime hazinesine sahip) – tornando-a uma língua especialmente apropriada para a “literatura” – “*Suitable for literature*” (Edebiyata uygun). Ainda neste contexto, encontramos um pequeno número de referências associadas a fatores de construção identitária fortemente ligados a uma dimensão emocional e afetiva (2%, n=2), sendo a língua turca assumida como a “língua materna” e considerada como “difícil de aprender, mas impossível de esquecer”.

Tal como seria expectável, o grupo TR destaca, ainda, no que toca à representação da sua língua materna, um conjunto relevante de aspetos ligados à dimensão da língua como **objeto de construção e afirmação de identidades** (21%, n=26). Neste contexto, é enfatizado o carácter absolutamente “original” da língua turca, a qual se institui como uma língua apenas “peculiar” ou “própria” à Turquia e ao seu povo (10%, n=12) – e.g., “*It is only peculiar to Turkey*” e “*it is an original, not imitative language*” – que, detendo uma forte dimensão “histórica” – e.g., “*an historically well-established language*” (tarihi köklü bir dil) –, se institui como marca distintiva da “identidade” e “dignidade” turcas – “*identity/self*” (benlik) e “*dignity*” (asalet) –, associando-se, deste modo, fortemente a um sentimento de orgulho nacional. Este sentimento de pertença nacional e valorização da história e identidade turcas que é associado à LM estará relacionado com a referência à figura de *Atatürk*, ou seja, a

Mustapha Kemal, primeiro presidente da Turquia e considerado como o pai da nação turca moderna assim como com a referência à “música clássica turca” – *“Turkish Classical music”* (*türk sanat müziği*) –, patenteadora, novamente, de uma noção de originalidade e particularidade desta mesma língua-cultura.

Pese o caráter de profunda “originalidade” que é atribuído à língua turca, não deixamos de encontrar um conjunto relevante de referências à sua natureza “aberta” e “mista” (9%, n=11) – *“Openness”* (*hoşgörü*) e *“mixed”* –, sendo considerada uma língua que representa a junção dos continentes asiático e europeu – *“a language reflecting both Asia and Europe”* (*Asya ve Avrupa'yı yansıtan bir dil*) – e que resulta de combinações e influências diversas – e.g., *“too much influences from different languages and cultures”* –, detendo múltiplos “dialetos” ou “sotaques”, o que a torna uma língua extremamente “versátil”, “sofisticada” e “flexível” e, simultaneamente, “viva” e em constante mutação – e.g., *“it’s alive, growing and changing”* (*Yaşiyor, büyüyor ve değişiyor*).

Relativamente às restantes dimensões imagéticas das línguas, encontramos apenas uma referência a uma imagem da língua turca como **objeto de poder** – *“important”* – e uma referência a uma imagem da língua turca como **meio de estabelecimento de contactos e relações interculturais** – *“you can't learn a foreign tongue without the touching of the tongues”* –, o que indica a pouca relevância dada a estas dimensões por parte dos respondentes turcos no que toca à caracterização da sua LM.

Finalmente, no que concerne às perceções do grupo TR face ao **desenvolvimento futuro das línguas portuguesa e turca no contexto europeu** (ver **Tabela 27**), constatamos que, em termos gerais, os respondentes turcos veem esse desenvolvimento com um certo otimismo, especialmente no que se refere à língua da contraparte.

Tabela 27: Futuro das línguas portuguesa e turca no contexto europeu (Grupo TR)

O que pensa que vai acontecer, no futuro próximo, na Europa, relativamente a...				
Tópicos	Vai baixar	Vai manter-se	Vai crescer	Sem opinião
Número de pessoas que falam a língua portuguesa	7% (3)	20% (8)	51% (21)	22% (9)
Importância no mercado de trabalho da língua portuguesa	10% (4)	17% (7)	46% (19)	27% (11)
Procura de professores e tradutores de língua portuguesa	12% (5)	7% (3)	66% (27)	15% (6)
Importância da língua portuguesa nos contextos institucionais	7% (3)	24% (10)	44% (18)	24% (10)
Número de pessoas que falam a língua turca	10% (4)	39% (16)	41% (17)	10% (4)
Importância no mercado de trabalho da língua turca	7% (3)	44% (18)	34% (14)	15% (6)
Procura de professores e tradutores de língua turca	7% (3)	37% (15)	44% (18)	12% (5)
Importância da língua turca nos contextos institucionais	7% (3)	32% (13)	44% (18)	17% (7)
Total de Respondentes: 41				

De facto, verificamos que a maioria dos respondentes turcos considera que tanto o número de falantes como a procura de professores e tradutores de **língua portuguesa** vão crescer no contexto europeu no futuro (respetivamente 51% e 66%), sendo que uma larga minoria destes considera que esta mesma língua vai ganhar importância ao nível do mercado de trabalho e ao nível dos contextos institucionais europeus (respetivamente 46% e 44%). Não podemos deixar de referir, no entanto, que encontramos um elevado número de respostas “sem opinião” em três dos quatro tópicos apresentados (entre 22% e 27%), o qual poderá refletir o pouco conhecimento dos respondentes acerca da língua portuguesa em geral, o que os impossibilitará de apresentar uma opinião bem fundamentada acerca destes mesmos tópicos. Já no que toca à **língua turca**, os respondentes revelam um menor otimismo face ao seu crescimento no contexto europeu, sendo que apesar de verificarmos que são mais os estudantes que indicam que a língua turca irá crescer em termos de número de falantes, de procura de professores e tradutores e de importância nos contextos institucionais europeus (respetivamente 41%, 44% e 44%), a verdade é que a percentagem de resposta destes se aproxima bastante da percentagem dos que consideram que esta não irá sofrer qualquer crescimento (respetivamente 39%, 37% e 32%), sendo que no que se refere à importância no mercado de trabalho da língua turca encontramos mais respondentes a considerar que esta se vai manter tal como está (44%) do que a considerar que vai ganhar importância (34%).

3.2.4.3. Síntese e análise comparativa das imagens das línguas dos grupos PT e TR

De forma a apoiar a análise comparativa do constructo imagético que os dois grupos de respondentes partilham face à língua da sua contraparte e, também, face à sua própria língua, iremos recorrer a um conjunto de tabelas (Tabelas 28 a 30) onde sintetizamos os principais resultados obtidos no que toca aos fatores imagéticos enfocados neste ponto.

Em primeiro lugar, verificamos uma **diferença relevante entre os dois grupos** no que se refere tanto ao **nível de importância conferido à aprendizagem da língua da contraparte**, como às **principais motivações** que lhe subjazem (ver **Tabela 28**).

Tabela 28: Nível de importância e motivos subjacentes à aprendizagem da língua da contraparte

Imagens das Línguas	GRUPO PT (N=17)	GRUPO TR (N=41)
Nível de importância dado à aprendizagem da língua da contraparte	A maioria dos respondentes (59%) considera importante a aprendizagem da língua turca; uma minoria relevante (41%) ou não tem opinião (29%) ou desvaloriza (12%) a sua importância.	A larga maioria dos respondentes (85%) considera importante a aprendizagem da língua portuguesa; uma pequena minoria (15%) não tem opinião; nenhum desvaloriza a sua importância.

<p>Motivações para a aprendizagem da língua da contraparte</p>	<p>Tendência para referir razões de natureza mais integrativa e afetiva, ligadas, sobretudo, a uma imagem da língua turca como meio de promoção de contactos e competências interculturais e, também, como objeto afetivo.</p> <p>Principais motivos: conhecer melhor a cultura turca (53%) e obter trabalho ou uma promoção profissional (35%). Em terceiro lugar, <i>ex aequo</i> (29%), referem: comunicar com amigos, família e/ou namorado/a; comunicar com falantes da mesma família linguística; possibilidade de trabalhar na Turquia ou noutro contexto de língua turca; importância de aprender LEs; melhorar a cultura geral.</p>	<p>Tendência para referir razões de natureza mais pragmática e instrumental, ligadas, sobretudo, a uma imagem da língua portuguesa como meio de progressão social e económico-profissional.</p> <p>Principais motivos: importância de aprender LEs (49%), obter trabalho ou uma promoção profissional (41%) e aumentar perspectivas de negócio (41%). Invocam ainda a possibilidade de trabalhar em Portugal ou noutro contexto de língua portuguesa (32%), o facto de haver poucos turcos que saibam a língua (32%) e a importância crescente da língua portuguesa no contexto europeu e global (20%).</p>
---	--	--

Assim, verificamos que **o grupo PT** se demonstra **menos assertivo** do que o grupo **TR na valorização da aprendizagem da língua da sua contraparte**. Esta diferença poderá relacionar-se com as principais razões apontadas por ambos os grupos como estando subjacentes a essa mesma aprendizagem, as quais patenteiam uma **orientação motivacional** bastante distinta por parte de cada grupo. De facto, enquanto o **grupo PT** revela uma orientação eminentemente **integrativa-afetiva** para a aprendizagem da língua da contraparte, ligada, sobretudo, a uma imagem da língua turca como **meio de promoção de contactos e competências interculturais** – nomeadamente enquanto meio de acesso a um melhor (re)conhecimento da cultura turca –, o **grupo TR** revela uma orientação claramente **pragmática-instrumental**, ligada, sobretudo, a uma imagem da língua portuguesa como **objeto de poder**, mais especificamente, **como meio de progressão económico-profissional e social**. Esta diferença de orientações motivacionais estabelece, na nossa perspetiva, uma relação direta com o grau de importância que é conferido à aprendizagem da língua da contraparte por parte de cada um dos grupos. A indecisão ou perentória negação face à importância da aprendizagem da língua turca revelada por um número significativo de respondentes portugueses (41%) relacionar-se-á com a perceção de que o domínio desta língua não trará benefícios substanciais no que toca a aspetos mais utilitários, tais como uma facilitação de entrada e promoção no contexto do mercado de trabalho. Inversamente, o grande valor “comercial” atribuído ao domínio da língua portuguesa por parte do grupo TR concorrerá para a valorização da sua aprendizagem¹⁴².

¹⁴² Esta hipótese aponta para o facto de o grau de importância atribuído à aprendizagem de uma LE depender, muitas vezes, mais do “valor” socioeconómico que lhe é conferido no âmbito do “mercado linguístico” do que da sua relevância enquanto meio de estabelecimento de contactos e relações com o Outro (e.g., Araújo e Sá, 2008; Araújo e Sá et al., 2015; Bourdieu, 1982; Calvet, 1999b; Dabène, 1997).

Relativamente ao **grau de facilidade/dificuldade atribuído à aprendizagem da língua da contraparte**, assim como aos principais **fatores que contribuirão para dificultar/facilitar essa mesma aprendizagem**, encontramos tanto semelhanças como diferenças entre os dois grupos (ver **Tabela 29**).

Tabela 29: Nível e fatores de facilidade/dificuldade na aprendizagem da língua da contraparte

Imagens das Línguas	GRUPO PT	GRUPO TR
Nível de facilidade/dificuldade da língua da contraparte	Tendência para atribuir à aprendizagem da língua turca um grau ligeiramente maior de dificuldade do que de facilidade (média: 3,53).	Tendência para encarar a aprendizagem da língua portuguesa como nem fácil nem difícil (média: 3,07).
Fatores que poderão dificultar a aprendizagem da língua da contraparte	Destacam-se fatores relativos a uma imagem da língua como objeto de apropriação (75%) – funcionamento da língua (51%), sobretudo ao nível fonético (20%) e gramatical (22%); distância interlinguística com o português e outras línguas latinas (14%); processo de E/A (10%), sobretudo ao nível micro (8%) –, sendo referidos ainda fatores ligados a uma imagem da língua como meio de promoção de contactos e competências interculturais (12%) – pouca difusão cultural, falta de interesse e de contacto, grande distância geográfica.	Destacam-se apenas fatores relativos a uma imagem da língua como objeto de apropriação (77%) – funcionamento da língua (60%), sobretudo ao nível fonético (37%) e gramatical (21%); processo de E/A (33%), sobretudo ao nível micro (26%); comparação interlinguística (9%) com o turco e outras línguas latinas (quer em termos de diferença quer de semelhança).
Fatores que poderão facilitar a aprendizagem da língua da contraparte	Destacam-se fatores relativos a uma imagem da língua como (i) meio de promoção de contactos e competências interculturais (37%) – iniciativas que promovam a difusão e o contacto com a cultura turca e o desenvolvimento de relações efetivas com a contraparte (25%) e fatores ligados à CI (12%) –; (ii) objeto de apropriação (31%) – processo de E/A (25%), tanto a um nível micro (15%), como a um nível macro (10%).	Destacam-se fatores relativos a uma imagem da língua como (i) objeto de apropriação (41%) – processo de E/A (33%), sobretudo a um nível micro (26%) –; (ii) meio de promoção de contactos e competências interculturais (20%) – iniciativas que promovam a difusão e o contacto com a cultura portuguesa e proporcionem a comunicação e o estabelecimento de relações efetivas com a contraparte.

Apesar de, em ambos os grupos, não ser destacado um **grau de facilidade/dificuldade** particular no que se refere à **aprendizagem da língua da contraparte**, não deixamos de encontrar uma perceção de **maior dificuldade por parte do grupo PT do que por parte do grupo TR** face à mesma. Esta diferença estará intimamente ligada ao facto de a língua turca se constituir, para os respondentes PT, como uma língua substancialmente distinta das outras línguas que conhecem (pertencendo a uma família linguística para eles desconhecida), enquanto os respondentes turcos estão, na sua totalidade, a desenvolver licenciaturas em línguas e literaturas românicas, o que lhes poderá facilitar a aprendizagem da língua portuguesa enquanto língua de origem latina.

No que toca aos **principais fatores** que poderão **dificultar a aprendizagem da língua da contraparte**, ambos os grupos revelam uma tendência esmagadora para referir aspetos ligados a uma **imagem da língua como objeto de apropriação**. Dentro dos fatores ligados a esta dimensão imagética, destacam-se as dificuldades inerentes ao **“funcionamento” da língua**, mais especificamente às suas dimensões gramatical e, com particular destaque no grupo TR, fonética. Em termos dos fatores relativos à **comparação interlinguística**, enquanto no caso PT apenas é referida a grande diferença existente entre a língua turca e a LM e outras línguas de aprendizagem, no caso TR, são invocados como fatores de dificuldade tanto a diferença como a similitude da língua portuguesa face a outras línguas de aprendizagem¹⁴³. Finalmente, no que toca aos fatores ligados ao **processo de E/A**, ambos os grupos revelam a tendência para se focar num nível mais micro do que macro (apesar de ser sublinhada a falta de oferta educativa na língua-cultura da contraparte nos respetivos países), mencionando sobretudo aspetos ligados à sua própria experiência de aprendizagem (e.g., falta de recursos didáticos e poucas horas letivas). De referir que, no grupo PT, são ainda apontados elementos conectados com uma imagem da língua como **meio de desenvolvimento de contactos e competências interculturais**, tais como a pouca difusão da língua-cultura turca no seu país e as poucas oportunidades para contactar com os seus falantes, nomeadamente devido à distância geográfica que separa os dois países, aspetos apontados como justificatórios da falta de interesse por esta língua-cultura em Portugal.

Relativamente aos **principais fatores** que poderão **facilitar a aprendizagem da língua da contraparte**, vemos confirmado, junto do **grupo PT**, o especial relevo dado à dimensão imagética da língua turca como **meio de promoção de contactos e competências interculturais**, sendo destacado o desenvolvimento de formas de difusão da mesma em Portugal e de facilitação de contactos com os seus falantes, nomeadamente através da criação de plataformas de comunicação entre os dois países e povos. São ainda referidos aspetos ligados ao desenvolvimento de atitudes e competências de carácter intercultural, tais como a vontade de aprender LEs, o interesse pela língua-cultura e história turcas e o incremento das relações entre os dois países e povos. Relativamente a fatores de facilitação ligados a uma imagem da língua como **objeto de apropriação**, destacam-se aspetos alusivos ao **processo de E/A**, tanto ao nível micro (e.g., qualidade dos materiais didáticos e do professor, aumento

¹⁴³ No âmbito do descritor “comparação interlinguística” deparamo-nos, no grupo TR, com o facto de as semelhanças do português com as outras línguas conhecidas pelos respondentes poder constituir tanto um importante fator de facilitação de aprendizagem, como um fator de dificuldade da mesma, já que, por exemplo, a aprendizagem conjunta do português e do espanhol poderá dar azo a uma certa confusão entre ambas.

de horas letivas), como ao nível macro (e.g., aumento da divulgação e oferta de ensino desta língua em Portugal). Já junto do **grupo TR**, vemos confirmado o realce dado a aspetos ligados a uma imagem da língua portuguesa como **objeto de apropriação**, destacando-se as referências ao **processo de E/A**, em particular ao nível micro – e.g., acesso a materiais e desenvolvimento de atividades pedagógicas mais diversificados e atrativos –, sendo referida, também, embora em menor grau, a necessidade de aumentar as ofertas educativas no que toca à língua-cultura portuguesa na Turquia em geral. Os respondentes turcos destacam, também, como fatores de facilitação da aprendizagem da língua da contraparte, múltiplos aspetos ligados à dimensão imagética da língua como **meio de promoção de contactos e competências interculturais**, sublinhando a importância de desenvolver estratégias e iniciativas – quer ao nível político e económico, quer ao nível educativo – que promovam a difusão da língua e cultura portuguesa na Turquia e o contacto direto com falantes da mesma.

Relativamente às **imagens da língua da contraparte e da LM**, encontramos, também, semelhanças e diferenças entre os dois grupos (ver **Tabela 30**).

Tabela 30: Imagens da língua da contraparte e da LM

Imagens das Línguas	GRUPO PT	GRUPO TR
Imagens da língua da contraparte (heteroimagens)	Destacam-se fatores relativos a uma imagem da língua como (i) objeto de apropriação (43%) – funcionamento da língua (29%), nomeadamente, sentido de complexidade e de dificuldade (24%); comparação interlinguística , baseada numa noção de diferença e exotismo (10%) –; (ii) objeto afetivo (35%) – apreciação estética (20%), sobretudo no que toca à paisagem sonora, e intelectual (16%).	Destacam-se fatores relativos a uma imagem da língua como (i) objeto de apropriação (55%) – funcionamento da língua (36%), nomeadamente, sentido de dificuldade (25%); comparação interlinguística (18%), baseada numa noção de proximidade e semelhança com outras línguas europeias (14%) –; (ii) objeto afetivo (29%) – apreciação estética (28%), sobretudo no que se refere à paisagem sonora.
Imagens da língua materna (autoimagens)	Destacam-se fatores relativos a uma imagem da língua como (i) objeto de apropriação (39%), relacionados sobretudo com o funcionamento da língua (33%) e ligados quase na totalidade a um sentido de complexidade e de dificuldade (27%); (ii) objeto afetivo (39%), sobretudo relativos a uma apreciação estética (27%) e a uma ligação emocional (6%); (iii) objeto de construção e afirmação de identidades (12%), ligados sobretudo a um sentido de identidade nacional.	Destacam-se fatores relativos a uma imagem da língua como (i) objeto de apropriação (48%), relacionados com o funcionamento da língua (46%), ligando-se sobretudo a um sentido de complexidade e de dificuldade (29%), mas também de facilidade (16%); (ii) objeto afetivo (27%), relativos quase na totalidade a uma apreciação estética (25%); (iii) objeto de construção e afirmação de identidades (21%), ligados, simultaneamente, a um sentido de originalidade e de pluriculturalidade face à identidade nacional.

No que toca às **imagens da língua da contraparte, ambos os grupos** apresentam um **constructo imagético eminentemente bidimensional**, baseado nas dimensões língua como **objeto de apropriação** e como **objeto afetivo**¹⁴⁴.

Em termos da dimensão língua como **objeto de apropriação**, destaca-se, no **grupo PT**, a percepção da inerente **complexidade e dificuldade** da língua turca, principalmente no que se refere à sua dimensão fonética, sendo, conseqüentemente, considerada uma língua que requer um certo esforço adicional para ser aprendida. Esta percepção poderá relacionar-se com o facto de ser vista como uma **língua “diferente” e “exótica”**, que se distingue, em muito, tanto da LM dos respondentes, como das outras línguas que conhecem, chegando mesmo a ser comparada à língua árabe (língua totalmente distinta tanto em termos de estrutura, como de raiz genealógica). Também junto do **grupo TR** encontramos esta ideia de **dificuldade e complexidade** inerente à língua portuguesa, sendo considerada uma **língua “difícil”**, particularmente no que toca à sua estrutura gramatical e dimensão fonética. No entanto, encontramos, também, múltiplas referências a uma percepção desta língua como **“fácil”**, nomeadamente por estabelecer relações de semelhança com outras línguas conhecidas pelos respondentes, sendo vista, no âmbito da **comparação interlinguística**, como uma **língua muito semelhante a outras “línguas ocidentais”**, com particular destaque para a língua espanhola e, em menor grau, para a língua francesa¹⁴⁵.

Apesar desta percepção de dificuldade face à língua da contraparte, **ambos os grupos** apresentam, no âmbito da dimensão imagética língua como **objeto afetivo**, uma **imagem francamente positiva**, sendo que o **grupo PT** valoriza a língua turca em termos **estéticos**, sobretudo no que se refere à sua **paisagem sonora**, mas também em termos de cariz mais **“intelectual”**, ao encará-la como uma língua “interessante”, “curiosa” e “desafiante”,

¹⁴⁴ De referir que o grupo TR indicia deter um constructo imagético face à língua da contraparte um pouco mais complexo do que o seu congénere português, apresentando, com um maior grau de incidência, elementos ligados a uma visão da língua como **objeto de poder**, mais especificamente, a sua vitalidade e prestígio no panorama internacional e a sua instituição como “língua oficial do futebol”, e elementos ligados a uma imagem da língua como **veículo de construção e afirmação identitária**, destacando-se, neste âmbito, a percepção do carácter multicultural da mesma, sendo que, neste ponto, parecem dar conta de alguns conhecimentos acerca da história de Portugal e do seu povo, nomeadamente no que toca às descobertas e aos contactos “interculturais” e “plurilingues” que aquelas proporcionaram e que terão influído fortemente na própria língua-cultura portuguesa, que se instituiu como a combinação de influências de diferentes línguas e de diferentes culturas.

¹⁴⁵ No entanto, embora com um nível bastante residual de incidência, a língua portuguesa não deixa de ser considerada também uma língua “diferente” e “exótica”, particularmente no que toca à sua sonoridade, chegando mesmo a ser tida como mais próxima da língua russa do que das outras línguas latinas. Esta noção de “diferença” e “exotismo” é bastante significativa, já que, tomando em linha de conta o facto de que todos os respondentes estão a desenvolver um curso centrado numa língua românica (Língua e Literatura Espanhola, Francesa e Italiana), aponta para a ideia de que a língua portuguesa, de alguma forma, se afasta das restantes línguas do mesmo ramo, particularmente no que se refere à sua sonoridade.

enquanto o **grupo TR** demonstra uma franca valorização sobretudo da dimensão **estética** da língua portuguesa, em particular no que concerne à sua **paisagem sonora**¹⁴⁶ (que se sobrepõe esmagadoramente à dimensão “intelectual”).

Relativamente às **imagens das LMs**, estas são, como não poderia deixar de ser, de caráter mais complexo, diversificado e denso, menos consistente e estável, relacionando-se com uma maior proximidade afetiva e identitária (cf. Araújo e Sá, 2008, p. 165), sendo que, no entanto, a dimensão língua como **objeto de apropriação** continua a assumir um papel de relevo em ambos os grupos (dado que atribuímos ao facto de nos encontramos num contexto académico especificamente ligado à ELCE). Assim, **ambos** demonstram valorizar, face à sua LM, sobretudo elementos ligados às dimensões imagéticas língua como **objeto de apropriação**, como **objeto afetivo** e como **objeto de construção e afirmação de identidades**, adquirindo esta última dimensão um maior destaque para o grupo TR.

Em termos da dimensão língua como **objeto de apropriação**, embora ambos os grupos sublinhem a **inerente complexidade das suas LMs** (particularmente aos níveis gramatical e fonético), que faz com que a sua **aprendizagem** seja **difícil por parte de estrangeiros**¹⁴⁷, o grupo TR não deixa de apontar, também, para um sentido de uma certa facilidade da mesma, nomeadamente, por ter uma gramática bastante “lógica”, apesar de “diferente das outras línguas europeias”. Enquanto **objeto afetivo**, são valorizadas, em ambos os grupos, a beleza estética e grande riqueza e expressividade das suas LMs, assim como a relação emocional que com ela estabelecem. Em termos da dimensão língua como **objeto de construção e afirmação de identidades**, o grupo PT apresenta uma imagem menos complexa da sua identidade nacional do que o grupo TR, sendo a sua LM associada à história e identidade de Portugal, que será ilustrada pela palavra “saudade” e pela obra de Fernando Pessoa. Já o grupo TR refere, simultaneamente, a “originalidade” intrínseca da sua LM, ilustrativa da “identidade” e “dignidade” tipicamente turcas, mas também a sua

¹⁴⁶ Confirmando o facto de a sonoridade da língua portuguesa ser considerada tanto um fator da sua valorização, como da dificuldade da sua aprendizagem, parecendo a valorização sobrepor-se à dificuldade.

¹⁴⁷ Face à tendência de ambos os grupos para “avaliar” a sua LM em função do grau de dificuldade inerente à sua aprendizagem por parte de “não-falantes” (caracterizando-a, deste modo, em função da forma como se perspetiva que será percebida pelo Outro), concordamos com Atienza (2006) quando afirma que as caracterizações da LM e da LE como línguas complexas e difíceis são de natureza distinta: i) a dificuldade atribuída à LE será “l’expression d’une difficulté réelle ou, pour le moins, vécue comme telle”; ii) enquanto a dificuldade atribuída à LM se relacionará com o desejo (mais ou menos inconsciente) de “donner de la valeur à sa propre langue face aux autres” (p. 13). Consideramos, pois, que o alto grau de dificuldade atribuído às LMs se relaciona com processos e representações de cariz socio-identitário de defesa do ego e de expressão e valorização da identidade e valores grupais, constituindo-se a sua complexificação como forma de dar conta da sua originalidade e natureza idiossincrática e, deste modo, como forma de valorização da mesma face às outras línguas.

diversidade, “flexibilidade” e “abertura”, sublinhando as diversas influências na sua evolução, a grande diversidade de “dialetos” e “sotaques”, e o facto de se instituir como uma língua situada no cruzamento entre Ocidente e Oriente. Será interessante notar, ainda, que se verifica, em ambos os grupos, uma depreciação da dimensão imagética **língua como objeto de poder** face às suas LMs, nomeadamente no que se refere à sua vitalidade e importância no contexto internacional, facto que é corroborado pela maior hesitação revelada por ambos face às perspectivas futuras de crescimento das suas LMs no contexto europeu em geral¹⁴⁸.

Assim, partindo do pressuposto fundamental de que as imagens das línguas (na sua inter-relação com as imagens dos falantes) se constituem como fatores fundamentais não só nos processos de aprendizagem de LEs – e.g., abertura às línguas, motivações na e para a aprendizagem, esforço despendido na sua apropriação (e.g., Castellotti & Moore, 2002; Hermann-Brennecke, 2000) –, mas também, ao se instituírem como suporte e motor das trocas interpessoais e intergrupais, recursos cognitivos e semióticos e marcadores de identidade (e.g., Castellotti et al., 2001; de Pietro & Müller, 1997), nas situações de comunicação intercultural e plurilingue – e.g., disponibilidade para o contacto intercultural e interlinguístico –, poderemos destacar **quatro conclusões preliminares** da análise **das imagens recíprocas das línguas dos grupos PT e TR**.

Em primeiro lugar, a maior importância conferida pelo grupo TR à aprendizagem da língua da contraparte estará relacionada com o enfoque acrescido que dá à dimensão imagética da língua portuguesa como objeto de poder, sendo destacado, sobretudo, o seu valor enquanto meio de progressão social e económico-profissional. Este facto terá implicações tanto no que toca às orientações motivacionais para a aprendizagem da língua da contraparte – o grupo TR revela uma orientação de carácter eminentemente pragmático-utilitário e o grupo PT de natureza mais integrativa-afetiva –, como no que se refere às perspectivas dos respondentes face aos fatores de facilitação-dificultação da mesma – encontramos uma visão mais “formal” da ELCE por parte do grupo TR, assente sobretudo numa imagem da língua como objeto de apropriação, do que por parte do grupo PT, o qual destaca, também, aspetos ligados a uma imagem da língua como meio de contactos e competências interculturais. Ambas as “posturas” face à aprendizagem da língua da contraparte acarretam tanto benefícios como riscos: a orientação motivacional mais pragmática-instrumental revelada pelo grupo TR relaciona-se com a valorização dada a essa

¹⁴⁸ De referir que, tanto o grupo PT como o grupo TR, demonstram, inversamente, um maior “otimismo” face ao crescimento e desenvolvimento futuro da língua da contraparte no contexto europeu.

aprendizagem, mas poderá implicar que se descure o desenvolvimento da CI; inversamente, a orientação mais integrativa-afetiva revelada pelo grupo PT, apesar de implicar, à partida, uma maior abertura para o desenvolvimento da CI, ao aliar-se à desvalorização da língua turca como objeto de poder, poderá ter como consequência um menor “investimento” dos respondentes nessa aprendizagem.

Em **segundo lugar**, ambos os grupos sublinham a falta de divulgação, oferta educativa e materiais didáticos relativamente à língua-cultura em questão nos seus próprios países, assim como as poucas oportunidades para estabelecer efetivos contatos e relações com sujeitos da contraparte, fatores que se constituem como importantes obstáculos não só à aprendizagem dessa mesma língua-cultura, mas também ao incremento de um maior conhecimento e compreensão mútuos entre os dois povos e, conseqüentemente, a uma maior aproximação entre Portugal e Turquia e respetivos cidadãos. Na nossa perspetiva, a ELCE deve assumir, neste ponto, um papel de relevo, sendo crucial, em primeiro lugar, conceber e implementar estratégias de desenvolvimento de uma maior conscientização intercultural face às línguas-culturas em questão, construir materiais didáticos que se adequem a essas mesmas estratégias e, finalmente, procurar meios de promoção de contato entre os estudantes e sujeitos da contraparte, já que o contato intercultural poderá servir, por si só, para uma (re/des)construção positiva das imagens dos sujeitos face à língua-cultura, falantes e país da contraparte. Estas estratégias, por sua vez, poderão contribuir para incrementar a divulgação e interesse relativamente às línguas-culturas em questão em cada um dos países e, deste modo, para aumentar a possibilidade de ofertas educativas nessas mesmas línguas-culturas.

Em **terceiro lugar**, apesar de ambos os grupos inculcarem, em geral, um certo grau de dificuldade e complexidade à língua da contraparte, é clara a valorização afetiva que fazem da mesma – destacando-se, neste contexto, a sua dimensão estética, particularmente ao nível da paisagem sonora –, a qual se institui, sem dúvida, como importante fator para uma maior disponibilidade e motivação face à sua aprendizagem.

Em **quarto lugar**, verifica-se, em ambos os grupos, uma desvalorização, face à suas LMs, da dimensão imagética língua como objeto de poder, sendo que, na base da aceção de que “não há encontros interculturais sem mediação linguística e sem uma valoração, positiva ou negativa, [das] imagens [dos povos e das suas línguas]” (Araújo e Sá et al., 2015, p. 191), consideramos que para que os aprendentes se instituem como efetivos “falantes interculturais” (cf. Byram, 1997, 2009a) se torna fundamental a valorização simultânea da língua-cultura da contraparte e da língua-cultura própria.

3.2.5. Imagens recíprocas dos Povos, Países e Culturas

Neste ponto, relativo à secção 4 – “Cultura” – do questionário “Imagens”, procederemos à identificação, descrição e análise das imagens e atitudes face aos povos (e culturas) turco e português dos grupos PT e TR, incidindo no nível de importância conferido à visita ao país da contraparte, no nível de conhecimento percebido da cultura da contraparte, nas atitudes face à possibilidade de viajar para o país da contraparte e face ao estabelecimento de relações sociais ou afetivas com a contraparte, nas auto- e heteroimagens, tanto “diretas” (dos respondentes) como “indiretas” (perspetiva dos respondentes de como os dois povos em geral se veem mutuamente), face aos povos turco e português, nas imagens sociopolíticas face a Portugal e à Turquia, no estatuto conferido a Portugal e Turquia a múltiplos níveis e em contextos geopolíticos progressivamente mais alargados, e, finalmente, nos principais fatores que poderão concorrer para uma maior aproximação ou, pelo contrário, para um maior distanciamento entre os povos português e turco.

O propósito de identificar, simultaneamente, tanto as hetero-representações dos respondentes como as suas próprias autorrepresentações parte do pressuposto fundamental de que as imagens, atitudes e estereótipos que são construídas e partilhadas relativamente ao Outro se constituem como parte integrante dos processos de construção identitária dos indivíduos, estabelecendo, deste modo, uma relação de mútua implicação com as autoimagens destes mesmos sujeitos. Neste sentido, neste ponto da nossa dissertação iremos apresentar os resultados obtidos através da codificação e análise dos dados recolhidos para cada um dos tópicos atrás enunciados de forma conjunta no que toca aos dois grupos de investigação (i.e., grupos PT e TR), procedendo apenas a uma sua individualização quando isso se justificar por razões ligadas à extensão da informação a disponibilizar. De referir, também, que os resultados e conclusões que apresentamos nesta secção baseiam-se, em larga medida, no desenvolvimento de uma técnica de análise de conteúdo assente na nossa macrocategoria de análise “Imagens dos Povos”.

3.2.5.1. Importância de visitar o país da contraparte

A esmagadora maioria dos respondentes de ambos os grupos considera **importante visitar o país da contraparte** no futuro¹⁴⁹: PT: 94% (n=16) / TR: 88% (n=36). As

¹⁴⁹ No grupo PT apenas um dos respondentes afirma não considerar importante para si visitar a Turquia no futuro, sendo que não justifica a sua opção. No grupo TR cinco respondentes afirmam não considerar importante visitar Portugal no futuro. Um destes alunos e quatro dos restantes não justificam a sua opção.

justificações apontadas pelos respondentes para a sua postura face à importância de visitar o país da contraparte são bastante diversificadas, o que nos levou a proceder a uma sua categorização baseada no tipo de orientação motivacional que denotam:

- i) **motivação de ordem mais integrativa de carácter geral**, ligada a um desejo de conhecer novos países, povos e culturas, constituindo-se o país da contraparte como apenas “mais um” desses mesmos países;
- ii) **motivação de ordem mais integrativa face ao país da contraparte**, ligada ao desejo, em particular, de conhecer e compreender melhor a cultura e povo da contraparte;
- iii) **motivação de ordem mais pragmática ou instrumental**, que se liga a justificações de ordem mais utilitária, tais como, o desejo de praticar a língua que estão a aprender *in loco* ou a possibilidade de estabelecer contactos e desenvolver experiências que poderão ser uteis para os seus futuros profissionais.

Na **Tabela 31** apresentamos os resultados obtidos através da categorização das justificações de resposta apresentadas pelos respondentes de ambos os grupos¹⁵⁰.

Tabela 31: Justificação para o grau de importância dado à visita ao país da contraparte

Motivos apontados para o grau de importância conferido à visita ao país da contraparte		
Grupo PT (N=17)	Motivações de ordem mais integrativa... (82%, n=14)	... ligadas especificamente à Turquia (53%, n=9)
		... de carácter geral (29%, n=5)
	Motivações de ordem mais pragmática ou instrumental (35%, n=6)	
	Não-respostas: 6%, n=1	
Grupo TR (N=41)	Motivações de ordem mais integrativa... (54%, n=22)	... ligadas especificamente a Portugal (32%, n=13)
		... de carácter geral (22%, n=9)
	Motivações de ordem mais pragmática ou instrumental (37%, n=15)	
	Não-respostas: 12%, n=5	

O **grupo PT** demonstra a tendência clara para invocar razões de **ordem mais integrativa** (82%), para justificar a importância que confere à visita à Turquia, destacando-se, neste âmbito, as **ligadas especificamente à Turquia** (53%).

¹⁵⁰ São vários os respondentes, principalmente no grupo PT, que apontam, em simultâneo, razões de natureza distinta para justificar a sua postura face à importância de visitar o país da contraparte, sendo que, por essa razão, a resposta de um único respondente poderá incluir-se em mais do que uma categoria em simultâneo. Para uma observação mais detalhada dos resultados apresentados na Tabela 31 ver **Anexo 5**.

Neste contexto, os respondentes do grupo PT destacam a sua atração particular pela Turquia – e.g., *“Entre todos os outros, a Turquia é o país que mais me apela”*, *“Porque me apaixonei pelo país”*, *“é um país que me fascina”*, *“é um país acerca do qual tenho muita curiosidade”* – atração esta que se relaciona com múltiplos aspetos ligados tanto à riqueza cultural deste país, como a percepções e experiências pessoais positivas do contacto com turcos – e.g., *“tenho um gosto especial por diversos aspectos da Cultura Turca, para além da própria Língua, como por exemplo, a Arquitectura, Monumentos, Arte...”* e *“pela cultura, pelas pessoas e porque fiz lá muitos amigos”*. A visita à Turquia constitui-se, deste modo, como a forma, por excelência, não só de *“conhecer melhor a história, a geografia e a cultura turcas”* como, também, de *“conhecer um povo que convive bem entre o Ocidente e o Oriente onde estão representadas tantas culturas e religiões”*, podendo contribuir para que se ultrapasse a *“percepção errada do que é Turquia e o povo turco”* que será detida pelos portugueses em geral.

No que se refere às **justificações de ordem mais integrativas de carácter geral** (29%), encontramos referências a um desejo de *“viajar bastante e conhecer o mundo”*, a um gosto por *“conhecer novos lugares, culturas e pessoas”* e à convicção de que *“todas as pessoas deveriam de visitar o máximo de países se tivessem gosto de aprender coisas novas”*, já que será *“sempre enriquecedor ter a oportunidade de conhecer um outro país, quer a cultura seja muito semelhante à de Portugal, ou não”*. Neste contexto a Turquia institui-se como apenas “mais um” dos países que os respondentes gostariam de visitar, não deixando, no entanto, de considerar que *“tem uma certa importância por ser um país com cultura e língua próprias”*, sendo que, não conhecendo *“muito acerca da Turquia”*, gostariam de *“saber mais”*, mesmo que a visita seja *“somente para fins turísticos”*.

No que se refere às **justificações de ordem mais pragmática e utilitária** (35%) para visitar a Turquia são referidas a importância de se conhecer o país e os falantes da língua que se está a aprender – *“porque estou a aprender uma cultura e uma língua sem alguma vez ter visitado o país”* –, tanto mais não seja para *“pôr em prática as aprendizagens retidas das aulas”* e *“aprofundar os [...] conhecimentos da língua”* –, e a possibilidade de *“fazer novos contactos profissionais”* e encontrar *“oportunidades de trabalho e negócio”*, abrindo a perspectiva de *“no futuro vir a residir/trabalhar neste país”*.

O **grupo TR** revela um **maior equilíbrio** entre as justificações ligadas a **motivações de ordem mais integrativa** (54%) – quer ligadas especificamente a Portugal (32%) quer de carácter geral (22%) – e as justificações ligadas a **motivações de ordem mais pragmática**

ou instrumental (37%) do que o grupo PT, sendo que, em comparação com este, se verifica, sobretudo, um decréscimo de referências a motivos de cariz integrativo ligados especificamente ao país da contraparte.

Em termos das **justificações de ordem mais pragmática ou instrumental** (37%) para visitar Portugal, destaca-se, sem dúvida, a importância de visitar o país cuja língua está a ser aprendida fundamentalmente para a poder praticar, *in loco*, com falantes nativos – e.g., “*because it’s essential to be in Portugal to be able to learn the language*”, “*because it will be good for my pronunciation*” –, sendo o desejo de conhecer e “experimentar” a cultura da contraparte, de alguma forma, subalternizado face ao intuito de melhorar as competências linguísticas nessa mesma língua – e.g., “*If someone wants to speak fluently a language, I think he must go to its native country and live there for a while and in time he can learn its culture and its way of speaking*”, “*I would like to improve my Portuguese, and see and know its culture*” (“*Portekizce öğrendikten sonra pratik yapmak için*”). Em menor grau, os respondentes turcos salientam o facto de que visitar Portugal lhes poderá proporcionar conhecimentos, experiências e contactos necessários para, no futuro, poderem vir a estudar (nomeadamente ao nível do mestrado) ou trabalhar neste país – e.g., “*Because I want to make my master degree in Portugal*” e “*I want to make my career about and around Portugal, its culture, language, trade etc. I want to make my master in there*”.

No que se refere às **justificações de ordem mais integrativas ligadas especificamente a Portugal** (32%), os respondentes turcos referem, principalmente, a sua grande curiosidade e interesse face este país e ao seu povo (assim como face a outros países lusófonos, mais especificamente o Brasil) – e.g., “*I would very much like to go to Portugal, I wonder about it... Even though I don't have much knowledge about its history, it seems interesting to me*” (“*portekize gitmeyi çok isterim... zaten merak da ediyorum tarihiyle ilgili çok bilgim olmasada çok önemli ve ilginç geliyor bana*”), “*I am very interested in Brasil and Portugal*” –, referindo-se, também, ao facto de considerarem Portugal como um país “simpático”, “belo” e atrativo – e.g., “*lovely country*” –, que realizou grandes feitos ao nível histórico e cultural – e.g., “*because I think that Portugal has accomplished important things at the cultural and historical levels*” (“*çünkü portekiz'in tarihsel ve kültürel anlamda önemli işler yaptıklarını düşünüyorum*”) –, sendo que uma visita ao mesmo proporcionaria uma “*good experience to meet with Portuguese people and be among them*”. Também o facto de ser considerado um país com uma cultura diferente da dos respondentes – e.g., “*It's a different culture for me*”, “*I think it is a very different country*”

(“Çok farklı bir ülke olduğunu düşünüyorum”) – se institui como uma razão acrescida para o visitar, sendo que, neste ponto, o facto de estar a aprender a língua e a cultura espanhola se poderá constituir como um fator de facilitação da comunicação com os portugueses: “*as I am learning Spanish, I believe that I can communicate easily with its people*” (“İspanyolca öğrendiğim için insanlarla anlaşabileceğimi düşünüyorum”).

Finalmente, no quadro das **justificações de ordem mais integrativas de carácter geral** (22%), os respondentes referem a importância de se conhecer outros países e culturas – e.g., “*I want to go to different countries and see different cultures*” –, constituindo-se Portugal apenas como um dos países que gostariam de visitar – e.g., “*There are many places to go, I don't know whether I could go or not*” (“gidilecek çok yer var sıra gelir mi bilmiyorum”).

Sintetizando, apesar de ambos os grupos considerarem, em termos gerais, importante, para si, visitar o país da sua contraparte, as justificações apresentadas no que concerne à postura face a esta mesma visita, variam um pouco de grupo para grupo, tanto em natureza como em conteúdo, indicando duas tendências algo distintas: o grupo PT valoriza claramente razões de ordem mais integrativa (82%) sobre as de ordem pragmática (35%), destacando-se aquelas relacionadas especificamente com a Turquia (53%); o grupo TR apresenta uma maior dispersão nas suas justificações, verificando-se um maior equilíbrio entre razões de natureza mais integrativa (54%) e razões de natureza mais utilitária (37%). Esta diferença parece confirmar a tendência por parte do **grupo PT** para valorizar mais uma **orientação integrativa e afetiva**, no que toca à relação com a língua, cultura e país da sua contraparte, do que o **grupo TR**, que revela a tendência para valorizar mais uma **orientação pragmática e instrumental** face a esta mesma relação.

3.2.5.2. Nível de conhecimento da cultura da contraparte

Ambos os grupos demonstram conhecer pouco da cultura da contraparte, verificando-se uma **autoavaliação** notoriamente **mais negativa** deste conhecimento por parte do **grupo TR** quando comparada com a do grupo PT (ver **Gráfico 5**). De facto, enquanto os respondentes do grupo PT, em geral, autoavaliam o seu conhecimento sobre a Turquia e a sua cultura como médio-baixo (situando-se a média das suas autoavaliações em 2,29), os respondentes turcos manifestam uma tendência para avaliar os seus conhecimentos sobre Portugal e a sua cultura de uma forma claramente negativa (situando-se a média das suas autoavaliações em 1,00, i.e., no polo mais negativo da escala proposta), revelando,

deste modo, uma substancialmente maior insegurança relativamente aos seus conhecimentos sobre o país da contraparte do que o grupo PT.

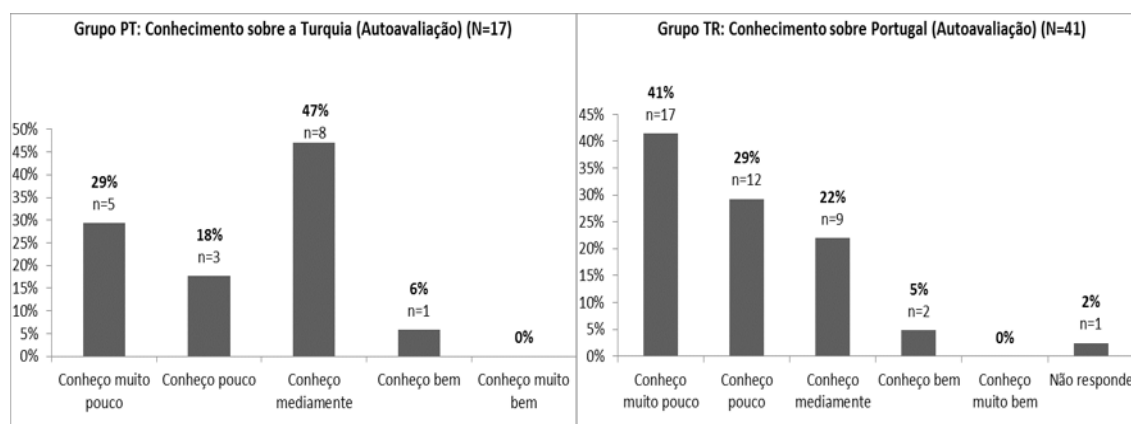


Gráfico 5: Autoavaliação do conhecimento sobre o país da contraparte

3.2.5.3. Atitudes face ao país e povo da contraparte

De forma a aferir as atitudes dos respondentes face ao país e povo da sua contraparte, procurámos, em primeiro lugar, perceber qual o seu **grau de confortabilidade para viajar para o país da contraparte** em função de um conjunto de motivos hipotéticos, que variam tanto em termos dos objetivos que lhes subjazem como, implicitamente, em termos da duração da respetiva estadia (questão 4.4. do questionário “Imagens”). De forma a facilitar a análise dos resultados obtidos, procedemos a uma divisão desses motivos em três categorias: (i) **motivos profissionais e económicos** (trabalhar, emigrar e investir dinheiro); (ii) **motivos académicos** (estudar e fazer investigação); (iii) **motivos afetivos e de lazer** (passar férias, viver após a reforma e desenvolver uma relação afetiva). As duas primeiras categorias associam-se a uma **orientação motivacional** de ordem mais **pragmática e instrumental** e a terceira a uma orientação de carácter mais **integrativo e afetivo**. Na **Tabela 32** apresentamos os resultados alcançados, destacando os valores acima de 20% de marcações.

Tabela 32: Grau de confortabilidade para viajar para o país da contraparte

GRUPO PT (N=17) Em que grau é que se sentiria confortável em viajar para a Turquia para...						
Motivos	Nada Confortável	Pouco Confortável	Confortável	Muito Confortável	Totalmente Confortável	Média
Trabalhar	24% (4)	6% (1)	24% (4)	35% (6)	12% (2)	3,06
Emigrar	29% (5)	24% (4)	18% (3)	24% (4)	6% (1)	2,53
Investir dinheiro	29% (5)	18% (3)	29% (5)	18% (3)	6% (1)	2,53
Estudar	18% (3)	12% (2)	24% (4)	29% (5)	18% (3)	3,18
Fazer investigação	24% (4)	0	18% (3)	29% (5)	29% (5)	3,41
Passar férias	0	6% (1)	18% (3)	24% (4)	53% (9)	4,24
Viver após reforma	24% (4)	35% (6)	12% (2)	24% (4)	6% (1)	2,53
Desenvolver relação afetiva	24% (4)	18% (3)	29% (5)	24% (4)	6% (1)	2,71

Grupo TR (N=41) Em que grau é que se sentiria confortável em viajar para Portugal para...						
Trabalhar	2% (1)	17% (7)	59% (24)	5% (2)	17% (7)	3,17
Emigrar	27% (11)	39% (16)	24% (10)	2% (1)	7% (3)	2,24
Investir dinheiro	10% (4)	32% (13)	41% (17)	7% (3)	10% (4)	2,76
Estudar	2% (1)	2% (1)	63% (26)	7% (3)	24% (10)	3,49
Fazer investigação	2% (1)	12% (5)	44% (18)	17% (7)	24% (10)	3,49
Passar férias	0%	2% (1)	29% (12)	29% (12)	39% (16)	4,05
Viver após reforma	15% (6)	20% (8)	44% (18)	10% (4)	12% (5)	2,85
Desenvolver relação afetiva	2% (1)	10% (4)	54% (22)	17% (7)	17% (7)	3,37

Em termos da **média das avaliações** realizadas, verificamos que os **dois grupos** exibem resultados bastante semelhantes em praticamente todos os tópicos, sendo que ambos revelam, em geral, um **alto nível de confortabilidade** para viajar para o país da sua contraparte para passar férias (PT: 4,24 / TR: 4,05); um **nível médio de confortabilidade** para viajar para este país para estudar (PT: 3,18 / TR: 3,49), fazer investigação (PT: 3,41 / TR: 3,49) e para trabalhar (PT: 3,06 / TR: 3,17); e um **baixo nível de confortabilidade** para investir dinheiro (PT: 2,53 / TR: 2,76), emigrar (PT: 2,53 / TR: 2,24) e viver após a reforma (PT: 2,53 / TR: 2,85). Apenas encontramos uma **diferença** de maior relevo no que toca ao tópico “**desenvolver uma relação afetiva**”, sendo que o grupo PT revela um maior nível de desconforto face ao mesmo do que o grupo TR (PT: 2,71 / TR: 3,37).

Apesar desta aproximação entre as médias de resposta de ambos os grupos, encontramos **importantes diferenças** no que toca à **dispersão das respostas** em cada caso, sendo que o **grupo PT** revela uma maior propensão para seleccionar os polos negativo ou positivo da escala apresentada, enquanto o **grupo TR** demonstra uma **tendência** clara por optar mais pelo **termo médio** da mesma. Deste modo, o grupo PT apresenta uma maior dicotomia atitudinal (i.e., repúdio *versus* disponibilidade) relativamente à maioria das hipóteses apresentadas – demonstrando um constructo imagético face à contraparte mais consolidado (seja de teor mais negativo ou mais positivo) – do que o grupo TR, que, em termos gerais, apresenta uma atitude “medianamente” positiva face às mesmas¹⁵¹. Neste contexto, interessa-nos debruçar-nos sobre essas diferenças (e, também, semelhanças) entre os dois grupos no âmbito das categorias em que inserimos cada um dos tópicos apresentados.

¹⁵¹ Estas diferenças nos padrões de resposta dos dois grupos, que, aliás, será transversal a muitas das questões apresentadas nas secções 4 e 5 do questionário “Imagens”, encontram-se intimamente ligadas à já referida maior heterogeneidade do grupo PT, sendo que se verifica, por exemplo, que os respondentes que já visitaram a Turquia (os quais, na sua maioria, estão a estudar a língua-cultura turca em formato de “curso livre”) demonstram uma maior propensão para seleccionar, na generalidade dos tópicos apresentados, o polo positivo da escala apresentada em comparação com aqueles que nunca o fizeram (os quais, neste ponto, se equiparam mais aos respondentes turcos que, na sua esmagadora maioria, nunca visitaram Portugal).

No que se refere à categoria “**motivos profissionais e económicos**”, verificamos que, no que toca ao tópico **trabalhar** no país da contraparte, embora, em média, ambos os grupos aparentem olhar com bons olhos essa possibilidade (PT: 3,06/TR: 3,17), o grupo TR mostra-se, em termos gerais, ligeiramente mais disponível face à mesma do que o grupo PT (24% dos respondentes PT repudiam totalmente esta hipótese). Já relativamente aos tópicos **emigrar** (PT: 2,53/TR: 2,24) e **investir dinheiro** (PT: 2,53/TR: 2,76), a maioria dos respondentes de ambos os grupos vê estas hipóteses com um certo desconforto (particularmente a primeira), demonstrando claramente que não as contemplarão nos seus planos de futuro¹⁵².

Relativamente à categoria “**motivos académicos**”, apesar de encontrarmos, em ambos os grupos, uma tendência de resposta positiva – estudar (PT: 3,18 / TR: 3,49), fazer investigação (PT: 3,41/TR: 3,49) –, verifica-se uma maior “disponibilidade” por parte do grupo TR para viajar para o país da contraparte por estes motivos do que por parte do grupo PT, no qual se verifica um bastante maior número de respondentes a ver com maior ou menor desconforto a possibilidade de estudar (30%) ou desenvolver investigação (24%) no país da contraparte (face a apenas 5% e 15% de respondentes turcos a revelar desconforto relativamente à hipótese de, respetivamente, estudar e fazer investigação em Portugal).

No que toca à categoria “**motivos afetivos e de lazer**”, ambos os grupos revelam uma grande disponibilidade para visitar o país da sua contraparte no contexto de “**férias**” (PT: 4,24/TR: 4,05), sendo que o grupo PT se revela mais assertivo nas suas respostas do que o grupo TR. Relativamente ao tópico “**viver após a reforma**”, encontramos, em ambos os grupos, uma avaliação média negativa (PT: 2,53/TR: 2,85), sendo que o grupo PT se mostra mais renitente face a essa possibilidade (PT: 59% / TR: 34%).

Finalmente, no que se refere ao tópico “**desenvolver uma relação afetiva**” encontramos, tal como já tivemos a oportunidade de referir, uma média de respostas bastante diferente entre os dois grupos (PT: 2,71 / TR: 3,37), sendo que uma percentagem bastante relevante de respondentes portugueses (42%) repudia, em maior ou menor grau, a perspetiva

¹⁵² Esta aparente repúdio por parte de ambos os grupos face à perspetiva de emigrar para o país da contraparte poderá ligar-se ao facto do termo “emigrar” envolver um sentido de maior permanência temporal no país em questão do que o termo “trabalhar”, ganhando uma conotação mais profunda ligada a um tipo de compromisso com uma menor carga de reversibilidade que os respondentes (em ambos os grupos) parecem não estar preparados para assumir. Relativamente à possibilidade de viajar para o país da contraparte a fim de realizar investimentos financeiros, será interessante notar que, embora ambos os grupos demonstrem, em geral, um certo desconforto face à mesma, o grupo TR mostra-se ligeiramente mais aberto a esta hipótese do que o grupo PT, isto num momento em que, em termos macroeconómicos, Portugal vivia uma franca crise económica, tendo sido necessário recorrer a ajuda externa para debelar os seus problemas financeiros, enquanto a Turquia vivia, já há alguns anos, em franco crescimento económico.

de poder vir a viajar para o país da contraparte a fim de desenvolver uma relação deste tipo face a uma pequena minoria de respondentes turcos (12%) que revela um maior ou menor grau de desconforto relativamente a esta mesma hipótese.

Assim, em termos gerais, poderemos concluir que o **grupo TR** demonstra uma **maior disponibilidade para viajar para o país da contraparte** no âmbito da maioria dos tópicos apresentados do que o grupo PT, destacando-se, neste contexto, os tópicos, de carácter mais pragmático e instrumental, “trabalhar” e “estudar” e o tópico, de carácter mais integrativo e afetivo, “desenvolver uma relação afetiva”.

Relativamente à aferição do **grau de confortabilidade para estabelecer relações com a contraparte**, ou seja, das atitudes gerais dos inquiridos face ao povo da contraparte, procedemos a uma adaptação da **escala de distância social de Bogardus**¹⁵³ no sentido de identificar como se posicionavam face ao estabelecimento de relações hipotéticas, de diversas ordens, com sujeitos do país da contraparte (questão 4.11. do questionário “Imagens”). Decidimos, também, diferenciar os sujeitos-alvo quanto ao sexo, de forma a verificar se este fator influenciaria as atitudes dos inquiridos relativamente ao estabelecimento de relações com estes mesmos sujeitos. Na **Tabela 33** (abaixo) podemos ver os resultados obtidos junto de ambos os grupos, sendo que em todos os tópicos – à exceção do “casar” – apresentamos, em cada um dos níveis de avaliação propostos, a percentagem de incidências apontadas no caso de o sujeito-alvo ser do sexo masculino (M) seguida da percentagem no caso de ser do sexo feminino (F), destacando, em cada caso, as percentagens que considerámos mais significativas.

A análise geral dos resultados obtidos permite-nos perceber, de imediato, que, embora as **médias das respostas** de ambos os grupos **se aproximem bastante** em praticamente todos os indicadores propostos – todas elas situando-se no **polo positivo da escala** apresentada –, os dois grupos apresentam um **padrão de respostas bastante diferente**, sendo que os respondentes do **grupo TR** demonstram uma propensão bastante maior para colocar as suas avaliações no termo médio da escala (i.e., “confortável”),

¹⁵³ Escala apresentada por Emory S. Bogardus na década de 1930 enquanto técnica para medir a distância social entre diferentes grupos sociais, étnicos ou culturais, sendo largamente utilizada para a medição dos preconceitos raciais e nacionais. A escala procura medir o grau de cordialidade e intimidade ou, pelo contrário hostilidade ou indiferença dos inquiridos face a um determinado grupo social com base, na sua versão original, em sete indicadores relativos ao seu grau de confortabilidade face ao estabelecimento de relações com membros desse mesmo grupo, podendo, tipicamente, estabelecer-se um *continuum* de distância social que vai de um grau mínimo de intimidade (e.g., visita ao país dos inquiridos) a um máximo de intimidade (e.g., casamento) (cf. Marshall, 1998; Pardal & Correia, 1995, p. 71).

enquanto os respondentes do **grupo PT**, para além de apresentarem uma ligeiramente maior dispersão de respostas, demonstram uma tendência clara para colocarem as suas avaliações no polo mais positivo dessa mesma escala (i.e., “totalmente confortável”).

Tabela 33: Atitudes face ao estabelecimento de relações com a contraparte

GRUPO PT (N=17) Em que grau é que se sentiria confortável em ... com um nacional turco						
Relações	Nada Confortável	Pouco Confortável	Confortável	Muito Confortável	Totalmente Confortável	Média
Casar	24% (4)	12% (2)	24% (4)	18% (3)	24% (4)	3,06
Estabelecer amizade (M/F)	12% (2)	12% (2)	6% (1)	29% (5)	41% (7)	3,76
	12% (2)	0%	18% (3)	29% (5)	41% (7)	3,88
Trabalhar (M/F)	12% (2)	12% (2)	6% (1)	18% (3)	53% (9)	3,88
	12% (2)	0%	18% (3)	18% (3)	53% (9)	4,00
Estudar (M/F)	6% (1)	18% (3)	6% (1)	18% (3)	53% (9)	3,94
	6% (1)	0%	24% (4)	18% (3)	53% (9)	4,12
Ter como vizinho (M/F)	6% (1)	12% (2)	12% (2)	18% (3)	53% (9)	4,00
	6% (1)	0%	24% (4)	18% (3)	53% (9)	4,12
Contacto informal (M/F)	6% (1)	12% (2)	18% (3)	12% (2)	53% (9)	3,94
	6% (1)	6% (1)	18% (3)	18% (3)	53% (9)	4,06
GRUPO TR (N=41) Em que grau é que se sentiria confortável em ... com um nacional português						
Casar	2% (1)	24% (10)	44% (18)	7% (3)	22% (9)	3,22
Estabelecer amizade (M/F)	2% (1)	0%	46% (19)	27% (11)	24% (10)	3,71
	2% (1)	0%	49% (20)	24% (10)	24% (10)	3,68
Trabalhar (M/F)	2% (1)	5% (2)	41% (17)	24% (10)	27% (11)	3,68
	2% (1)	7% (3)	41% (17)	22% (9)	27% (11)	3,63
Estudar (M/F)	2% (1)	5% (2)	41% (17)	17% (7)	34% (14)	3,76
	2% (1)	2% (1)	41% (17)	20% (8)	34% (14)	3,80
Ter como vizinho (M/F)	7% (3)	0%	39% (16)	24% (10)	29% (12)	3,68
	7% (3)	0%	39% (16)	24% (10)	29% (12)	3,68
Contacto informal (M/F)	10% (4)	2% (1)	34% (14)	15% (6)	39% (16)	3,71
	7% (3)	5% (2)	34% (14)	15% (6)	39% (16)	3,73

Este resultado geral no que toca aos padrões de resposta de ambos os grupos poderá ser bastante significativo se considerarmos que a tendência por parte do **grupo TR** para colocar as suas respostas no ponto médio ou neutro da escala se poderá dever ao facto de o mesmo **não deter uma imagem bem definida e consolidada do povo português** (e do seu país e cultura) o que faz com que não revelem, à partida, atitudes claramente positivas ou negativas face ao estabelecimento de relações hipotéticas com sujeitos portugueses.

Já a propensão do **grupo PT** para colocar as suas respostas no extremo mais positivo da escala poderá resultar do que os sociólogos e psicólogos sociais denominam de *social desirability bias*¹⁵⁴ (cf. O'Neill, 1967; Phillips & Clancy, 1972) e que se refere à tendência dos sujeitos para procurarem “esconder” as suas verdadeiras opiniões e atitudes face a um

¹⁵⁴ O'Neill (1967) relaciona o conceito de “social desirability bias” com as situações “where the individual responds to item content in such a way as to portray himself in other than a true light (e.g. responding to items in terms of the social desirability of the answers)” (p. 95) e para Phillips e Clancy (1972) este conceito refere-se “to the tendency of people to deny socially undesirable traits or qualities and to admit to socially desirable ones” (p. 923).

determinado objeto social em função do que consideram ser as respostas mais “adequadas” ao nível social (cf. Phillips & Clancy, 1972). De facto, para O’Neill (1967), a propensão dos membros de um determinado grupo de inquiridos para colocarem as suas respostas no polo mais positivo das escalas propostas em questões como a apresentada – que procura, como referimos, aferir a distância social relativamente a um determinado exogrupo – poderá indicar, exatamente, a influência de um “desejo de aceitação social”.

Outro dado relevante, no que toca a uma análise mais geral e conjunta dos resultados obtidos relativamente à questão da distância social face ao povo da contraparte, refere-se à **influência do sexo** do sujeito-alvo nas avaliações realizadas pelos respondentes. Apesar de, à primeira vista, esta questão não parecer influenciar de forma determinante as respostas dadas por ambos os grupos, a verdade é que se nota, numa leitura longitudinal dos resultados, uma **propensão** por parte do **grupo PT** para apresentar uma **avaliação ligeiramente mais positiva** face ao estabelecimento de **relações com indivíduos do sexo feminino** do que com indivíduos do sexo masculino (a média das avaliações face a um sujeito-alvo do sexo feminino é superior, em todos os indicadores, à média das respostas face a um sujeito do sexo masculino), sendo que junto do grupo TR já não se verifica essa tendência.

Em termos dos resultados obtidos em **cada um dos indicadores**, verificamos que tanto o grupo PT como o grupo TR revelam um **alto nível de confortabilidade** em todos eles à **exceção do tópico “casar”**, aquele que envolve, sem dúvida, maior grau de intimidade, sendo que apesar de ambos os grupos apresentarem uma média de respostas próxima do ponto neutro da escala proposta, a do grupo TR (3,22) é ligeiramente superior à encontrada junto do grupo PT (3,06). Ao mesmo tempo, apesar de o **grupo PT** demonstrar, como vimos, uma clara tendência para colocar as suas respostas no polo mais positivo da escala proposta, a verdade é que também coloca **mais respostas no polo negativo** da mesma do que o grupo TR, ou seja, encontramos uma maior percentagem de respondentes portugueses a considerarem-se nada ou pouco confortáveis relativamente ao estabelecimento de relações com sujeitos da contraparte do que a verificada no grupo TR.

Assim, encontramos, junto do grupo PT, uma minoria relevante de respondentes (que chega a atingir um pouco menos de um quarto destes) que repudia, em maior ou menor grau, a possibilidade de vir a estabelecer relações com nacionais turcos – sejam estas relações de carácter afetivo, profissional, académico, de vizinhança ou, mesmo, de contacto informal –, em particular se estes forem do sexo masculino. Já no grupo TR, a percentagem de

respondentes que colocam as suas respostas no polo negativo da escala proposta é, em todos os casos, à exceção do indicador “casar”, bastante despiciente, sendo que, ao mesmo tempo, o fator do género do sujeito-alvo não parece influenciar as respostas dadas por este grupo.

Deste modo, podemos concluir que apesar do **grupo TR** se mostrar, em termos gerais, **menos assertivo no seu grau de confortabilidade em se relacionar com sujeitos da contraparte**, demonstra, simultaneamente, uma **maior disponibilidade para encetar essas mesmas relações** do que o grupo PT, o qual inclui uma minoria de sujeitos que encaram o estabelecimento dessas relações com uma certa desconfiança.

3.2.5.4. Imagens recíprocas dos povos: auto e heteroimagens diretas e indiretas

Como forma de aferir as imagens recíprocas dos inquiridos relativamente aos povos turco e português, pedimos-lhes para responderem a um conjunto de quatro exercícios de associação de palavras¹⁵⁵ que apresentamos na **Tabela 34** (associogramas referentes às questões 4.5 a 4.8 do questionário “Imagens”).

Tabela 34: Associogramas imagens recíprocas dos povos português e turco

Versão público Português	Versão público Turco
Indique 3 palavras ou expressões que, para si, melhor...	
1a. descrevam o povo turco	1b. descrevam o povo português
2a. descrevam o povo português	2b. descrevam o povo turco
Indique 3 palavras ou expressões que lhe venham à mente para completar a frase...	
3a. Para os turcos os portugueses são...	3b. Para os portugueses os turcos são...
4a. Para os portugueses os turcos são...	4b. Para os turcos os portugueses são...

Como podemos ver na **Tabela 34**, os **associogramas 2 e 3** referem-se às **autoimagens** que os respondentes constroem e partilham relativamente ao seu próprio povo e os **associogramas 1 e 4** referem-se às suas **heteroimagens** relativamente ao povo da contraparte. Simultaneamente, os **associogramas 1 e 2** visam recolher, de **forma “direta”**, as auto- e heteroimagens dos inquiridos face aos povos português e turco, e os **associogramas 3 e 4** visam recolher essas mesmas imagens de forma intermediada pela perceção que detêm do modo como os povos português e turco se “veem” mutuamente, ou seja, instituem-se como uma **forma “indireta”** de aceder às representações dos respondentes, sendo estas mediadas pela perceção que detêm da imagem geral – de um e outro povo – que circulará em cada um dos países.

¹⁵⁵ Os dados recolhidos por meio deste conjunto de associogramas foram alvo de sucessivos processos de codificação, tratamento e análise realizados por meio da aplicação de uma técnica de análise de conteúdo assente na nossa “Macrocategoria Imagens dos Povos”. Para uma visualização detalhada dos resultados obtidos ver **Anexo 6**.

Procederemos, de seguida, à apresentação dos resultados obtidos, primeiro junto do grupo PT e, de seguida, junto do grupo TR, concluindo como uma síntese e análise comparativa de ambos. Na apresentação destes resultados, **recorreremos ao uso de sucessivas tabelas** em que indicamos a categorização das respostas dadas por cada grupo em função da nossa macrocategoria de análise “Imagens dos Povos”, sendo que apresentamos conjuntamente, em primeiro lugar, as heteroimagens diretas e indiretas face ao povo da contraparte (**Tabelas 35 e 37**) e, em segundo lugar, as autoimagens diretas e indiretas face ao próprio povo (**Tabelas 36 e 38**).

Nestas tabelas, apresentamos ou hiperónimos das unidades de registo angariadas ou as próprias unidades de registo. Sempre que são referidos mais do que uma vez, indicamos, entre parêntesis, o número de vezes em que o são. A indicação “N” refere-se ao número de respostas possíveis, em relação ao qual foram feitas as percentagens apresentadas. De notar que, no que toca à categoria Aproximação/Distanciamento e às subcategorias da Cordialidade e da Competência, distinguimos as unidades de registo relativas aos seus polos positivo e negativo (+ / -). As tabelas incluem, ainda, tanto o número de unidades de registo contabilizadas em cada associograma como o número de não-respostas ou respostas “sem opinião”, sendo que consideramos, concordando com Pardal e Correia (1995, p. 58), que estas devem ser olhadas com atenção, já que poderão ser reveladoras de uma determinada postura dos respondentes face à temática apresentada.

Grupo PT: Imagens recíprocas dos povos

Em primeiro lugar, interessa-nos aferir não só a imagem que os respondentes portugueses constroem e partilham acerca do povo turco, mas também perceber como estes percecionam o modo como o povo português, em geral, vê este mesmo povo. Neste sentido, apresentamos, na **Tabela 35**, os resultados obtidos relativamente às **heteroimagens diretas e indiretas do grupo PT face ao povo turco**. De referir que encontramos, nestes associogramas, uma percentagem relevante de **Não-respostas** (respetivamente 12% e 16%), as quais, muitas vezes se ligam à expressão direta, por parte dos respondentes, de um sentido de desconhecimento face ao Outro: e.g., “*não conheço o povo turco suficientemente bem para o descrever*”.

Tabela 35: Heteroimagens diretas e indiretas do povo turco (Grupo PT)

GRUPO PT: Heteroimagens diretas e indiretas do povo turco (N=51)				
Categ.	Subcategoria / descritor	1a. Heteroimagens diretas (como os resp. veem o povo TR)	4a. Heteroimagens indiretas (como o povo PT vê o povo TR)	
Cordialidade Dir: 53% (27) Ind: 14% (7)	Extroversão	+	Falador; Caloroso; Divertido (2) [8%, n=4]	Falador; Divertido [4%, n=2]
		-	Reservado; Fechado a nível social [4%, n=2]	Reservado [2%, n=1]
	Agradabilidade	+	Hospitaleiro (4); Acolhedor; Prestável (3); Simpático (5); Amigo (2); Afável (2); Amável; Carinhoso [37%, n=19]	Hospitaleiro; Simpático; Amável [6%, n=3]
		-	Invasivo [2%, n=1]	Agressivo [2%, n=1]
	Estabilidade Emocional	-	Emotivo [2%, n=1]	[0%, n=0]
Competência Dir: 8% (4) Ind: 4% (2)	Abertura ou Intelecto	+	Culto; Aberto; Expressivo [6%, n=3]	[0%, n=0]
	Responsabilidade	+	Trabalhador [2%, n=1]	Trabalhador (2) [4%, n=2]
Religião e Tradicionalismo Dir: 14% (7) Ind: 22% (11)		Religioso (3); Islâmico; Tradicional (3) [14%, n=7]	Muçulmano (6); Burka; Tradicional; Conservador (2); Retrógrado [22%, n=11]	
Características Socioculturais Dir: 4% (2) Ind: 10% (5)		Orgulhoso; Corajoso [4%, n=2]	Pobre; Bom cozinheiro; Cultura rica; Mistura de culturas (2) [10%, n=5]	
Aproximação / Distanciamento Dir: 10% (5) Ind: 35% (18)	Aprox.	Fisicamente semelhante [2%, n=1]	Boa gente [2%, n=1]	
	Distancia.	Pouco divulgado; Misterioso; Diferente; Estranho [8%, n=4]	Desconhecido (4); Complexo; Confuso; Diferente (4); Estranho (2); Exótico; Perigoso; Radical; "Mouros"; Árabe [33%, n=17]	
Não-Respostas / Sem Opinião		12% (n=6) (45 unidades de registo)	16% (n=8) (43 unidades de registo)	

Em termos das **heteroimagens diretas**, o grupo PT demonstra a **tendência clara** para **caracterizar o povo turco** fundamentalmente em função de traços de personalidade referentes ao polo positivo da categoria da **Cordialidade** (45%), com nítido destaque para os respeitantes ao fator da **Agradabilidade** (37%). Neste contexto, os turcos são vistos como um povo “*muito hospitaleiro*”, “*acolhedor*” e “*prestável*” (16%) e, também, “*extremamente simpático*”, “*amigável*” e “*carinhoso*” (21%), sendo que, apesar de ser considerado como um povo extrovertido – e.g., “*caloroso*”, “*falador*” e “*divertido*” –, encontramos menos referências relativas a este descritor (8%). Ao mesmo tempo, verifica-se que os traços positivos da categoria Cordialidade se sobrepõem, de forma esmagadora, aos traços negativos (8%), os quais apontam para a uma certa introversão – e.g., “*reservado*” –, desagradabilidade – “*um pouco invasivo*” – e grande “*emotividade*” do povo turco.

Os resultados deste associograma indicam, também, que a categoria **Religião e Tradicionalismo** (14%) adquire um relevo significativo no constructo imagético do grupo PT face ao povo turco (segunda categoria com maior incidência de marcações), o qual é caracterizado como (muito) “*religioso*”, “*islâmico*” e “*tradicional*”.

Apesar de o grupo PT demonstrar não dar grande relevo às dimensões imagéticas **Competência** (8%) e **Características Socioculturais** (4%), as poucas referências apontadas são de carácter eminentemente positivo, sendo o povo turco percecionado como *culto*, *expressivo*, de “*mente aberta*” e “*trabalhador*”, assim como “*orgulhoso*” e “*corajoso*”. Finalmente, na categoria **aproximação/distanciamento** (10%), encontramos sobretudo referências ligadas a um **sentido de distanciamento** (8%) relativo a uma ideia de desconhecimento – “*pouco divulgado*” e “*misterioso*” – e de diferença – “*diferente*” e “*muito estranho*” –, sendo que encontramos apenas uma referência a um sentido de aproximação (2%) entre os dois povos – “*traços físicos semelhantes aos portugueses*”.

Relativamente às **heteroimagens indiretas do grupo PT**, ou seja, à forma como os respondentes percecionam o constructo imagético do povo turco que é partilhado pelos portugueses em geral, deparamo-nos com um **padrão de respostas francamente distinto** do encontrado nas suas heteroimagens diretas, sendo que, para o grupo PT, o povo português verá o povo da contraparte fundamentalmente na base de um **sentido de distanciamento e diferença** (33%) e da dimensão imagética **Religião e Tradicionalismo** (22%).

Deparamo-nos, deste modo, com a percepção de que o povo português, para além de deter um grande **desconhecimento** acerca do povo turco (8%) – e.g., “*não sabem muito sobre os turcos*” –, tenderá a enfatizar um **sentido de diferença** (8%) – e.g., “*possuidores de uma cultura diferente*” – e de **estranhamento** (10%) – “*complexo*”, “*estranho*”, “*muito confuso*”, “*esquisito*” e “*exótico*” – face ao mesmo, sendo até provável que seja caracterizado em função de **estereótipos**, como “*mouros*” e “*árabes*”, que ganham, neste contexto, um valor francamente pejorativo, ligando-se a uma **ideia de perigo e radicalismo** – e.g., “*perigosos*” e “*radicais*”. Esta noção de distanciamento, diferença, distância e, mesmo, ameaça face ao povo turco estará intimamente ligada ao facto de os portugueses verem os turcos essencialmente em função da sua **religião**, mais especificamente enquanto “*povo islâmico*” ou “*muçulmano*” (14%), aspeto que se constituirá, mesmo, como o núcleo central da representação geral que dele fazem, sendo neste contexto que o considerarão conservador ou **tradicionalista** (8%) – e.g., “*conservador*”, “*retrógrado*” e “*seguidor dos velhos costumes*” –, associando-o a práticas de base religioso-tradicional – como o uso da “*burka*” –

denotadoras de um certo fundamentalismo religioso (de referir que o uso da Burqa – tipo de vestuário que cobre totalmente o corpo das mulheres, incluindo a cara – não tem, factualmente, qualquer expressividade na sociedade e cultura turcas.).

Em termos das dimensões da **Cordialidade** (14%) e da **Competência** (4%) encontramos, sobretudo uma imagem positiva do povo turco, o qual será considerado como agradável (6%) – e.g., “*hospitaleiro*” e “*simpático*” –, extrovertido (4%) – “*falador*” e “*engraçado*” – e “*trabalhador*” (4%). Não deixamos, porém, de encontrar duas referências (4%) ligadas ao polo negativo da cordialidade: “*reservado*” e “*agressivo*”. Relativamente às **Características Socioculturais** (10%), destacam-se aspetos concernentes à cultura turca, que será considerada como “*uma cultura rica*” e diversificada, enformada por uma “*mistura de culturas Ocidentais e Orientais*” (6%), fazendo-se referência, também, à sua gastronomia (“*bons cozinheiros*”). A única referência à dimensão socioeconómica turca (2%) refere-se a um sentido de pobreza (“*pobre*”). Finalmente, encontramos uma única referência (2%) a um **sentido de aproximação** face ao povo turco (“*boa gente*”).

Relativamente à aferição das **autoimagens diretas e indiretas face ao povo português** (ver **Tabela 36**), ou seja, da imagem que os respondentes portugueses constroem e partilham acerca do seu próprio povo e a forma como percebem que o mesmo é visto pelo povo turco em geral, verificamos, também, uma relevante diferença nos padrões de resposta dados pelo grupo PT a cada um dos associogramas em questão.

Tabela 36: Autoimagens diretas e indiretas do povo português (Grupo PT)

GRUPO PT: Autoimagens diretas e indiretas do povo português (N=51)				
Categ.	Subcategoria / descritor		2a. Autoimagens diretas (como os resp. veem o povo PT)	3a. Autoimagens indiretas (como o povo TR vê o povo PT)
Cordialidade Dir: 71% (36) Ind: 27% (14)	Extroversão	+	Falador; Social; Acessível; Divertido [8%, n=4]	Extrovertido; Divertido (2) [6%, n=3]
	Agradabilidade	+	Hospitaleiro (4); Acolhedor (4); Prestável (3); Simpático (6); Amigo (2); Afável (2); Afetuoso (2) [45%, n=23]	Hospitaleiro; Acolhedor (2); Simpático (3); Amigo; Afável [16%, n=8]
		-	Desconfiado; Mal-humorado [4%, n=2]	Desconfiado [2%, n=1]
	Estabilidade Emocional	+	Calmo [2%, n=1]	Calmo [2%, n=1]
		-	Pessimista (3); Triste; Nostálgico; Deprimido [12%, n=6]	Louco [2%, n=1]
Competência Dir: 14% (7) Ind: 2% (1)	Abertura ou Intelecto	+	Inteligente (2); Aberto [6%, n=3]	[0%, n=0]
		-	Acomodado [2%, n=1]	[0%, n=0]
	Responsabilidade	+	Trabalhador [2%, n=1]	Trabalhador [2%, n=1]

		-	Pouco trabalhador (2) [4%, n=2]	[0%, n=0]
Religião e Tradicionalismo Dir: 6% (3) / Ind: 6% (3)			Religioso; Tradicional (2) [6%, n=3]	Pouco religioso; Cristão (2) [6%, n=3]
Características Socioculturais Dir: 8% (4) Ind: 25% (13)			Dívida; Histórico; “Grande alma”; “Comer bem e dizer mal” [8%, n=4]	Pobre; Futebol (6); Bom cozinheiro; Vaidoso; Europeu (2); Como o espanhol (2) [25%, n=13]
Aproximação / Distanciamento Dir: 2% (1) Ind: 10% (5)	Aprox.	Família	[2%, n=1]	Semelhante (2); Boa gente [6%, n=3]
	Distancia.		[0%, n=0]	Desconhecido (3); Distante (2) [10%, n=5]
Não-Respostas / Sem Opinião			0% (n=0) (51 unidades de registo)	24% (n=12) (39 unidades de registo)

Em termos das **autoimagens diretas**, o grupo PT demonstra a **tendência clara** para **caracterizar o povo português** fundamentalmente em função de traços de personalidade referentes à categoria da **Cordialidade** (71%), com nítido destaque para os respeitantes ao polo positivo do fator da **Agradabilidade** (45%). Neste contexto, os portugueses são vistos como um povo extremamente agradável – e.g., “*hospitaleiro*” e “*muito acolhedor*” (16%), “*simpático*” e “*afável*” (16%), “*prestável*” (6%), “*amigo*” (4%) e “*afetuoso*” (4%) – e, apesar de em bastante menor grau, **extrovertido** (8%) – e.g., “*muito social*”, “*conversador*” e “*divertido*”. Encontramos apenas duas referências negativas (4%) relativamente à agradabilidade, sendo o povo português caracterizado como “*desconfiado*” e “*às vezes mal-humorado*”. Já no que toca à subcategoria **Estabilidade Emocional** (14%), encontramos uma imagem assente em traços situados no polo negativo da mesma (12%), sendo caracterizado como “*pessimista por natureza*” (6%), “*triste*”, “*nostálgico*” e “*deprimido*” (6%).

Relativamente à categoria **Competência** (14%), encontramos uma certa ambiguidade de respostas, sendo que, ao mesmo tempo que se caracteriza o povo português como “*inteligente*”, “*esperto*”, “*aberto*” (6%) e “*trabalhador*” (2%), considera-se, também, que será “*acomodado*” (2%) e “*pouco trabalhador*” (4%). Todas as outras categorias apresentam um nível relativamente baixo de incidência de respostas, sendo que, no âmbito da dimensão **Religião e Tradicionalismo** (6%), o povo português é caracterizado como “*religioso*” e “*tradicional*” e, no âmbito das **Características Socioculturais** (8%), é associado a uma certa fragilidade económica – “*dívida externa*” – e à sua história, sendo qualificado, também, como um “*povo com uma grande alma e ligado às emoções*”. Encontramos ainda uma referência aos hábitos de vida e ao caráter do povo português na expressão “*comer bem e dizer mal é a sina de Portugal*” e outra referente a uma forte relação afetiva com este país: “*minha família*”.

Relativamente às **autoimagens indiretas do grupo PT**, ou seja, à forma como os respondentes perspetivam que o povo turco vê o povo português, o primeiro dado a destacar

será o **grande número de Não-respostas** encontrado (24%), o que poderá indicar um claro **desconhecimento acerca da contraparte**. No que se refere às respostas dadas verificamos que, para o grupo PT, **o povo turco verá o povo português** sobretudo em termos de **Cordialidade** (27%) – com particular destaque para o fator **Agradabilidade** (18%) – de **Características Socioculturais** (25%) e, num menor grau, de **Aproximação / Distanciamento** (16%), no qual é enfatizado um sentido de distanciamento (10%).

Deste modo, considera-se que os turcos perceberão o povo português sobretudo como um povo “*hospitaleiro*” e “*acolhedor*” e “*simpático*” e “*amigável*” (16%) e, em menor grau, como um povo “*extrovertido*” (6%) e “*calmo*” (2%). Estes traços sobrepõe-se, de forma clara, aos referentes ao polo negativo da categoria cordialidade (4%), nos quais se percebe que o povo português poderá ser visto como “*desconfiado*” (2%) e “*louco*” (2%).

O grupo PT confere, neste associograma, um certo relevo à dimensão imagética das **Características Socioculturais** (25%), destacando-se, neste âmbito, a representatividade de Portugal no campo do desporto, mais especificamente do futebol (12%): e.g., “*têm um bom futebol*” e “*país de Figo, Ronaldo e companhia*”. Relativamente a aspetos ligados aos hábitos de vida, considera-se que o povo português poderá ser visto em função das suas artes culinárias (2%) – “*bons cozinheiros*” – e, também, como um povo “*vaidoso*” (2%). Encontramos, ainda, uma referência (2%) ao “*pouco reconhecimento económico*” de Portugal. Em termos de aspetos ligados à “*identidade cultural*” portuguesa encontramos referências ao facto de Portugal ser um país “*européu*” (4%) e de partilhar francas semelhanças com o povo espanhol (4%), o que poderá denotar a percepção de que os turcos conhecerão mal os portugueses, associando-os, por isso, a um povo que conhecerão melhor.

Esta noção de desconhecimento do povo turco face ao povo português é perceptível no facto de encontrarmos um maior número de referências a um **sentido de distanciamento e desconhecimento** (10%) – considerando-se que os portugueses são, para os turcos, “*alguém de quem conhecem pouco*”, muito devido ao facto de Portugal ser “*um país distante*” da Turquia – do que a um sentido de **aproximação e semelhança** (6%) – e.g., “*parecidos no feitio*” e “*boa gente*”. Também as (poucas) referências incluídas na categoria **Religião e Tradicionalismo** (6%) apontam para um certo sentido de diferença entre os dois povos, considerando-se que os portugueses serão encarados não só como um povo cristão (4%), mas também como “*pouco religiosos*” (2%), o que poderá indiciar a imagem do povo turco como, para além de muçulmano, mais religioso.

Grupo TR: Imagens recíprocas dos povos

No que se refere às **heteroimagens diretas e indiretas do grupo TR face ao povo português**, apresentamos, na **Tabela 37**, a sistematização dos resultados a que chegámos. De referir que encontramos, nestes associogramas, uma percentagem relevante de **Não-respostas** (respetivamente 15% e 14%), as quais, muitas vezes se ligam à expressão direta, por parte dos respondentes, de um sentido de desconhecimento face à contraparte: e.g., “*as I don't know and don't have any knowledge no comment*”.

Tabela 37: Heteroimagens diretas e indiretas do povo português (Grupo TR)

GRUPO TR: Heteroimagens diretas e indiretas do povo turco (N=123)			
Categ.	Subcategoria / descritor		
		1b. Heteroimagens diretas (como os resp. veem o povo PT)	4b. Heteroimagens indiretas (como o povo TR vê o povo PT)
Cordialidade Dir: 55% (68) Ind: 50% (62)	Extroversão	+	Falador (3); Sociável; Seguro de si (3); Enérgico (2); Caloroso (4); Sangue quente (6); Divertido (10); Encantador [24%, n=30]
		-	[0%, n=0]
	Agradabilidade	+	Hospitaleiro; Prestável (4); Simpático (4); Amável (3); Cortês (3); Prazenteiro (2); Amigo (8); Carinhoso; Amoroso; Honesto (4); Compreensivo; Respeitador [26%, n=32]
	Estabilidade Emocional	+	Calmo (3); Relaxado (2); Feliz [5%, n=6]
Competência Dir: 10% (12) Ind: 2% (2)	Abertura ou Intelecto	+	Aberto à novidade; Inteligente (5); Talentoso; Instruído (3) [8%, n=10]
	Responsabilidade	+	Trabalhador (2) [2%, n=2]
Religião e Tradicionalismo			[0%, n=0]
Características Socioculturais Dir: 9% (11) Ind: 17% (21)		Futebol (6); Dançar; Penteados; Diferente dos outros europeus; Falam rápido; Entendem espanhol [9%, n=11]	Crise; Moderno (2); Desportista; Futebol (8); Música; Dançar; Café; Raparigas (2); Cultura rica; Exploradores; Europeus; Semelhantes aos espanhóis [17%, n=21]
Aproximação / Distanciamento Dir: 11% (13) Ind: 18% (21)	Aprox.	Semelhante (4); Mais agradável de conversar (2); Bonito (3); Bom; <i>Cool</i> [9%, n=11]	Semelhante (2); Interessante (2); Bonito (3); Bom (5); País agradável [11%, n=13]
	Distancia.	Diferente; Exótico [2%, n=2]	Desconhecido (3); Diferente (3); Exótico (2) [7%, n=8]
Sem Opinião e Não-Respostas		15% (n=19) (104 unidades de registo)	14% (n=17) (106 unidades de registo)

Em termos das **heteroimagens diretas**, o grupo TR demonstra a **tendência clara** para **caracterizar o povo português** fundamentalmente em função de traços de personalidade referentes ao polo positivo da categoria da **Cordialidade** (54%), destacando-

se, neste âmbito, tanto os respeitantes ao fator da **Agradabilidade** (26%) como ao fator da **Extroversão** (24%). De sublinhar, que **não encontramos qualquer referência** ligada à categoria **Religião e Tradicionalismo**, indiciando a pouca relevância que este fator deterá no constructo imagético geral do grupo TR face ao povo português.

Neste contexto, encontramos uma imagem do povo português como extremamente **agradável** (26%), sendo qualificado como hospitaleiro e prestável (4%) – e.g., “*hospitable*” (*misafirperver*), “*helpful*” (*yardımsever*) –, amigável e simpático (12%) – e.g., “*friendly*” (*canayakın*), “*all are nice*” –, bem-educado e amoroso (5%) – e.g., “*polite*” (*kibar*), “*affectionate*” (*sevecen*) –, sincero e honesto (3%) – e.g., “*sincere*” (*samimi*), “*honest*” (*dürüst*) – e, ainda, respeitador e compreensivo (2%) – e.g., “*respectful*” (*saygılı*), “*understanding*” (*anlayışlı*). Em igual grau, o povo português é visto como altamente **extrovertido** (24%), sendo qualificado como sociável e falador (3%) – e.g., “*sociable*” (*hoşsohbet*) e “*talkative*” (*konoşkan*) –, enérgico e de “sangue-quente”¹⁵⁶ (10%) – e.g., “*full of life*” (*yaşam dolu*) e “*warm-blooded*” (*sıcak kanlı*) –, divertido (9%) – e.g., “*amusing*” (*eğlenceli*) e “*fun-loving*” – e, ainda, seguro de si próprio (2%) – “*comfortable*” (*rahat*). No que se refere ao fator **Estabilidade emocional** (5%) encontramos, também, uma imagem positiva, sendo os portugueses considerados como um povo calmo e feliz – e.g., “*calm*” (*Sakin*), “*laid-back people*” e “*happy*”.

Esta visão positiva do povo português estende-se à dimensão imagética da **Competência** (10%), no âmbito da qual é qualificado como aberto à novidade, inteligente, espirituoso, talentoso e culto (8%) – e.g., “*open to innovation*” (*yeniliklere açık*), “*intelligent*” (*akıllı*), “*witty*”, “*talented*”, “*education lover*” –, assim como trabalhador (2%) – “*hardworking*” (*çalışkan*).

Encontramos um nível de incidência de respostas relativamente baixo no que se refere à dimensão **Características Socioculturais** (9%), destacando-se, neste âmbito, as referências ao futebol (5%) – e.g., “*they are good at playing football*”, “*interested in football*” (*Futbola meraklı*), “*Quaresma*”, “*Simão*” –, as quais indiciam a importância particular deste desporto no que toca ao imaginário turco face ao povo português. Em termos de “hábitos de vida” são referidos o gosto de dançar – “*like dancing*” – e a atenção à aparência física – “*hair style*” – e em termos linguístico-comunicativos (2%) o facto de os portugueses falarem rapidamente – *they speak fast* – e terem facilidade em entender a língua espanhola – “*easy to understand Spanish for them*”. Encontramos, ainda, uma referência relativa à percepção de que

¹⁵⁶ O adjetivo “*sıcak kanlı*” ou “*warm-blooded*”, que se traduz, em português, como “de sangue-quente” ou “apaixonado”, é profusamente utilizado pelo grupo TR, sendo associado tanto aos povos português e turco – e.g., “*warm-blooded like the Turkish*” (*türkler gibi sıcakkanlılar*) – como aos outros povos latinos, talvez em oposição aos povos do norte e centro da Europa, considerados mais “frios” em termos de expansividade e trato social.

o povo português, de algum modo, se diferencia dos outros povos europeus – “*different from other Europeans*” –, a qual, na nossa perspetiva, deterá um sentido eminentemente positivo, relacionando-se com um sentido de maior aproximação ao povo turco.

Esta hipótese é, de alguma forma, confirmada pela clara tendência do grupo TR para se focar, no âmbito da dimensão **Aproximação/Distanciamento** (11%), sobretudo em aspetos ligados a um **sentido de semelhança e proximidade** face ao povo português (9%). Neste quadro, são invocadas as semelhanças entre os povos português e turco (3%) – e.g., “*similar to the Turkish people*” (*fiziksel açıdan türklerle benzerler*), “*warm-blooded like the Turkish*” (*Türkler gibi sıcakkanlılar*), “*Similar to the Turkish in terms of appearance*” (*Fiziksel açıdan türklerle benzerler*) –, assim como o facto de ser “mais agradável” falar com os portugueses do que com “outros estrangeiros” (2%) – “*it is enjoyable to speak portugues people*” e “*foreign people are not talkative*”. Os portugueses são, ainda, qualificados através de um conjunto de adjetivos denotadores de um sentido de atração (4%) – e.g., “*good*” (*iyi*), “*beautiful*” (*güzel*) e “*cool*”. Encontramos apenas duas referências ligadas a uma ideia de distanciamento ou diferença (2%), sendo os portugueses descritos como “diferentes” e “exóticos”.

Relativamente às **heteroimagens indiretas do grupo TR**, ou seja, à forma como os respondentes percecionam que o seu povo verá os portugueses, encontramos um **padrão de respostas extremamente semelhante** ao das heteroimagens diretas, considerando-se que estes serão vistos fundamentalmente em função de **traços de cordialidade** positivos (50%) ligados aos fatores **Agradabilidade** (26%) e **Extroversão** (19%), não se verificando qualquer referência à categoria **Religião e Tradicionalismo**.

Assim, para o grupo TR, o povo turco verá os portugueses como um povo extremamente **agradável** (26%) – e.g., hospitaleiro, prestável (6%), amigável, simpático (11%), amoroso (2%), sincero, bem-intencionado (3%) e civilizado, tolerante e respeitador (4%) – e **extrovertido** (19%) – e.g., falador, caloroso e de sangue-quente (característica tomada como própria dos povos mediterrânicos) (6%), confortável (2%) e divertido e alegre (11%). No âmbito do fator **Estabilidade emocional** (4%) será considerado como um povo calmo, relaxado e feliz e em termos de **Competência** (2%) como talentoso e trabalhador. Em termos da dimensão **Características Socioculturais** (17%), destacam-se, novamente, as referências ao universo futebolístico (7%) – e.g., “*football lovers*” (*futbolu seven*), “*good at playing football*” (*futboldan anlayan*). Em termos de referências à “identidade cultural” portuguesa (3%), considera-se que os turcos verão os portugueses como “europeus” e como

bastante semelhantes aos espanhóis – “*they look like Spanish people*” –, e que deterão uma cultura rica e diversificada, nomeadamente devido ao seu passado como “exploradores”, sendo, ainda, referidos aspetos ligados aos hábitos de vida dos portugueses – e.g., “*coffee*” (*kahve*) e “*like dancing*” –, às suas apetências particulares – e.g., “*quite talented in music*” (*müzik konusunda oldukça yetenekliler*) – e à “crise económica” que Portugal enfrentava na altura, a qual não invalidará a ideia de que este será considerado um país “moderno”.

Em termos da dimensão imagética **Aproximação/Distanciamento** (18%), verifica-se, novamente, uma prevalência de um sentido de proximidade, semelhança e atração (11%) – e.g., “*we may in fact be very similar*” (*aslnda çok benzer olabiliriz*), “*interesting*”, “*attractive*” (*ilgi çekici*), “*handsome*”, “*good people*”, “*Portugal is a very nice country*” – sobre um sentido de distanciamento e diferença (7%) – e.g., “*different*”, “*exotic*” (4%) –, não sendo, porém, tão clara como no caso das heteroimagens diretas, talvez pelo facto de se considerar que o povo turco não saberá muito acerca dos portugueses (3%): “*I think Turkish people don’t know very much about Portuguese people*” (*Türkler’in Portekizlileri çok fazla tanıdığını düşünmüyorum*).

Relativamente à aferição das **autoimagens diretas e indiretas face ao povo turco** (ver **Tabela 38**), será interessante notar que, também aqui, encontramos uma certa semelhança entre os padrões de resposta aos dois associogramas em questão.

Tabela 38: Autoimagens diretas e indiretas do povo turco (Grupo TR)

GRUPO TR: Heteroimagens diretas e indiretas do povo turco (N=123)			
Categ.	Subcategoria / descritor	2b. Autoimagens diretas (como os resp. veem o povo TR)	3b. Autoimagens indiretas (como o povo PT vê o povo TR)
Cordialidade Dir: 71% (87) Ind: 50% (61)	Extroversão	+ Falador (5); Caloroso (3); Sangue quente (6); Divertido (2) [13%, n=16]	Falador (6); Sociável; Caloroso; Sangue quente (5); Divertido [11%, n=14]
	Agradabilidade	+ Hospitaleiro (22); Prestável (8); Simpático (2); Amável (3); Cortês (2); Amigo (5); Honesto (6); Compreensivo; Tolerante (6) [45%, n=55]	Hospitaleiro (12); Prestável (6); Simpático; Amável (2); Amigo (8); Carinhoso; Honesto (3); Tolerante (4) [30%, n=37]
		- Agressivo (2); Antipático (3); Egoísta; Desrespeitador; Desconfiado; Sexista [7%, n=9]	Agressivo; Antipático (3); Desrespeitador; Sexista [5%, n=6]
	Estabilidade Emocional	+ Calmo; Otimista; Feliz [2%, n=3]	Otimista [1%, n=1]
		- Emotivo; Nervoso; Impetuoso (2) [3%, n=4]	Emotivo; Nervoso; Fatalista [2%, n=3]
Competência Dir: 11% (14) Ind: 5% (6)	Abertura ou Intelecto	+ Aberto à novidade; Inteligente (4); Instruído [5%, n=6]	Curioso; Inteligente [2%, n=2]
		- Seguidista; Sem instrução (2) [2%, n=3]	Mente fechada [1%, n=1]
	Responsabilidade	+ Trabalhador; Escrupuloso [2%, n=2]	Trabalhador (2) [2%, n=2]

		-	Preguiçoso; Cansado; Aborrecido [2%, n=3]	Preguiçoso [1%, n=1]
Religião e Tradicionalismo Dir: 7% (9) Ind: 7% (9)			Islâmico; Tradicional (5); Conservador; Nacionalista (2) [7%, n=9]	Religioso; Islâmico (4); Vêu; Conservador; Nacionalista (2) [7%, n=9]
Características Socioculturais Dir: 7% (8) Ind: 6% (7)			Apolítico; Socialista; Mistura de culturas (2); Diferenças internas; Forte; Guerreiro; Corajoso [7%, n=8]	Não-moderno; Subdesenvolvido; UE e Turquia; Futebol; Oriental; Forte; Guerreiro [6%, n=7]
Aproximação / Distanciamento Dir: 3% (4) Ind: 12% (15)	Aprox.		Semelhante; Adora estrangeiros; Bom; Orgulho nacional [3%, n=4]	Semelhante (2); Agradável de conversar; Interessante; Bom (2); Não-bárbaro; <i>chat</i> [7%, n=8]
	Distancia.		[0%, n=0]	Desconhecido; Diferente (2); Complicado; Mau; Bárbaro (2) [6%, n=7]
Não-Respostas / Sem Opinião			1% (n=1) (122 unidades de registo)	20% (n=25) (98 unidades de registo)

Em termos das **autoimagens diretas**, o grupo TR demonstra uma **tendência esmagadora** para **caracterizar o povo turco** fundamentalmente em função de traços de personalidade referentes à categoria da **Cordialidade** (71%), com nítido destaque para os respeitantes ao polo positivo do fator da **Agradabilidade** (45%)¹⁵⁷. Neste contexto, os turcos são vistos como um povo **extremamente agradável** – e.g., “*very hospitable*” (*misafirperver*) e “*helpful*” (*yardıms sever*) (24%), “*friendly*” (*arkadaş canlısı*), “*nice*” (*sempatik*), “*kind*” e “*polite*” (10%), “*honest*” (*dürüst*) e “*sincere*” (*samimi*) (5%) e “*tolerant*” (*hoşgörülü*) e “*understanding*” (*anlayışlı*) (6%) – e, também, embora em menor grau, como bastante **Extrovertido** (13%) – e.g., “*talkative*” (*konuşkan*) (4%), “*warm*” e “*warm-blooded*” (7%) e “*amusing*” (*eğlenceli*) (2%). Estes traços sobrepõe-se de forma clara aos concernentes ao polo negativo de ambos os fatores (7%), entre os quais se destacará o facto de o povo turco ser considerado algo agressivo, desrespeitador e misógino – e.g., “*they like fighting*”, “*some of them lack the rules of good manners*”, “*macho*”. Já no que toca à subcategoria **Estabilidade Emocional** (5%), o povo TR é qualificado, simultaneamente, como “paciente”, “positivo” e “feliz” (2%) e como “emotivo”, “nervoso” e “impaciente” (3%).

Também no que toca à categoria **Competência** (11%), apesar de encontramos uma certa ambiguidade de respostas, destacam-se os traços positivos (7%) – e.g., “*mentality is open to new things*”, “*intelligent*”, “*educated*” (*eğitimli*) (5%) e “*hardworking*” (2%) – face aos negativos (4%) – e.g., “*uneducated*” (*eğitimsiz*), “*sheepish*” e “*lazy*”.

Todas as outras categorias apresentam um nível relativamente baixo de incidência de respostas, sendo que no âmbito da categoria **Religião e Tradicionalismo** (7%) o povo turco,

¹⁵⁷ Será interessante notar que, em termos de percentagens de incidência de resposta nas diferentes categorias apresentadas, os resultados obtidos junto do grupo TR são praticamente idênticos aos obtidos junto do grupo PT.

além de “muçulmano”, é considerado “tradicionalista”, “conservador” e nacionalista (6%), embora “sempre aberto à inovação” – e.g., “*preserving national values while always open to innovation*” (*milli değerlerini koruyarak değişime her daim açık olan*). No âmbito das **Características Socioculturais** (7%), destacam-se as referências à “identidade cultural” turca (5%), sendo o povo turco caracterizado como “forte”, “corajoso” e, também, “guerreiro” (referência que se ligará ao seu passado histórico) e a cultura turca como uma confluência de Ocidente e Oriente – “*blend of the east and the west*” (*Doğu-Batı karışımı*)–, confluência esta que nem sempre será fácil de gerir, já que se considera que, no contexto nacional turco, “*people in the east and the west don't like each other very much*” (*ama doğulular batılları, batıllar doğuları pek sevmez*). No que concerne à categoria **Aproximação/Distanciamento** (4%), encontramos dois tipos de respostas: um referente a um sentido de aproximação ao próprio povo, que é considerado como “bom” e motivo de “orgulho” – “*very proud of being Turkish*” –, e outro referente à abertura do povo turco face aos estrangeiros – “*loving the strangers so much*” – assim como à sua semelhança com o povo português: “*similar to Portuguese people*”.

Relativamente às **autoimagens indiretas do grupo TR**, ou seja, à forma como os respondentes pensam que o povo português vê o povo turco, o primeiro dado a destacar será o **grande número de Não-respostas** encontrado (20%), o qual indicará um grande **desconhecimento face à contraparte**¹⁵⁸. No que concerne às respostas dadas, deparamo-nos com um **padrão de respostas bastante semelhante** ao encontrado nas autoimagens diretas do grupo TR, considerando-se que o povo turco será visto sobretudo em termos de **Cordialidade** (50%), com particular destaque para o fator **Agradabilidade** (35%).

Deste modo, considera-se que os portugueses percecionarão o povo turco sobretudo como um povo eminentemente **agradável** (30%) – e.g., “*hospitable*” e “*helpful*” (15%), “*friendly*”, “*nice*” e “*affectionate*” (*sevecen*) (9%), “*very honest*” (2%) e “*tolerant*” (*hoşgörülü*) e “*moderate*” (*ılımlı*) (2%) – e, embora em menor grau, **extrovertido** (11%) – e.g., “*sociable*” e “*talkative*” (*konuşkan*) (6%), “*warm-blooded*” (5%) e “*entertaining*”. Estes traços sobrepõem-se, de forma clara, aos referentes ao polo negativo (5%), relativos à noção de que o povo turco

¹⁵⁸ Um número substancial de respondentes (14%) indica expressamente não saber minimamente o que o povo português em geral pensa acerca do povo turco – e.g., “*don't have any idea*” – nomeadamente por “não conhecerem nenhum português” e por não terem qualquer informação acerca desta questão – e.g., “*I don't know any Portuguese*” (*portekiz birini tanımıyorum*) e “*I haven't read anything*”. Um respondente afirma, ainda, que “não deseja falar sobre o povo turco” devido ao facto de “não ter uma boa opinião acerca deste” – *I don't want to talk about the Turkish because I don't have good opinions about Turkish* – demonstrando deter um certo conflito com a sua própria identidade nacional turca.

poderá ser percebido como agressivo, desrespeitoso e misógino: e.g., “*more angry and aggressive*”, “*a little rude*”, “*disrespectful*” e “*macho*”. Em termos de **Estabilidade Emocional** (3%), considera-se que o povo turco será visto sobretudo como emotivo, nervoso e fatalista.

Um resultado que de alguma forma se destaca neste associograma refere-se ao grande equilíbrio encontrado entre os dois polos da dimensão imagética **Aproximação-Distanciamento** (13%), considerando-se que o povo turco será visto na base, simultaneamente, de um **sentido de semelhança e atração** (7%) – e.g., “*similar to us*” (*bize benziyorlar*), “*I think the Portuguese and the Turks think the same*” (*portekizliler de sanırım türkler için aynısını düşünürler*), “*interesting*”, “*good*” (*iyi*), “*not barbaric*” (*barbar değil*), “*enjoyable to talk with*” – e de um **sentido de distanciamento, diferença e, mesmo, rejeição** (6%) – e.g., “*I think Portuguese people don't know Turkish people*” (*sanırım Portekizliler de Türkleri tanımıyor*), “*different*”, “*strange*”, “*complicated*” (*karişık*), “*bad*”, “*barbaric*”. Este sentido de distanciamento e diferença poderá estar relacionado com as referências ligadas à categoria **Religião e Tradicionalismo** (7%), no âmbito das quais se considera que o povo turco será visto como “muçulmano”, “religioso” e “conservador”, sendo associado a práticas religiosas como o uso do hijab (ou “véu islâmico”) (5%): e.g., “*muslims*”, “*religious*”, “*of course unfortunately more conservative*” (*tabi ki malesef daha muhafazakar*), “*with scarf*”. Será interessante notar que, apesar de o grupo turco não parecer conferir qualquer importância a esta dimensão imagética no que se refere às suas heteroimagens (diretas e indiretas), esta mesma dimensão já adquire uma certa importância no que se refere às suas autoimagens diretas e indiretas.

No âmbito da categoria **Competência** (5%), perspectiva-se que o povo turco será visto como “curioso”, “inteligente” e “trabalhador” (4%), apesar de também poder ser visto como de “mente fechada” e “mandrião” (2%). No âmbito das **Características Socioculturais** (6%), considera-se que o povo português verá a Turquia como um país algo subdesenvolvido e “oriental” – “*not modern*” (*modern olmayan*) e “*undeveloped*” (*gelişmemiş*) –, prestará uma especial atenção à questão da sua adesão à UE – “*ideas for EU and Turkey*” –, associará o seu povo ao futebol – “*football lovers*” (*Futbolu seven*) –, vendo-o, ainda, como “forte” e “guerreiro”.

Síntese e análise comparativa das imagens recíprocas dos povos dos grupos PT e TR

A inclusão, no questionário “Imagens”, dos associogramas relativos às imagens dos povos fundou-se, essencialmente, na conceção fundamental, da chamada teoria da percepção (ou cognição) social (ver ponto 3.5., Parte I), de que os sujeitos constroem, de forma quase

imediate, “impressões iniciais” sobre o Outro baseadas em estruturas representacionais preexistentes – assentes numa informação mínima sobre este – e enfocadas, sobretudo, nas características que lhe serão distintivas enquanto membro de um determinado grupo sociocultural (neste quadro, enquanto membro de um grupo nacional específico, i.e., povo português e povo turco). Estas características, por sua vez, servirão como base para o sujeito “avaliador” inferir os atributos “próprios” desse Outro e o significado dos seus comportamentos (tomados como “marcas” características de um determinado “tipo” de pessoa) e predizê-los na relação interpessoal, definindo, deste modo, à partida, a disponibilidade ou, inversamente, a indisponibilidade para com ele interagir (cf. Taylor et al., 2006). Por outras palavras, partimos do pressuposto de que os sujeitos deterão a tendência natural para basear as suas perceções do Outro em **estereótipos** – tomados como generalizações desenvolvidas de acordo com a categoria ou grupo em que, de forma mais ou menos automática, o incluem¹⁵⁹ –, cuja principal função será a avaliação do fator de risco/benefício envolvido no encontro com ele. Baseada, segundo o SCM, fundamentalmente nas dimensões da Cordialidade e Competência, esta avaliação constitui-se como base para o desenvolvimento de atitudes específicas face ao contacto e relação com o Outro, ora assentes num sentido de aproximação, ora num sentido de afastamento (e.g., Amossy & Herschberg-Pierrot 1997; Cuddy et al., 2007; Fiske et al., 2007; Mannoni, 1998; Srivastava, 2010; Stangor, 2009; Villain-Gandossi & Boëtsch, 2001).

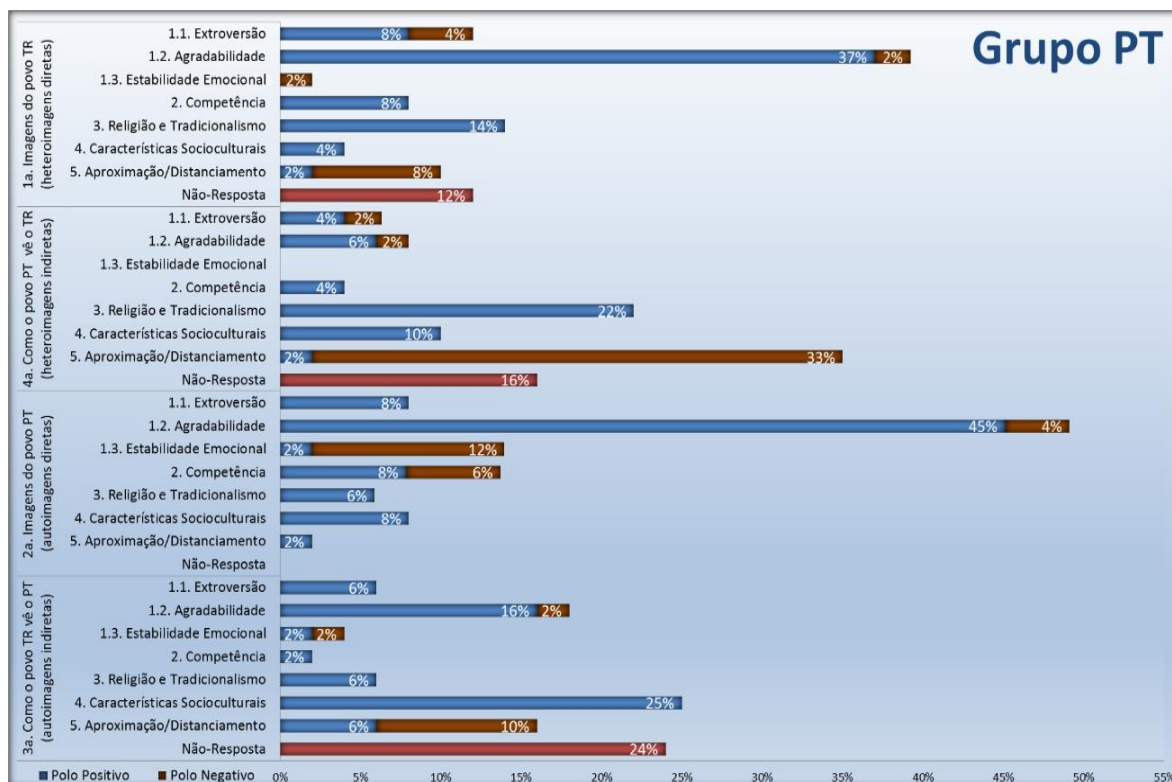
Pretendíamos, deste modo, na análise das imagens recíprocas face aos povos, não só descortinar potenciais tendências estereotípicas face à contraparte, mas também escrutinar se estas mesmas imagens se centravam num sentido de “identidades partilhadas” ou, pelo contrário, em “fronteiras identitárias” precisas (e.g., Abdallah-Pretceille, 1999; Amossy & Herschberg-Pierrot 1997; Barth, 1969a; Byram, 1997, 2008a; de Pietro & Müller, 1997; Lustig & Koester, 2010), procurando, simultaneamente, perceber, de acordo com os princípios da pragmática intercultural, quais as bases subjacentes à estruturação destes enfoques.

Neste contexto e entendendo que os constructos identitários (e, consequentemente, imagéticos) dos sujeitos (face a si mesmos e face ao Outro), mais do que realidades concretas, se instituem como um processo multidimensional (simultaneamente inconsciente

¹⁵⁹ Ao não dependerem, em termos gerais, das experiências concretas de interação com o Outro, mas sobretudo nos constructos representacionais acerca deste que circulam nos meios sociais onde os sujeitos se integram (constituindo-se como supra-simplificações das RS ou Imagens dos sujeitos face ao Outro), os estereótipos, mais do que descritores da realidade em si, constituem-se como elementos fundamentais do processo de constituição de sentido que os sujeitos fazem dessa mesma realidade (cf. Mannoni, 1998).

e consciente, individual e social), evolutivo, adaptativo e plural, processo que – ao enformar-se e afirmar-se continuamente na base da relação Ego-Alter – adota um caráter eminentemente dialógico, desenvolvendo-se continuamente através da confluência e relação iterativa das dimensões psicológica, interpessoal e sociocultural da agência humana (e.g., Camilleri, 1998; Côté & Levine, 2002; Lipiansky et al., 1998; Ricoeur, 1990, 1991), decidimos debruçarmo-nos, em simultâneo, sobre as auto- e heteroimagens diretas e indiretas dos respondentes, no sentido de alcançar uma maior compreensão das inter-relações que estas mesmas imagens poderão estabelecer, mais especificamente no âmbito da relação intercultural entre portugueses e turcos.

Dada a extrema complexidade por que se reveste a inter-relação entre as auto- e heteroimagens dos sujeitos respondentes (tanto no âmbito de cada grupo específico como na comparação entre os dois grupos), centrar-nos-emos, na nossa **síntese comparativa** das imagens recíprocas dos povos, apenas nos resultados que, na nossa perspetiva, adquirirão uma importância e significado acrescidos no que toca à questão da relação intercultural entre os dois povos. Neste contexto, e tal como podemos ver no **Gráfico 6**, onde apresentamos, de forma sistematizada, os resultados obtidos relativamente às imagens que são construídas e partilhadas pelos grupos PT e TR, encontramos, para além de algumas **semelhanças**, fortes **diferenças nos padrões de resposta de ambos os grupos**.



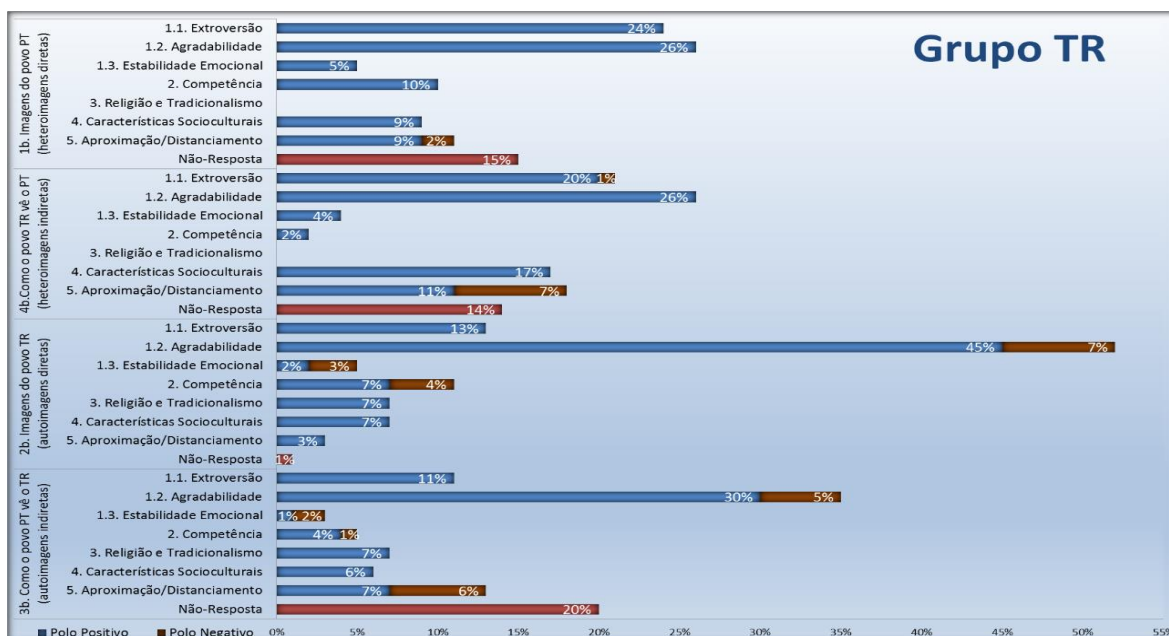


Gráfico 6: Auto- e heteroimagens (diretas e indiretas) dos grupos PT e TR

Relativamente às **semelhanças entre os padrões de resposta de ambos os grupos**, o **primeiro aspeto a destacar** prende-se com os resultados obtidos relativamente às **Não-respostas**, sendo que em ambos os grupos se verifica um número relevante deste tipo de ocorrências no que se refere aos associogramas relativos tanto às heteroimagens (diretas e indiretas) como às autoimagens indiretas e uma (quase) ausência das mesmas no associograma relativo às autoimagens diretas. Esta concomitância de valores levou-nos a considerar que estas não-respostas se constituem como indício fundamental de um **alto nível de desconhecimento recíproco por parte dos dois grupos**, podendo, deste modo, ser associadas, em termos de significado, à subcategoria **Distanciamento** da dimensão imagética Sentido de Aproximação/Distanciamento¹⁶⁰.

O **segundo aspeto** a destacar no que concerne às **semelhanças** entre os padrões de resposta dos dois grupos refere-se à tendência clara para basearem as suas **imagens “diretas”** relativas tanto ao **povo da contraparte** como ao seu **próprio povo em traços de**

¹⁶⁰ O facto de no associograma relativo às autoimagens diretas praticamente não encontrarmos ocorrências deste tipo indica que o nível de não-respostas encontrados nos restantes associogramas (os quais envolvem sempre a ativação das suas representações face ao Outro) não se ligará a razões de ordem periférica – e.g., a falta de atenção ou tempo para responder, incompreensão das questões, etc. –, mas sim a um efetivo desconhecimento face à contraparte. Colocamos, igualmente, a hipótese de estas se poderem relacionar, também, com um evitamento, por parte dos respondentes, em se exporem demasiado no que diz respeito à expressão das suas reais representações face à contraparte, nomeadamente devido ao receio de poderem revelar imagens preconceituosas ou “incorretas” face à mesma, estabelecendo-se, deste modo, como consequências de um *social desirability bias* (cf. O'Neill, 1967; Phillips & Clancy, 1972). Consideramos que esta última hipótese deterá um maior grau de aplicabilidade junto do grupo PT do que junto do grupo TR, já que este revela uma maior tendência para apresentar traços caracterizadores do povo da sua contraparte de natureza mais pejorativa.

personalidade de natureza francamente positiva ligados à **dimensão da Cordialidade**, mais especificamente no que toca ao fator Agradabilidade, mas também ao fator Extroversão (fator que recebe uma ênfase particular nas heteroimagens diretas do grupo TR, revelando a sua importância no que toca ao seu constructo imagético face ao povo português), ou seja, à tendência marcada para revelarem uma **imagem de um e de outro povo como altamente agradável e, também extrovertido**. Esta visão eminentemente positiva no que toca à dimensão da Cordialidade estende-se, também, à dimensão da **Competência** (apesar de ser muito menos referenciada), no âmbito da qual se verifica um franco pendor para caracterizar ambos os povos na base de um alto nível de Abertura-Intelecto e de Responsabilidade (e.g., povos “abertos”, “inteligentes” e “trabalhadores”).

Também relativamente às **autoimagens diretas** encontramos um padrão de respostas bastante semelhante entre os dois grupos, particularmente no que se refere às percentagens de incidência de resposta em cada uma das categorias imagéticas. Neste contexto, apesar de os respondentes apresentarem sobretudo uma **visão largamente positiva** dos seus próprios povos assente na categoria da **Cordialidade**, e, em particular, no fator Agradabilidade e, em menor grau, no fator Extroversão, encontramos algumas referências a traços algo negativos, sendo que, neste âmbito, são indicados, (i) junto do grupo PT, aspetos relativos à instabilidade emocional (e.g., pessimista, triste e nostálgico), agradabilidade (desconfiado e mal-humorado) e à competência (e.g., acomodado, preguiçoso); junto do grupo TR, aspetos ligados à agradabilidade (e.g., agressivo, rude, desrespeitador e misógino), à estabilidade emocional (e.g., emotivo, nervoso e impaciente) e à competência (e.g., seguidista, não-instruído e preguiçoso). Em termos da dimensão **Religião e Tradicionalismo**, o povo português é caracterizado como tradicional e religioso e o povo turco como muçulmano, tradicional, conservador e, também, nacionalista. Relativamente à dimensão imagética das **Características Socioculturais**, o grupo PT sublinha a fragilidade económica do seu país, o seu passado histórico e a “grande alma” e expressividade emocional do seu povo, e o grupo TR destaca aspetos políticos (e.g., apolítico e socialista), traços identitários (forte, corajoso e guerreiro), assim como a diversidade da sua cultura, que se institui como uma “fusão” entre “Ocidente e Oriente” (diversidade que poderá levar a algumas fricções dentro do país).

Relativamente às **principais diferenças** entre os **padrões de resposta** dos dois grupos, talvez a mais notável seja a referente às **heteroimagens indiretas** (4a./4b.), sendo que, para além de se verificar uma **grande diferença nos resultados obtidos junto de**

ambos os grupos, verificamos, também, no caso do **grupo PT**, uma grande **disparidade** entre os resultados do associograma referente às **heteroimagens diretas** (1a.) e os do referente às **heteroimagens indiretas** (4a.), disparidade não encontrada no grupo TR.

Neste contexto, o grupo PT revela deter a percepção de que os portugueses verão o povo turco essencialmente na base de um **sentido de desconhecimento, diferença e/ou repúdio** – e.g., desconhecido, diferente, confuso, estranho, exótico, perigoso e radical, mouro e árabe – e na base da dimensão **Religião e Tradicionalismo**, sendo claro que o sentido de distanciamento face ao povo turco estabelece uma íntima relação com o facto de este ser encarado, primariamente, como um **povo muçulmano**, ativando, deste modo, o **constructo imagético negativo** atribuído aos **portugueses** no que toca à **religião islâmica**: e.g., muçulmano, tradicionalista, conservador, retrógrado, burqa. Esta **visão estereotipada** e largamente **negativa** do povo turco que, para o grupo PT, circulará na **sociedade portuguesa**, ganha uma grande importância no contexto do nosso estudo, já que os próprios respondentes, na sua vida quotidiana, não poderão deixar de ser influenciados por ela, o que os poderá levar a assumir, também, uma perspectiva mais negativa relativamente ao mesmo.

Assim, apesar de, tal como já tivemos a oportunidade de referir, o **grupo PT** caracterizar, em termos de **heteroimagens diretas**, o povo da contraparte de forma eminentemente positiva, não deixa de, simultaneamente, conferir uma particular importância à dimensão imagética **Religião e tradicionalismo** – e.g., religioso, islâmico e tradicional – e apresentar alguns indícios de uma visão mais negativa acerca do mesmo (algo que não se verifica no grupo TR), nomeadamente, uma propensão para apontar aspetos ligados mais a um **sentido de desconhecimento, distanciamento e diferença** – e.g., pouco divulgado, diferente, misterioso e estranho – do que de aproximação e semelhança (apenas é referida a parecença física entre os dois povos), assim como para referir alguns traços que se poderão instituir como obstáculos à relação interpessoal e intercultural (e.g., percepção de que o povo turco será algo “fechado ao nível social” e, ao mesmo tempo, “invasivo”).

Já para os **respondentes turcos**, o povo português será visto no âmbito geral da sociedade turca (**heteroimagens indiretas**) de uma forma muito semelhante ao modo como eles próprios o caracterizam (**heteroimagens diretas**), ou seja, como um povo extremamente **agradável e extrovertido**. Apenas no que se refere à categoria **Aproximação / Distanciamento**, encontramos uma certa dissemelhança entre as heteroimagens diretas e indiretas, sendo que, no que toca às primeiras, os respondentes revelam a tendência clara

para invocar aspetos ligados a um **sentido de aproximação, semelhança e atração** – e.g., semelhante, bom, *cool*, agradável de conversar, atraente, bem-parecido e bonito – face ao povo português (os quais manifestamente se sobrepõem aos ligados a um sentido de diferença: diferente e exótico), enquanto nas heteroimagens indiretas encontramos um maior equilíbrio entre estes dois descritores imagéticos, embora a primeira continue a sobrepor-se à segunda: e.g., semelhante, interessante, atraente e com um país simpático *versus* desconhecido, diferente e exótico. Este maior equilíbrio denotará a perceção dos respondentes de que o seu povo deterá, como seria normal, um menor conhecimento acerca do povo português do que eles, que estão a estudar a sua língua-cultura¹⁶¹. Ao mesmo tempo, não encontramos, junto do grupo TR, referências ao fator religião no que se refere às suas heteroimagens.

Deste modo, a **atenção dada**, no âmbito das heteroimagens, à dimensão imagética **Religião e Tradicionalismo** institui-se como outra das grandes **diferenças no padrão de respostas** dos dois grupos, adquirindo uma **importância significativa** no constructo imagético do povo turco partilhado pelo **grupo PT** e, simplesmente, **não detendo qualquer importância** na imagem geral dos portugueses apresentada pelo **grupo TR**. Ao mesmo tempo, o nível de enfoque nesta última dimensão parece estabelecer uma relação direta com as **diferenças** encontradas entre os dois grupos no que se refere à categoria **Aproximação/Distanciamento**, sendo que o **grupo TR** revela a tendência clara para se focar em aspetos ligados a um **sentido de proximidade, semelhança e atração** e o grupo PT para se focar num sentido de **distanciamento, desconhecimento e diferença**.

Já no que se refere às **autoimagens indiretas**, apesar de ambos os grupos revelarem não deter uma ideia clara de como o povo da contraparte verá o seu próprio povo (facto imediatamente indiciado pelo já referido alto índice de não-respostas a este associograma), encontramos **diferenças significativas nos seus padrões de resposta**. Neste contexto, verificamos que, enquanto o grupo **TR** mantém a tendência para referir traços de personalidade relativos à dimensão da **Cordialidade**, considerando que o povo português caracterizará o seu povo sobretudo em termos da sua **agradabilidade** e, em menor grau, **extroversão**, o grupo **PT** considera que esta categoria será desvalorizada (embora perspetive que o povo português será visto de forma eminentemente positiva) em favor de aspetos ligados à dimensão das **Características Socioculturais** – no âmbito da qual se destaca, sem dúvida, a associação do povo português ao fenómeno futebolístico – e de

¹⁶¹ Será neste contexto que encontramos, junto do grupo TR, uma ênfase particular à dimensão das Características Socioculturais, destacando-se, neste âmbito, sem dúvida, a sua associação ao fenómeno futebolístico.

aspectos ligados à dimensão **Aproximação/Distanciamento**, no âmbito do qual o sentido de desconhecimento e distância se sobrepõe ao de semelhança e proximidade.

Relativamente à categoria **Religião e Tradicionalismo**, apesar de encontrarmos uma percentagem de ocorrências bastante semelhante entre os dois grupos – sendo que o grupo PT considera que os portugueses serão vistos como um povo cristão e pouco religioso e o grupo TR que os turcos serão vistos como um povo muçulmano, religioso e conservador –, estes resultados adquirem um significado acrescentado quando relacionados ao facto de o grupo TR, ao contrário do grupo PT, não conferir qualquer valor a este fator nas suas heteroimagens. Deparamo-nos, deste modo, com o facto de, para o **grupo TR**, a dimensão imagética Religião e Tradicionalismo, ao mesmo tempo que não adquire qualquer importância no que se refere às suas imagens face ao povo português, ganhar uma **importância relevante em termos autoidentitários**, nomeadamente no que se refere ao modo como perspectiva que o seu povo será visto pela contraparte. Este dado pode estar relacionado com o facto de encontrarmos, neste associograma, um acréscimo de referências a **traços relativos ao polo negativo da categoria cordialidade** – considerando-se que o povo turco poderá ser visto como um povo algo agressivo, rude, desrespeitador, misógino e nervoso – assim como um grande ambiguidade de respostas no que se refere à dimensão imagética **Aproximação/Distanciamento**, considerando-se que o povo português verá o povo turco tanto em função de um sentido de aproximação – e.g., semelhantes, interessantes, bons e não-bárbaros – como de desconhecimento, diferença e mesmo repúdio – e.g., desconhecidos, diferentes, estranhos, complexos e, mesmo, maus e bárbaros.

A **análise comparativa das imagens recíprocas dos povos** dos dois grupos de respondentes permite-nos, assim, chegar a um conjunto de **conclusões preliminares** que adquirem, na nossa perspectiva, uma importância crucial no quadro de um estudo como o nosso, que pretende, em última instância, concorrer para o desenvolvimento de uma compreensão e aproximação mútuas entre os povos português e turco.

Em **primeiro lugar**, vemos confirmado, em ambos os grupos, um grande **desconhecimento face ao povo e cultura da contraparte**, o qual assentará, essencialmente, na falta de acesso a informação acerca dos países e culturas em questão e, também, na ausência de oportunidades de contactar, diretamente, com os seus cidadãos. Face a este grande desconhecimento será normal que os estudantes apresentem imagens algo superficiais relativamente à contraparte, recorrendo, muitas vezes, a visões estereotipadas

da mesma e revelando, de certo modo, uma deficiente conscientização cultural crítica no que toca ao modo como inter-relacionam os seus constructos imagéticos (e identitários) face à contraparte e face a si mesmos.

Em **segundo lugar**, verificamos que, apesar do desconhecimento atrás referido, ambos os grupos apresentam uma **imagem francamente positiva dos dois povos** (tanto nas auto- como nas heteroimagens), assente, sobretudo, em traços de carácter abonatório relativos à Cordialidade, sendo os portugueses e os turcos caracterizados como povos extremamente agradáveis e, também, extrovertidos. Estes dois fatores de personalidade encontram-se intimamente ligados a atitudes positivas face à relação interpessoal, constituindo-se, desta forma, como qualidades suscetíveis de facilitar a interação, comunicação e estabelecimento de relações entre os dois povos (e.g., Becker & Asbrock, 2012; Cuddy et al., 2007; Cuddy et al., 2011; John & Srivastava, 1999; Rolland, 2002; Wiggins & Trapnell, 1996). Ao mesmo tempo, constituem-se como base fundamental para o desenvolvimento da CI dos estudantes, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento de atitudes positivas face à contraparte e à relação intercultural, as quais, por sua vez, poderão contribuir para o desenvolvimento das restantes componentes desta mesma competência (Byram, 1997, 2009a).

Em **terceiro lugar**, verifica-se uma **diferença substancial** no que se refere às heteroimagens circulantes na realidade social em que se inserem os nossos dois grupos, sendo que nos deparamos com uma perceção, por parte do **grupo PT**, de que o povo da contraparte será visto, na **sociedade portuguesa em geral**, em função de **estereótipos** com uma forte carga pejorativa e de **atitudes** eminentemente **preconceituosas**. Esta imagem do povo turco terá como **núcleo central** a representação claramente negativa que os portugueses detêm dos povos muçulmanos e do **Islão**, o qual é encarado sob um olhar de desconfiança e, mesmo, repúdio e temor. Como não poderia deixar de ser, verificam-se alguns indícios de que os próprios **estudantes portugueses** serão afetados por estes preconceitos, revelando, por exemplo, no que toca ao constructo imagético que apresentam da contraparte, uma atenção acrescida à dimensão da **Religião e Tradicionalismo**, que, na nossa perspetiva, estará eminentemente ligada à prevalência, neste mesmo constructo imagético, de um **sentido de distanciamento** sobre um sentido de aproximação face à contraparte (este sentido de distanciamento estará profundamente relacionado com os resultados apresentados no ponto 3.2.5.3., que apontavam para uma menor disponibilidade do grupo PT, em comparação com o grupo TR, tanto para viajar para o país da contraparte,

como para encetar contatos e relações com os seus nacionais). Estes resultados apontam para a necessidade premente de desenvolver estratégias de incremento da CI dos estudantes portugueses centradas, sobretudo, no desenvolvimento da conscientização cultural crítica passível de permitir que estes desenvolvam um pensamento crítico, menos etnocêntrico e mais etnorelativo, no que toca, em primeiro lugar, à religião islâmica e às relações entre países, culturas e povos cristãos e muçulmanos e, em segundo lugar, à condição da Turquia enquanto país que, embora islâmico, detém, por exemplo, uma constituição laica e democrática.

Já junto do **grupo TR** não encontramos qualquer dissonância entre as imagens dos respondentes e a sua perceção do modo como os portugueses em geral serão vistos na sociedade turca (sublinhando-se, apenas, o grande desconhecimento face aos mesmos), verificando-se, em ambos os casos, uma **visão francamente** positiva do povo português, baseada, eminentemente, num **sentido de aproximação e semelhança**, sendo que a dimensão **Religião e Tradicionalismo** não é sequer referida. No entanto, não deixamos de constatar que esta mesma dimensão adquire um papel de certo relevo no que toca às autoimagens dos estudantes, nomeadamente no que se refere ao modo como a contraparte verá o povo turco, o que dará conta da perceção dos mesmos relativamente à possibilidade de os turcos serem olhados de forma pejorativa devido à sua religião. Esta será uma questão que, embora delicada, deve ser abordada e discutida no contexto do desenvolvimento de uma pragmática intercultural no âmbito da ELCE, já que deterá fortes implicações no que diz respeito não só ao constructo identitário dos sujeitos aprendentes, mas também às suas perspetivas face ao contacto e relação intercultural.

Assim, a apresentação e discussão dos resultados obtidos através dos associogramas relativos às imagens dos povos permitem-nos concluir que o **grupo TR** demonstra uma maior abertura para, na relação com a contraparte, se focar num sentido de **“identidades partilhadas”**, enquanto o **grupo PT** patenteia um forte pendor para se centrar num sentido de **“fronteiras identitárias”**, as quais parecem erigir-se, sobretudo, na base da imagem algo estereotipada (se não mesmo preconceituosa) que este grupo deterá dos povos muçulmanos e, conseqüentemente, da religião islâmica que professam.

3.2.5.5. Imagens sociopolíticas e estatuto internacional de Portugal e Turquia

De forma a aprofundar o nosso diagnóstico das imagens recíprocas dos estudantes dos nossos dois casos, apresentámos-lhes uma questão (4.12. do questionário “Imagens”),

em forma de escala de Lickert, em que solicitávamos que indicassem o seu grau de concordância relativamente a um conjunto de **nove afirmações** referentes a **três temáticas**, de teor eminentemente sociopolítico, consideradas, à partida, como relevantes no contexto da interação e comunicação intercultural entre os povos português e turco: (i) **grau de semelhança entre ambos os povos** (afirmações 1 a 3); (ii) **grau de influência do fator religião no panorama social e político de ambos os países** (afirmações 4 a 6); (iii) **adesão da Turquia à União Europeia (UE)** (afirmações 7 a 9).

Na **Tabela 39**, podemos ver uma sistematização dos resultados obtidos¹⁶². De destacar, à partida, que estes resultados confirmam, em larga medida, as conclusões preliminares apresentadas no ponto anterior.

Tabela 39: Imagens recíprocas de teor sociopolítico face a Portugal e Turquia

Imagens recíprocas de teor sociopolítico - Grupo PT (N=17) e Grupo TR (N=41)					
Afirmações	Grupo	1-2 Discordo	3 Neutro	4-5 Concordo	Média
1. A Turquia e Portugal têm muitas características em comum.	PT	18% (0-18%)	41%	41% (29-12%)	3,35
	TR	24% (0-24%)	39%	37% (29-8%)	3,20
2. Portugal e a Turquia partilham algumas similaridades em termos do seu processo histórico.	PT	24% (0-24%)	53%	24% (24-0%)	3,00
	TR	22% (0-22%)	44%	34% (29-5%)	3,17
3. Os portugueses e os turcos são povos totalmente diferentes.	PT	53% (0-53%)	18%	30% (24-6%)	2,82
	TR	42% (15-27%)	46%	12% (10-2%)	2,59
4. A religião na Turquia exerce uma forte influência na governação.	PT	18% (0-18%)	24%	59% (47-12%)	3,53
	TR	29% (7-22%)	20%	52% (32-20%)	3,34
5. Embora laico, o estado português continua a ser fortemente influenciado pela religião dominante.	PT	24% (6-18%)	18%	59% (41-18%)	3,47
	TR	12% (7-5%)	73%	15% (10-15%)	3,00
6. O facto de a população turca / portuguesa ser maioritariamente muçulmana / cristã dificulta o diálogo entre Portugal e a Turquia.	PT	41% (12-29%)	29%	29% (29-0%)	2,76
	TR	64% (32-32%)	17%	20% (20-0%)	2,24
7. A adesão da Turquia à UE seria benéfica para Portugal.	PT	24% (6-18%)	47%	30% (24-6%)	3,06
	TR	17% (5-12%)	37%	46% (34-12%)	3,37
8. A UE beneficiaria a vários níveis em integrar a Turquia como estado-membro.	PT	18% (6-12%)	41%	41% (41-0%)	3,18
	TR	4% (2-2%)	29%	66% (49-17%)	3,76
9. O único país a lucrar com a adesão da Turquia à UE é a própria Turquia.	PT	71% (18-53%)	24%	6% (0-6%)	2,24
	TR	34% (12-22%)	32%	34% (24-10%)	2,98

Relativamente ao tópico **semelhança entre os dois povos**, verificamos que, embora ambos os grupos relacionem os dois países mais na base das suas semelhanças do que nas suas diferenças, estes não demonstram uma grande assertividade no que se refere a essa

¹⁶² Optámos por destacar, nesta tabela, as percentagens combinadas das respostas incidentes nos polos negativos da escala proposta – discordo totalmente (1) e discordo (2) – e nos polos positivos da mesma – concordo (4) e concordo totalmente (5) –, apresentando, entre parêntesis, as percentagens relativas a cada um destes termos de avaliação. O termo “neutro” refere-se às respostas “nem concordo nem discordo”. Na coluna final vemos a média geral do grau de concordância de cada grupo relativamente a cada uma das afirmações apresentadas, sendo que as ordenamos em função da temática geral a que se referem.

mesma percepção de semelhança¹⁶³. Ao mesmo tempo, encontramos um número relevante de respondentes portugueses (30%) que concordam com a afirmação de que os portugueses e turcos “são povos totalmente diferentes” (face a apenas 12% no grupo TR), confirmando-se o **maior sentido de diferença** em relação à contraparte do **grupo PT** face ao grupo TR.

Relativamente ao tópico referente ao **fator religião**, verificamos que tanto para o grupo PT como para o grupo TR, com um ligeiramente maior destaque para o primeiro, a religião exerce ainda uma influência relevante, em termos políticos, na Turquia (afirmação n.º 4) (PT: 3,53 / TR: 3,34). Já no que concerne à influência deste mesmo fator na governação em Portugal (afirmação n.º 5) verificamos que enquanto a larga maioria dos respondentes turcos (73%) não detém uma opinião formada face a esta questão, a maioria dos respondentes portugueses (59%) concorda com a mesma (PT: 3,47 / TR: 3,00). Finalmente, no que toca à afirmação de que a diferença na religião praticada nos dois países se poderá constituir como um obstáculo à comunicação intercultural entre portugueses e turcos (afirmação n.º 6), ambos os grupos demonstram uma tendência para discordar com tal hipótese, sendo que, no entanto, o grupo TR se mostra bastante mais assertivo nessa mesma discordância do que o grupo PT (PT: 2,76 / TR: 2,24)¹⁶⁴. No entanto, não deixamos de encontrar um número relevante de respondentes que concorda com a possibilidade de o fator religioso se poder instituir como obstáculo à comunicação entre os dois povos (PT: 29% / TR: 20%), o que atesta a importância deste fator no que toca não só às imagens recíprocas de ambos os grupos, mas também à própria interação e comunicação intercultural. Estes resultados permitem-nos confirmar, novamente, que o **grupo PT** revela uma **maior tendência para valorizar o fator religioso** no que toca à representação do povo, cultura e país da contraparte

¹⁶³ Na afirmação respeitante à similaridade entre os dois países (afirmação n.º 1), apesar da média de respostas de ambos os grupos ser positiva (PT: 3,35 / TR: 3,20), encontramos um número bastante significativo de respondentes com uma opinião neutra (PT: 41% / TR: 39%) ou discordante (PT: 18% / TR: 24%) face à mesma. Na afirmação relativa a um alto grau de diferença entre os povos português e turco (afirmação n.º 3), apesar de encontramos um ligeiramente maior grau de assertividade na discordância face à mesma (PT: 53% / TR: 42%), o qual é confirmado pela média de respostas obtida (PT: 2,82 / TR: 2,59), não deixamos de encontrar, também, um número considerável de respondentes, no grupo PT, que concordam com esta mesma constatação (30%) e, no grupo TR, que se demonstram hesitantes face à mesma (46%). Finalmente, na afirmação respeitante ao grau de semelhança entre os processos históricos de Portugal e Turquia (afirmação n.º 2), afirmação que se poderia ligar, por exemplo, ao passado “imperial” dos dois países (i.e., império ultramarino e império otomano), praticamente metade dos respondentes de ambos os grupos seleciona o ponto neutro da escala proposta (PT: 53% / TR: 44%) e relativamente à outra metade verificamos que uma percentagem sensivelmente igual de respondentes ou concorda ou, pelo contrário, discorda com esta mesma afirmação.

¹⁶⁴ Esta maior assertividade é comprovada tanto pela média do grau de concordância relativamente a esta afirmação (PT: 2,76 / TR: 2,24) como pelo maior percentagem de respondentes turcos que afirmam discordar com a mesma (64%, sendo que metade destes afirma “discordar totalmente”) quando comparada com a dos respondentes portugueses (41%, sendo que apenas 12% afirmam “discordar totalmente” com a mesma).

do que o grupo TR, o qual, também aqui, o parece desvalorizar no que se refere à representação da contraparte. Inversamente, confirmamos, também, a tendência por parte do **grupo TR** para atribuir uma grande importância a este mesmo fator no que toca à sua própria autorrepresentação, instituindo-se este como uma **marca identitária** que poderá, na perspectiva dos próprios respondentes, ter implicações no relacionamento com o Outro, nomeadamente devido à representação que este fará do islão e dos muçulmanos em geral.

Finalmente, no que toca ao tópico relativo à **adesão da Turquia à UE**, apesar de ambos os grupos revelarem, em termos médios, uma postura aparentemente favorável a esta mesma adesão, encontramos algumas diferenças nos seus padrões de resposta, verificando-se que o grupo TR demonstra, face ao grupo PT, uma maior assertividade em considerar que a adesão da Turquia à UE poderia ser benéfica tanto para Portugal (afirmação n.º 7) (PT: 3,06 / TR: 3,37), em particular, como para a UE em geral (afirmação n.º 8) (PT: 3,18 / TR: 3,76). Curiosamente, no que toca à última afirmação (n.º 9), encontramos um conjunto de resultados com um significado algo distinto do encontrado relativamente às duas afirmações anteriores, já que, neste caso se verifica uma maior assertividade por parte do grupo PT na discordância com a ideia de que apenas a Turquia lucrará com a sua adesão à UE (PT: 2,24 / TR: 2,98). Esta aparente inversão na tendência de resposta de ambos os grupos poderá dar conta de que os respondentes se encontram algo divididos relativamente à questão da adesão da Turquia à UE, não detendo uma posição absolutamente clara face à mesma¹⁶⁵.

Relativamente à aferição do **estatuto internacional conferido a Portugal e à Turquia** por parte de ambos os grupos (questões 4.13. e 4.14. do questionário “Imagens”), solicitamos aos inquiridos que avaliassem o grau de influência de ambos os países a diferentes níveis de abrangência internacional (i.e., global, europeu e regional) e em vários contextos (i.e., intelectual e científico, cultural, económico e político). Apresentamos, na **Tabela 40**, os resultados obtidos face a esta temática¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Devido ao facto de se considerar que a questão da adesão da Turquia à UE, na complexidade que necessariamente envolve, se institui como uma temática importante no que toca às imagens recíprocas dos estudantes e à sua construção identitária e consequentemente, à relação intercultural entre os dois povos, reservamos toda uma secção do questionário “Imagens” a este tema (ver ponto 3.2.6., Parte II).

¹⁶⁶ Os resultados apresentados referem-se a duas questões, em formato de escala de avaliação, em que pedíamos aos inquiridos para avaliarem numa escala de 1 (nada influente) a 5 (absolutamente influente) o estatuto internacional de Portugal e Turquia a vários níveis e contextos. Optámos por apresentar, na tabela, apenas as percentagens combinadas das respostas incidentes nos polos negativos da escala proposta (graus 1 e 2), no ponto neutro (3) e nos polos positivos (graus 4 e 5) da mesma. Apresentamos, também, a média das avaliações de cada grupo para cada um dos tópicos propostos. As colunas “heteroimagens” e “autoimagens” referem-se, respetivamente, ao estatuto conferido ao país da contraparte e ao estatuto conferido ao próprio país.

Tabela 40: Estatuto internacional de Portugal e Turquia

Estatuto de Portugal e da Turquia ao nível internacional – Grupo PT (N=17) e Grupo TR (N=41)													
Nível	Contexto	Caso	Heteroimagens					Autoimagens					
			Grau de influência*					Grau de Influência*					
			País	1-2	3	4-5	Média	País	1-2	3	4-5	Média	
Nível Global	Intelectual Científico	PT	Tur.	47%	53%	0	2,35	Port.	47%	24%	29%	2,65	
		TR	Port.	61%	27%	12%	2,41	Tur.	68%	12%	20%	2,27	
	Cultural	PT	Tur.	29%	47%	24%	3,00	Port.	47%	41%	12%	2,53	
		TR	Port.	44%	34%	22%	2,73	Tur.	30%	44%	27%	2,93	
	Económico	PT	Tur.	36%	35%	29%	2,82	Port.	71%	12%	18%	2,00	
		TR	Port.	57%	27%	15%	2,51	Tur.	61%	22%	17%	2,32	
	Político	PT	Tur.	53%	42%	6%	2,53	Port.	71%	29%	0	1,82	
		TR	Port.	56%	29%	15%	2,39	Tur.	53%	27%	20%	2,51	
	Nível Europeu	Intelectual Científico	PT	Tur.	70%	24%	6%	2,06	Port.	35%	47%	18%	2,76
			TR	Port.	47%	27%	27%	2,73	Tur.	66%	20%	15%	2,27
Cultural		PT	Tur.	47%	35%	18%	2,65	Port.	30%	59%	12%	2,76	
		TR	Port.	32%	32%	36%	3,07	Tur.	42%	34%	25%	2,73	
Económico		PT	Tur.	42%	35%	24%	2,65	Port.	64%	18%	18%	2,24	
		TR	Port.	46%	39%	15%	2,66	Tur.	61%	17%	22%	2,42	
Político		PT	Tur.	53%	35%	12%	2,47	Port.	53%	41%	6%	2,41	
		TR	Port.	58%	22%	19%	2,45	Tur.	46%	27%	27%	2,68	
Nível Regional		Intelectual Científico	PT	Tur.	18%	29%	54%	3,47	Port.	30%	29%	41%	3,18
			TR	Port.	37%	29%	35%	2,98	Tur.	32%	27%	41%	3,15
	Cultural	PT	Tur.	29%	53%	18%	2,88	Port.	12%	41%	47%	3,47	
		TR	Port.	36%	17%	47%	3,22	Tur.	27%	15%	59%	3,54	
	Económico	PT	Tur.	6%	29%	65%	3,77	Port.	47%	18%	36%	2,82	
		TR	Port.	37%	32%	32%	3,02	Tur.	32%	34%	35%	3,02	
	Político	PT	Tur.	18%	24%	58%	3,71	Port.	41%	24%	36%	2,88	
		TR	Port.	44%	32%	24%	2,78	Tur.	32%	20%	49%	3,27	

*Escala utilizada: de 1 (Nada influente) a 5 (Absolutamente influente)

Ambos os grupos demonstram uma **clara tendência para desvalorizar o estatuto internacional quer do país da contraparte (heteroimagens) quer do próprio país (autoimagens) tanto ao nível global como europeu** (sendo esta desvalorização mais notória nas autoimagens), notando-se apenas uma sua **valorização ao nível regional**.

Assim, no que se refere às **heteroimagens**, encontramos, tanto ao **nível global como europeu**, em ambos os grupos, uma média de respostas correspondente a um **baixo nível de importância estatutária** em praticamente todos os contextos referidos¹⁶⁷. As únicas **exceções** referem-se ao contexto cultural, relativamente ao qual é atribuído um **estatuto cultural** mediano à Turquia ao nível global (3,00) e a Portugal ao nível europeu (3,07). Relativamente às **autoimagens**, o panorama ainda é mais negativo, já que ambos os grupos conferem aos seus países um reduzido grau de importância, quer ao **nível global** quer ao

¹⁶⁷ O grupo PT demonstra uma maior desvalorização do estatuto internacional do país da contraparte, tanto ao nível global como europeu, nos contextos intelectual e científico (2,35/2,06) e político (2,51/2,47), enquanto o grupo TR, apesar de demonstrar uma grande desvalorização da influência internacional de Portugal ao nível global em todos os contextos apresentados – intelectual e científico (2,41), económico (2,51) e político (2,39) – à exceção do cultural (2,73) –, ao nível europeu, apenas vinca, a sua pouca influência política (2,45).

nível europeu, em todos os contextos apresentados¹⁶⁸, sendo a única exceção a ligeira valorização, por parte do grupo TR, da influência cultural da Turquia ao nível global (2,93).

Apesar de ambos os grupos depreciarem, em geral, o nível de influência de Portugal e Turquia aos níveis global e europeu, verificamos, em maior ou menor grau, a tendência inversa no que se refere à sua influência ao **nível regional**¹⁶⁹. Assim, no que se ao estatuto internacional do país da contraparte ao nível regional (**heteroimagens**), verificamos, em ambos os grupos, um aumento das médias de resposta em todos os contextos referidos, notando-se, no entanto, uma maior valorização deste estatuto por parte do grupo PT – intelectual e científico (3,47), económico (3,77) e político (3,71) –, à exceção, curiosamente, do contexto cultural (2,88)¹⁷⁰, do que por parte do grupo TR, o qual atribui a Portugal um grau de influência meramente mediano a este nível: intelectual e científico (2,98), cultural (3,22), económico (3,02) e político (2,78). Também no que se refere às **autoimagens** encontramos um incremento das médias de resposta de ambos os grupos, sendo que enquanto o grupo PT demonstra uma maior valorização de Portugal nos contextos intelectual e científico (3,18) e cultural (3,47), continuando a verificar-se uma perspetiva de uma certa fragilidade estatutária nos contextos económico (2,82) e político (2,88), o grupo TR demonstra um maior otimismo face ao estatuto do seu país em todos os contextos apresentados: intelectual e científico (3,15), cultural (3,54), económico (3,02) e político (3,27).

Vemos, deste modo, confirmada a tendência de ambos os grupos para **depreciarem o estatuto internacional dos seus próprios países** (apenas atenuado quando referente a um espaço geográfico mais restrito e próximo). Ao mesmo tempo, nesta questão em particular, demonstram desvalorizar o grau de influência internacional do país da contraparte a praticamente todos os níveis apresentados, à exceção da dimensão cultural.

3.2.6. Imagens recíprocas da Relação Intercultural

De forma a diagnosticar as **imagens recíprocas face à relação intercultural entre portugueses e turcos** dos estudantes dos nossos dois casos de investigação, perguntámos-

¹⁶⁸ O grupo PT demonstra uma maior desvalorização do estatuto internacional de Portugal, tanto ao nível global como europeu, nos contextos intelectual e científico (2,00/2,24) e político (1,82/2,41), assim como no contexto cultural ao nível global (2,53), enquanto o grupo TR desvaloriza de forma vincada o estatuto internacional da Turquia, tanto ao nível global como europeu, em todos os contextos apresentados – intelectual e científico (2,27 a ambos os níveis), económico (2,00/2,24) e político (2,51/2,41) – à exceção do contexto cultural (2,93/2,73).

¹⁶⁹ De referir que relativamente ao “nível regional” apresentámos uma nota em que explicitávamos que nos referíamos, no caso português, à Península Ibérica, ao contexto “Atlântico” e às relações com os países da CPLP, e, no caso turco, aos Balcãs, zona do Cáucaso, contexto do Mar Negro e, também, Médio-Oriente.

¹⁷⁰ Este resultado poderá indicar que para os respondentes portugueses a Turquia institui-se como um país com uma cultura muito própria que não perpassará para os seus países vizinhos.

lhes, sob a forma de dois associogramas (questões 4.9 e 4.10 do questionário “Imagens), quais os aspetos que, para eles, se constituíam como principais **obstáculos** e, inversamente, como principais **facilitadores** da **comunicação intercultural** entre os dois povos. Com estas questões pretendíamos, simultaneamente, aprofundar o diagnóstico da forma como os respondentes “imaginam” o povo da contraparte e perceber quais os fatores considerados fundamentais para o estabelecimento de um Diálogo Intercultural entre os dois povos.

Na categorização e análise das respostas obtidas a estas duas questões, fizemo-nos valer da nossa **Macrocategoria** de análise das “**Imagens da Relação Intercultural**” (ver ponto 1.4.3., Parte II), a qual, recordamos, inclui **cinco categorias** essenciais – delineadas na base da articulação teórica entre os conceitos de CI e Imagens das Línguas e Povos, assim como dos resultados empíricos a que fomos sucessivamente chegando no desenvolvimento do nosso estudo – relativas aos fatores considerados determinantes para a relação intercultural entre portugueses e turcos:

- (i) **Características Socioculturais** (aproximação / distanciamento), no qual incluímos os fatores ligados às características intrínsecas dos dois povos – i.e., referências, de carácter geral ou específico, à cultura, história, hábitos de vida, gostos e traços “típicos” de ambos os povos – os quais se poderão estabelecer enquanto elementos de semelhança/atração ou, inversamente, diferença/repulsa identitária face ao Outro.
- (ii) **Religião**, onde incluímos todas as referências que, de uma forma ou outra, se relacionam com o fator religioso (quer em termos gerais quer em termos específicos).
- (iii) **Conhecimento**, onde incluímos todas as referências que se ligam com o acesso a informação e desenvolvimento de aprendizagens que permitam quer um aprofundamento de conhecimento quer o desenvolvimento de uma maior compreensão do Outro (e.g., conhecimento/aprendizagem de uma língua comum e meios de divulgação ou sensibilização cultural).
- (iv) **Relação**, que engloba as referências concernentes ao estabelecimento de contactos, permutas e relações diretas entre os dois países e povos.
- (v) **Atitudes**, referente às atitudes de índole intercultural consideradas como fundamentais para o desenvolvimento de um efetivo Diálogo Intercultural entre os dois países e povos, incluindo aspetos como a abertura de espírito, o respeito, a curiosidade e o interesse ou, de forma inversa, a diluição de preconceitos e tendências xenofóbicas ou racistas.

Passaremos, agora, à apresentação dos resultados obtidos, primeiro junto do grupo PT e, de seguida, junto do grupo TR, concluindo como uma síntese e análise comparativa de ambos. De referir que nos deparamos, nestes associogramas, e em ambos os grupos, com um **baixo nível de Não-respostas**, o que poderá denotar que os respondentes terão uma perspetiva bastante bem consolidada relativamente à temática apresentada (para uma observação detalhada dos resultados obtidos neste ponto ver **Anexo 7**).

Grupo PT: Imagens da relação intercultural

Na **Tabela 41** apresentamos, de forma sistematizada, os principais fatores que, para o grupo PT, se poderão estabelecer como principais facilitadores e, inversamente, obstáculos ao relacionamento entre portugueses e turcos¹⁷¹.

Tabela 41: Fatores de aproximação/distanciamento entre portugueses e turcos (Grupo PT)

Grupo PT: Aspetos que poderão facilitar/difícultar a relação entre portugueses e turcos (N=51)		
Categorias	Facilitar	Difícultar
1. Características Socioculturais (aproximação / distanciamento)	Cultura; História; Semelhança Cultural, De tradições, De gostos, De interesses (2), De traços (4); Interesse por outros países; Tradição de emigração; Futebol 27% (n=14)	Cultura; Diferença cultural (2), De comportamentos civilizacionais; Modos de vida; Incompatibilidade de personalidades; Futebol; Comida 16% (n=8)
2. Religião	Pouco religiosos; Entendimento religioso 4% (n=2)	Religião (5); Diferença Religiosa (3); Falta de entendimento religioso; Preconceito religioso; Fanatismo (2) 24% (n=12)
3. Conhecimento (informação / aprendizagem)	Língua; Maior divulgação da língua; Aprendizagem da língua; Falar uma língua comum (4); Conhecimento cultural recíproco (4); Divulgação cultural; Entendimento cultural mútuo 26% (n=13)	Língua (5); Diferença linguística; Mau domínio da língua; Desconhecimento do Outro (e.g., cultura, país) (6); Falta de entendimento cultural mútuo 27% (n=14)
4. Relações (contacto / comunicação)	Oportunidade para estabelecer relacionamentos; Amizade (2); Intercâmbio (de ideias, cultura, estudos); Visitar a Turquia 10% (n=5)	Falta/dificuldade de comunicação (2); Distância física (2); Deslocação difícil dado à Turquia não ser membro da UE; Choque de interesses políticos 12% (n=6)
5. Atitudes	Abertura de espírito (2); Ultrapassar preconceitos; Respeito mútuo (4); Curiosidade (2); Interesse (2); Necessidade; Empatia (2) 27% (n=14)	Falta de abertura; Preconceitos (3); Intolerância; Desconfiança; Xenofobia; Falta de curiosidade 16% (n=8)
Não-Respostas / Sem Opinião	6% (n=3) (48 unidades de registo)	6% (n=3) (48 unidades de registo)

Para o grupo PT, os **principais fatores de facilitação** da relação luso-turca referem-se às categorias **Características Socioculturais (27%)**, **Atitudes (27%)** e **Conhecimentos (25%)** e os **principais obstáculos** às categorias **Conhecimento (27%)** e **Religião (24%)**.

¹⁷¹ Para uma elucidação das convenções utilizadas nas tabelas referentes a associogramas ver nota n.º 131.

Assim, para os respondentes portugueses, uma das bases fundamentais de promoção e incremento do relacionamento entre portugueses e turcos liga-se a um sentido de semelhança, proximidade ou atração entre os dois povos, mais especificamente ao nível das suas **culturas, características identitárias e hábitos, comportamentos ou interesses socioculturais** (27%). Neste contexto, referem, em termos gerais, a “*cultura*” e a “*história*” dos dois povos, enfatizando, em particular, as suas semelhanças ao nível cultural, nomeadamente no que toca às suas “*tradições quotidianas*”, “*gostos*”, “*interesses*” e traços típicos de personalidade, confirmando-se, neste último ponto, a tendência do grupo PT para caracterizar os dois povos em função de traços positivos ligados à agradabilidade – e.g., “*hospitaleiros*”, “*simpáticos*”, “*pacíficos*”, “*simples*” e “*honestos*”. Possivelmente na base de razões histórico-culturais, os respondentes referem, ainda, o “*grande interesse por outros países do mundo*” partilhado pelos dois povos, o que se ligará à sua tradição de emigração, a qual, por sua vez, poderá contribuir para a instituição de “*um certo conhecimento mútuo*”. O grupo PT vê, ainda, o “*futebol*” como um importante aspeto de aproximação mútua.

Outro fator considerado como fundamental para o incremento do relacionamento entre portugueses e turcos diz respeito à dimensão das **Atitudes** (27%), destacando-se, neste contexto, a necessidade de se promoverem atitudes de maior “*abertura*” e “*respeito*” mútuo que permitam, por exemplo, “*ignorar preconceitos pré-concebidos*”, o que, de alguma forma, indicia a perceção da efetiva existência destes mesmos preconceitos e de que estes se poderão constituir como um entrave de relevo à comunicação intercultural. Fortemente ligadas à necessidade de desenvolver atitudes de abertura e respeito face à alteridade, encontramos referências à necessidade de se promoverem atitudes de “*curiosidade*” e “*interesse*” mútuo, que contribuam para um maior conhecimento recíproco, sendo que, para isso, será crucial que os sujeitos sintam, simultaneamente, “*vontade*” e “*necessidade*” de se conhecer mutuamente e nutram um sentimento de “*empatia*” e “*simpatia*” recíprocas.

Finalmente, os respondentes portugueses destacam, como importante fator de facilitação da relação entre portugueses e turcos, o **acesso a informação e incremento de conhecimento relativos ao Outro** (26%), referindo o conhecimento ou a aprendizagem de “*uma língua comum*” que possibilite a comunicação entre os dois povos (14%) – sublinhando-se, neste ponto, a importância de fomentar o ensino e aprendizagem da língua da contraparte em cada um dos países em questão – e a necessidade de se promover um maior “*conhecimento*” e “*entendimento*” acerca da cultura do Outro (12%).

Já com um nível relativamente baixo de ocorrências, indiciando a sua baixa valorização enquanto fator de promoção de um melhor relacionamento entre portugueses e turcos, encontramos a categoria **Relações** (10%), sendo referida, neste âmbito, a importância de se criar a “oportunidade para estabelecer relacionamentos” entre os dois povos, nomeadamente no que toca ao estabelecimento de relações afetivas (e.g., “*amizade*”), de se promover um maior “*intercâmbio de ideias, cultura e estudos*” entre ambos os países, assim como a necessidade de os portugueses, visitarem o país da contraparte. Relativamente à categoria **Religião** (4%), encontramos apenas uma referência à necessidade de se estabelecer um “*entendimento religioso*” entre os dois povos e, em termos gerais, entre a fé cristã e a fé muçulmana, e outra que refere a necessidade de que os sujeitos colocados em interação sejam “*pouco religiosos*”, indiciando a percepção de que, para que o entendimento intercultural seja possível, é necessário evitar radicalismos ou fanatismos de teor religioso (ligando-se, nesta perspetiva, à categoria das Atitudes, mais especificamente à necessidade de promover a abertura de espírito e o respeito no que toca à dimensão religiosa).

Relativamente aos fatores que, para o grupo PT, se poderão constituir como importantes **obstáculos ao relacionamento entre portugueses e turcos** destacam-se, como vimos, as categorias **Conhecimento** (27%) e **Religião** (24%).

Assim, para os respondentes portugueses, um dos principais obstáculos à comunicação entre portugueses e turcos liga-se à percepção de **desconhecimento recíproco** entre ambos os povos, destacando-se, neste contexto, o fator **linguístico** (14%), no âmbito do qual é referido o desconhecimento ou o pouco domínio de uma língua de comunicação entre os dois povos e as “diferenças” entre as línguas portuguesa e turca, e o fator **cultural** (14%), mais especificamente a “*ignorância*” da cultura do Outro, que terá como base a “*falta de informação*”, o “*desconhecimento do que se passa no outro país*” e a “*má informação sobre a cultura alheia*”, o que concorrerá para que persista uma “*falta de entendimento das diferentes culturas*”. Vemos, deste modo, confirmada a tendência do grupo PT para considerar que a parca divulgação do país da contraparte, em ambos os países, se constitui como um dos principais obstáculos ao incremento das relações entre estes.

O segundo mais importante fator de dificuldade da relação luso-turca liga-se ao fator **Religião** (24%), confirmando, de novo, a importância que deterá para o grupo PT no que toca à imagem que constrói tanto do povo turco, como da própria interação e comunicação intercultural com este. Neste contexto, os respondentes consideram que as “diferenças” entre

as duas religiões serão passíveis de criar um “*choque de interesses religiosos*” e a “*falta de entendimento a nível religioso*”, os quais poderão ser agravados tanto pelo “*preconceito em relação à religião*”, como pelo “*fanatismo religioso*”.

No que se refere às categorias com um menor grau de incidência de resposta, verificamos que, para o grupo PT, as **diferenças culturais** (16%) poderão instituir-se como um obstáculo ao Diálogo Intercultural, mais especificamente no que se refere a “*comportamentos civilizacionais*” e “*modos de vida*” distintos e, também, à potencial “*incompatibilidade de personalidade*” entre os dois povos. Neste âmbito, destacam-se a “*comida*”, referência que se ligará às restrições alimentares impostas pela religião islâmica, mais especificamente no que concerne ao consumo de carne de porco ou de bebidas alcoólicas, e, também, o “*futebol*”, referência que se ligará à possível rivalidade entre as duas nações a este nível (e.g., num campeonato internacional). Em termos das **atitudes** (16%) que poderão perturbar o relacionamento entre portugueses e turcos, são destacadas a “*falta de abertura para a compreensão*” do Outro e, principalmente, os preconceitos existentes relativamente a este, os quais se poderão constituir como base para uma “*desconfiança*” e “*intolerância*” face ao mesmo e, conseqüentemente, a atitudes de “*xenofobia*”. Ao mesmo tempo, a “*falta de curiosidade*”, ou seja, o desinteresse em conhecer ou entender a contraparte, é encarada como um importante obstáculo para a relação entre portugueses e turcos. Relativamente à categoria **Relações** (12%), verificamos uma tendência para enfatizar a “*distância física entre os países*”, à qual se aliará o facto de a Turquia não pertencer à UE, dificultando, por isso, a deslocação de cidadãos entre os dois países¹⁷². O facto de a Turquia não pertencer à UE estará, também, ligado, à possibilidade de se estabelecer um “*choque de interesses políticos*” entre os dois países. Finalmente, encontramos referências à “*dificuldade*” ou “*falta de comunicação*” entre portugueses e turcos, as quais associamos à noção de que existem entre os dois povos poucos canais que viabilizem o estabelecimento de contactos e relações entre eles.

Grupo TR: Imagens da relação intercultural

Na **Tabela 42** apresentamos, de forma sistematizada, os fatores que, para o grupo TR, se poderão estabelecer como principais facilitadores e, inversamente, obstáculos ao relacionamento entre portugueses e turcos.

¹⁷² Dificuldade inerente, sobretudo, aos turcos já que a visita de cidadãos europeus à Turquia é bastante facilitada.

Tabela 42: Fatores de aproximação/distanciamento entre portugueses e turcos (Grupo TR)

Grupo TR: Aspetos que poderão facilitar/difícultar a relação entre portugueses e turcos (N=123)		
Categorias	Facilitar	Difícultar
1. Características Socioculturais (aproximação / distanciamento)	Cultura (4); História (2); Semelhança Cultural, Ético-moral, De gostos, De características (2), De traços; Nacionalista; Futebol (4); Comida (3); Álcool; Literatura; Música; Carnaval	Cultura (4); História (3); Diferença cultural (4), De cosmovisões; Modernidade: Direitos das mulheres; Futebol; Comida (2); Álcool
	19% (n=24)	15% (n=18)
2. Religião	–	Religião (6); Diferença Religiosa (3); Intolerância e preconceito religioso (3); Fanatismo; Ações missionárias
	0%	11% (n=14)
3. Conhecimento (informação / aprendizagem)	Educação (6); Aprendizagem da língua (8); Necessidade de praticar (2); Cursos de Português-Turco (2); Departamento de Português; Aprendizagem da cultura (4); Centro Cultural Português; Divulgação cultural (9); Atividades académicas (3); Tradução (2)	Educação; Língua (9); Diferença linguística (2); Mau domínio da língua (4); Desconhecimento do Outro (cultura, país, história) (4); Falta de informação nas escolas; Falta de departamentos nas universidades, As universidades devem fazer mais; Falta de professores (2); Divulgação cultural (2); Falta de tradutores (2); Interesse parental
	31% (n=38)	24% (n=30)
4. Relações (contacto / comunicação)	Estabelecimento de Contactos, De relações (e.g., afetivas) (4); Internet, Chats; Relações culturais (3); Relações entre os países; Relações políticas (6); Adesão à UE; Relações económicas (4); Oportunidades de trabalho (4); Relações profissionais; Visitar o país (2); Facilitação burocrática e financeira para viajar entre os países (e.g., vistos) (4); Turismo; Programas de intercâmbio académico (12); Apoio da embaixada	Falta de contacto-comunicação (4); Falta de oportunidade para estabelecer relações (entre países e sujeitos) (5); Poucas relações entre os países (culturais, políticas, económicas) (4); Questões Económicas (4), Políticas (4), Da UE; Guerras-conflitos (3); Distância entre os países (9); Questão dos vistos (2); Programas de intercâmbio académico (2); Pouca visibilidade de quem já visitou os países
	38% (n=47)	33% (n=40)
5. Atitudes	Humanismo; Respeito mútuo (e.g., valores e desejos) (3); Interesse (2); Ter tacto; Procurar a simplicidade	Mentes fechadas; Intolerância; Preconceito (4); Falta de interesse (3); Não ter tacto; Falar de forma formal
	7% (n=8)	9% (n=11)
Sem Opinião e Não-Respostas	5% (n=6) (117 unidades de registo)	8% (n=10) (113 unidades de registo)

Para o grupo TR, os **principais fatores tanto de facilitação como de dificultação do Diálogo Intercultural entre portugueses e turcos** referem-se às categorias **Relações** (respetivamente 38% e 33%) e **Conhecimentos** (31% e 24%).

Assim, para os respondentes turcos, o **principal aspeto a ser melhorado** com vista a promover o **relacionamento e diálogo intercultural entre portugueses e turcos** prende-se, essencialmente, com a dimensão do **contacto e interação entre ambos**, apontando, neste sentido, múltiplas práticas que, na sua opinião, poderão contribuir para o efetivo estreitamento das relações não só entre os dois povos em particular, como entre os dois países em geral. Neste contexto, o grupo TR aponta, como um dos **principais problemas** no que toca ao **relacionamento entre portugueses e turcos**, a falta de “canais de

comunicação” e de “plataformas de interação” e o reduzido nível de “relações” (particularmente institucionais) entre os dois países/povos – e.g., “*lack of communication between Portugal and Turkey*” (portekiz ile türkiye arasında iletişimin az olması) e “*lack of connections*” (“bir bağlantı olmaması”) –, fator que, detendo já uma natureza “histórica” – “*non-communication through history*” (Tarihe dayanan iletişimsizlik) – impossibilita ou dificulta o contacto entre ambos – “*hard to communicate*”. De facto, para os respondentes turcos, o nível de relações entre os dois países a praticamente todos os níveis (i.e., político, económico e cultural) é demasiadamente baixo – e.g., “*Low level of political, cultural and economic relations*” (siyasi kültürel ve ekonomik ilişkilerinin az olması) –, considerando-se que, neste aspeto, os governos têm ficado, de alguma forma, aquém do desejável – “*both countries don't make enough efforts to come closer*” (iki ülke de yakınlaşma için çaba harcamıyor). Esta falta de canais de comunicação entre os dois países e povos, para além de impossibilitar que os sujeitos desenvolvam uma “vida em comum” – “*not spending time together*” e “*live together*” –, institui-se como um obstáculo a uma permuta cultural entre ambos – “*lack of cultural exchange*” (kültür alışverişinin olmaması) –, levando a um desconhecimento recíproco: “*as a result of lack of communication, people don't know enough about each other*” (ülkeler arası iletişim fazla olmadığı için insanlar da birbirlerini yeterince tanımıyorlar). Intimamente ligadas a esta falta de conhecimento estarão as referências apontadas à “guerra” e aos “conflitos” – “*war*” e “*conflict*” (kavga) –, as quais estarão relacionadas com a possível associação da Turquia (enquanto país islâmico) aos conflitos que serviram de base à teoria do “choque de civilizações” proposta por autores como Samuel Huntington (1993) (e.g., conflitos no Médio Oriente e terrorismo islâmico).

Finalmente, os respondentes apontam como importante entrave ao relacionamento luso-turco não só a grande distância geográfica que separa os dois países, mas também os problemas burocráticos adstritos a uma visita de um cidadão turco a Portugal, nomeadamente no que se refere à obtenção de um visto *Schengen* (7%) – e.g., “*Being on different continents and traveling problems connected to this*” (farklı kıtalarda yer almaları bunun doğurduğu ulaşım sıkıntıları), “*Visa issue*” (Vize sorunu) –, já que a Turquia não pertence ao espaço da UE, facto, aliás, que por si só, se institui como entrave à comunicação entre os dois países, mais especificamente no que toca às discussões acerca da sua adesão a esta: “*Having arguments about the EU*”.

Relativamente aos aspetos a serem melhorados para que se possam criar efetivas “plataformas de comunicação” entre portugueses e turcos, o grupo TR destaca uma maior promoção da mobilidade e intercâmbio académicos – e.g., “*more Erasmus programmes*” (daha

fazla erasmus programı yapılmalı) –, os quais permitirão aos sujeitos de ambos os países frequentar os mesmos espaços educativos – “*go to the same school*” – e neles interagirem. É ainda referida a necessidade de dar “mais visibilidade” a sujeitos que tenham, de facto, visitado e conhecido os países da contraparte, contrariamente ao que se verifica – “*low visibility of people who have been in these countries*” (*o ülkeleri görmüş insanların teşvikinin az olması*) –, alusão que associamos à noção de que estes poderão desempenhar um importante papel de mediadores interculturais entre os dois países e povos.

A importância de desenvolver e aprofundar pontos de contacto entre os dois povos de forma a facilitar a relação entre eles é confirmada, como vimos, pelo grande enfoque dado, no que toca aos **fatores de facilitação da relação intercultural**, à categoria “**Relações**” (38%). Neste quadro, os respondentes enfatizam a necessidade de promover o contacto e o estabelecimento de relações entre os sujeitos de ambos os países – e.g., “*make relationships*” –, tanto ao nível pessoal e afetivo – e.g., “*love*” (*aşk*) e “*Turkish-Portuguese marriages*” (*türk-portekiz evliliği*) – como ao nível nacional e institucional – “*to develop relations between the countries*” (*ülkeler arası ilişkilerin gelişmesi*) –, mais especificamente no que toca ao desenvolvimento de relações políticas – e.g., “*governments have to be in relations*” –, económicas – e.g., “*Increasing trade/commerce*” (*ticaretin artması*) – e culturais – e.g., “*there should be more cultural exchange between two countries*” (*iki ülke arasında daha çok kültürel alışveriş olmalı*). Como principais medidas para promover o aprofundamento de contactos e o desenvolvimento de relações entre os dois países e povos, destacam-se a importância de a Turquia adquirir o estatuto de estado membro da UE – “*Turkey becoming a EU member would certainly help improving this relationship*” (*Türkiye eğer bir Avrupa Birliği ülkesi olsaydı şüphesiz bu ilişkilerde ilerleme kaydetmeye yardımcı olabilirdi*) –, o aumento de oportunidades de trabalho em cada um dos países – “*job opportunities for both Portuguese and Turkish in Turkey and Portugal*” (*türlere portekizde, portekizlilere türkiyede iş imkanı*) –, proporcionando a portugueses e turcos a oportunidade de “trabalharem em conjunto”, e, principalmente, o desenvolvimento de programas de mobilidade académica entre os dois países (10%) – e.g., “*student exchange programs between the two countries*” (*iki ülke arasındaki öğrenci değişim programları*), “*increasing Erasmus programs*” (*erasmus programları artırılmalı*).

Os problemas, em termos de mobilidade, que a grande distância geográfica entre Portugal e Turquia e o facto de esta não fazer parte do espaço *Schengen* implicam, não são esquecidos pelos respondentes turcos que, ao mesmo tempo que sublinham a importância de

visitar o país da contraparte para a promoção do Diálogo Intercultural entre ambos – e.g., “*Visiting each other*” –, propõem algumas medidas para debelar estes problemas, nomeadamente no que toca a formas de tornar os custos das viagens menos onerosos e de agilizar as questões burocráticas que se levantam – e.g., “*Trips should be easy in terms of legal process and financial cost*” (*geliş gidişler kolay olmalı, hem resmi işlemler açısından hemde maddi açıdan*) –, sugerindo, por exemplo, a criação de programas de “voos frequentes” e a cooperação entre “instituições de turismo, assim como a possibilidade de se ultrapassar a questão de requisição de vistos para viajar entre um e outro país – e.g., “*no visa requirement*” (*Vizenin kalkması*) –, sendo que, neste ponto, as embaixadas deveriam desempenhar um papel mais importante, principalmente no que toca à população académica – “*Embassy should help the students*” (*Elçilik öğrencilere yardımcı olsun*). De notar que, talvez devido à perceção da dificuldade inerente às viagens entre os dois países, o grupo TR enfatiza, ainda, a importância das tecnologias da comunicação enquanto instrumentos de facilitação do contacto entre os dois povos, fazendo referência à “*internet*” e aos “*chats*”.

Intimamente relacionado com o estabelecimento de efetivas relações entre portugueses e turcos encontramos, como **segundo fator** mais importante para a promoção das relações interculturais entre estes, a dimensão “**Conhecimentos**” (24% e 31%), sendo que, para o grupo TR, a “educação” e o conhecimento acerca do Outro desempenharão um papel fundamental neste contexto, considerando-se, no âmbito do associograma relativo aos **aspetos de dificuldade da relação luso-turca**, que ainda há muito a fazer neste domínio, particularmente no que se refere não só à questão linguística, sendo fundamental promover a aprendizagem de uma língua de comunicação que permita uma compreensão recíproca (12%) – e.g., “*Not speaking a common language*”, “*The language issue*” (*dil sorunu*) e “*Lack of knowledge of the language*” (*dilin bilinmemesi, Dil bilme eksikliği*) –, mas também à questão cultural, reafirmando-se a perceção de que ambos os povos partilham um grande desconhecimento recíproco – e.g., “*I think people in both countries don't know much about each other*” (*bence iki ülke insanı da birbirleri hakkında fazla şey bilmiyorlar*).

Os respondentes turcos apresentam um conjunto de possíveis razões para este desconhecimento recíproco, salientando a falta de informação e de oportunidades educativas relativamente ao país da sua contraparte, particularmente ao nível escolar – “*lack of information/education about both countries in schools (middle-high schools)*” (*Okullarda – ortaokul lise – bu ülkeye dair bilgilerin az verilmesi*) – e académico, considerando-se que as universidades

poderão fazer mais do que estão a fazer de momento – “*Universities are also not doing enough in this regard*” (*üniversiteler de bu konuda yetersiz kalıyor*) –, nomeadamente, no que se refere à criação de departamentos relativos à língua-cultura em questão – “*lack of departments in the universities, there should be more departments*” (*üniversitelerdeki bölümlerin azlığı.daha fazla şehirde bölüm açılabilir*) – e no que toca ao reduzido número de professores de língua portuguesa na Turquia – “*lack of Portuguese teachers*” (*portekizce öğretmenlerinin azlığı*). Ainda relacionada com a dimensão educativa e com o conhecimento (e reconhecimento) do Outro, encontramos uma referência ao possível desinteresse por parte dos pais dos estudantes em que estes aprendam a língua da sua contraparte – “*Parental pleasure*” –, referência que consideramos bastante significativa, já que se relaciona com o importante papel das chamadas relações primárias, tanto no âmbito das imagens das línguas como das motivações para a sua aprendizagem¹⁷³ (e.g., Chambers, 1999; Delamotte-Legrand & Sabria, 2001). O grupo TR destaca, ainda, a necessidade de se incrementar a divulgação da língua e da cultura portuguesas no seu país, nomeadamente através de atividades de apresentação e sensibilização cultural, sugerindo, por exemplo, a promoção de “noites culturais” dedicadas a Portugal e um maior acesso a obras de autores portugueses— “*Authors must be introduced*” (*yazarlar tanıtılmalı*) –, considerando, neste ponto, fundamental resolver a questão da “falta de tradutores” de português-turco.

No associograma relativo aos **aspetos de facilitação da relação luso-turca** vemos confirmado que, para os respondentes turcos, o **fator conhecimento** se institui como um dos mais importantes motores de **promoção do Diálogo Intercultural** entre os dois povos, quer seja ao nível linguístico (9%) – e.g., “*learning each other's language*”, “*education in both languages*” (*iki dilde de eğitim*) –, quer seja ao nível cultural – e.g., “*learning each other's culture*”, “*cultural knowledge should be given to both of them*”. Neste sentido, é reafirmada a importância de se criarem organismos e instituições devotadas, quer à divulgação, quer ao ensino da língua e cultura da contraparte em cada um dos países – e.g., “*Organizations should be created increase mutual knowledge*” (*iki kültürün birbirini tanması için organizasyonlar düzenlenmesi*) –, destacando, neste âmbito, a importância de envolver as “escolas” neste processo, de abrir centros educativos e culturais que promovam a aprendizagem da língua-cultura da

¹⁷³ Neste contexto, o baixo nível de conhecimento ou o desinteresse acerca de Portugal na Turquia em geral poderá instituir-se como um obstáculo à comunicação entre os dois povos, ao poder levar os pais dos estudantes a considerar que não será importante para o futuro destes aprenderem a língua-cultura portuguesa, o que terá consequências não só no grau de importância conferido a essa mesma aprendizagem, mas também no grau de comprometimento destes mesmos sujeitos nessa aprendizagem.

contraparte – e.g., “*opening Portuguese or Turkish learning courses*” (*Portekizce veya Türkçe öğrenmek için kursların açılması*), “*a Portuguese Cultural Centre should be opened*” (*Portekiz kültür merkezi olsun*) –, assim como de criar um departamento de Língua e Literatura Portuguesa na sua faculdade – “*a Portuguese Language and Literature Department should exist in our faculty*” (*Okulumuzda Portekiz dili ve edebiyatı açılmalı*). Ao mesmo tempo, consideram fundamental que se promovam atividades de natureza diversa apostadas na promoção de um maior conhecimento e entendimento recíproco entre os dois povos – e.g., “*a variety of activities should be developed to make people know each other*” (*insanların birbirlerini tanması için çeşitli aktiviteler yapılmalı*) –, referindo atividades de divulgação cultural como “noites culturais” e “festivais de cinema”, uma maior promoção “turística” de ambos os países – e.g., “*I think there should be a Portuguese advertisement day in Turkey*” (*bence portekizde türkiye tanıtım günleri olmalı*) –, o desenvolvimento de um esforço de tradução em ambas as línguas – e.g., “*translating newspapers and magazines into both languages*” (*dergi gazete gibi yayınların iki dilde çevrilmesi*) –, e, ainda, atividades de teor académico que impliquem interação e cooperação entre sujeitos de ambos os países, tais como a organização de conferências e seminários científicos e a promoção de trabalhos de projetos de investigação na Turquia: e.g., “*Academic research should be developed in Turkey*” (*akademik şekilde türkiyede araştırma yapılmalı*).

Com um nível de incidência de respostas relativamente mais baixo, encontramos, como terceiro fator de incremento do Diálogo Intercultural entre portugueses e turcos, a dimensão imagética **Características Socioculturais** (19% e 15%).

Para o grupo TR, este fator poderá instituir-se como um **obstáculo à comunicação entre os dois povos** (15%) quando as suas diferenças culturais são enfatizadas – e.g., “*Differences between the cultures of course*” (*tabi ki kültürlerdeki farklılıklar*) – levando a um choque de “cosmovisões” – “*different world views*” –, no âmbito do qual a “história” poderá ser encarada como um potencial fator de conflito, já que se considera que ambos os povos não terão uma “história” em comum¹⁷⁴: e.g., “*not having a common history*”. Os respondentes turcos indicam, ainda, como possíveis obstáculos, um conjunto de elementos relativos aos

¹⁷⁴ Associamos este “choque de cosmovisões” e o facto de se considerar que Portugal e Turquia detêm “histórias” que os distinguem (colocando-os mesmo numa relação de oposição) a duas outras referências que, na nossa perspetiva, se revestem de alguma complexidade: uma referência à “modernidade” – “*Modernity*” (*Modernlik*) – e uma referência à “luta pelos direitos das mulheres” – “*Fight for the rights of girls and women*” (*kari kız kavgası*). Relativamente à primeira referência, tomamo-la como metáfora para a visão/cultura dita “ocidental”, a qual poderá, para o respondente, colidir com a visão/cultura turca, que será considerada não estritamente “ocidental”. Relativamente à referência acerca da luta pelos direitos das mulheres, ligamo-la à percepção da possibilidade de os portugueses ativarem estereótipos e preconceitos relativamente aos turcos no que toca a esta questão, considerando que a Turquia não estará a fazer o suficiente neste âmbito, podendo, deste modo, evitar o contacto com cidadãos turcos.

“hábitos de vida” dos dois povos, referindo a este título a questão das bebidas alcoólicas e dos hábitos alimentares – e.g., “*I don’t know how different our meals are but perhaps they will be considered unconventional*” (*yemeklerimiz ne kadar farklı bilmiyorum ama alışılmadık damak tadlarının dışına çıkmak belki*) –, sendo que encontramos, ainda, uma referência ao “futebol”. Relativamente ao álcool, cujo consumo, como é consabido, é proibido pela tradição islâmica, sendo totalmente aceite no quadro da cultura portuguesa e cristã, pensamos que o problema residirá mais em o Outro – neste caso português – poder não ver com bons olhos o facto de um turco não o acompanhar, por exemplo, no consumo de uma bebida alcoólica num determinado contexto social em que isso, para ele, seria totalmente normal. Relativamente à questão dos hábitos alimentares, poderíamos pensar que estas referências estão ligadas às restrições alimentares impostas pela tradição islâmica (e.g., proibição em consumir carne de porco), mas os itens apresentados dirão apenas respeito à possibilidade, perfeitamente habitual em culturas diferentes, de algumas preferências alimentares de uma das culturas serem considerados como “pouco convencionais” pelos membros da outra cultura. Finalmente, em relação ao futebol, pensamos que a referência se relacionará simplesmente com a rivalidade própria a este desporto, nomeadamente no que toca aos jogos entre seleções nacionais ou equipas das ligas dos dois países. Assim, estas três referências aos “hábitos de vida” dos dois povos enquanto possíveis obstáculos ao Diálogo Intercultural luso-turco parecem não constituir um problema de maior, sendo que, inclusivamente, as mesmas três referências surgem também como elementos passíveis de facilitar esse mesmo diálogo.

De facto, a dimensão imagética **Características Socioculturais** assume-se, também, como um importante **fator de facilitação da relação entre portugueses e turcos** (19%), sendo salientadas, neste contexto, a proximidade e semelhança e, também, atração, entre as culturas portuguesa e turca – e.g., “*having the same type of culture*” (*aynı tip kültüre sahip olmak*) –, considerando-se que portugueses e turcos partilham múltiplos aspetos socioculturais, entre os quais se incluem a “história” de ambos os países, gostos e traços de personalidade ligados à agradabilidade e, também, perspetivas éticas ou morais semelhantes¹⁷⁵: e.g., “*History*”, “*Common inclinations*” (*ortak zevklerin olması*), “*friendly*”, “*similar ethics-morals*” (*ahlak kurallarının yakın olması*). Neste contexto, o grupo TR apresenta um conjunto relevante de referências aos “hábitos de vida” e “objetos culturais” de ambos os povos (9%), destacando-se os hábitos

¹⁷⁵ Neste conjunto de aspetos que aproximam, em termos de semelhança, os portugueses e os turcos, incluímos ainda a unidade de análise referente ao “nacionalismo” – “*Nationalist*” – considerando que esta se refere, neste caso específico, a um sentido de afirmação e orgulho nacional, que faz com que os sujeitos de ambos os países demonstrem um prazer especial em dar a conhecer o seu país e a sua cultura ao Outro.

alimentares – “*Food*” (*yemek, eğitim*) –, o consumo de bebidas alcoólicas, o “futebol”, e objetos culturais, como a “literatura”, a “música” e o “carnaval”.

O grupo TR parece conferir pouca importância à dimensão imagética das **Atitudes** no que se refere à comunicação intercultural entre portugueses e turcos (9% em ambos os sociogramas), indiciando considerar que as atitudes recíprocas face ao povo da contraparte não se estabelecem como um fator fundamental para o estreitamento das relações entre os dois povos. No entanto, os respondentes não deixam de enfatizar a necessidade de se combater a intolerância, o preconceito e, mesmo, o racismo no que toca à relação entre portugueses e turcos – e.g., “*not being tolerant*”, “*having some prejudice*”, “*they may be biased against each other*” (*belki birbirlerine karşı önyargılıdırlar*), “*Racism*” (*Irççılık*) –, assim como de arranjar formas de incrementar o “interesse” recíproco – e.g., “*lack of interest*” (*ilgi eksikliği*) –, já que, sem este interesse e curiosidade acerca do Outro, não será possível incrementar-se a relação intercultural. Simultaneamente, apontam dois aspetos intimamente ligados à Competência Comunicativa Intercultural, alertando para a necessidade de se ser “cuidadoso” na interação com o Outro que partilha uma cultura distinta¹⁷⁶, tanto em termos de conteúdo – e.g., “*not being tactful*” – como em termos de formalismo discursivo – e.g., “*talking in a formal way*”. Neste sentido, há que fomentar atitudes positivas relativamente ao Outro, de forma a facilitar o diálogo, destacando-se, neste contexto, o “humanismo” e respeito recíproco – e.g., “*both should respect each other values*” (*her ikisinin de diğèrinin değèrlerine saygı duyması*), “*both should know how to respect to each other*” –, assim como o interesse e curiosidade acerca de culturas diferentes da própria: e.g., “*wonder different cultures*”.

Já no que toca à categoria **Religião**, verificamos que os respondentes turcos a veem apenas como um possível entrave ao Diálogo Intercultural entre os dois povos (11%). Assim, o grupo TR parece considerar que o facto de portugueses e turcos partilharem, em termos majoritários, uma religião diferente – e.g., “*they have different religions*” – poderá colocar sérios entraves à comunicação, nomeadamente, ao poder dar azo a atitudes de intolerância e preconceito religioso – e.g., “*the general differences between both religions and cultures produces biases*” (*genel yapılarının farklı dinlere mensup olmalarından kaynaklı ön yargı ve farklı kültür*), “*intolerance regarding different religions*” (*farklı dinlere olan hoşgörüsüzlük*) –, especialmente quando os sujeitos revelam, à partida, posturas de fanatismo, intolerância e desrespeito religioso – e.g., “*fanaticism*” (*yobazlık*) e “*religion could be a problem for some intolerant and disrespectful*”.

¹⁷⁶ A importância de se prestar uma atenção especial à competência comunicativa intercultural é reafirmada no âmbito dos fatores de facilitação da relação intercultural: “*to be tactful to each other*” e “*choosing the easiest way while talking*”.

people” (bazı hoşgörüsüz ve karşısındakine saygısı olmayan kişiler için din sorun olabilir). Neste sentido, encontramos duas sugestivas referências à “constante” discussão de aspetos religiosos – “speaking about the religions” e “to continuously mention religion difference between the two countries” (Sürekli iki ülke arasındaki din farkının dile getirilmesi) – o que denotará um certo cansaço dos respondentes do grupo TR face a esta questão que, como vimos, não adquire uma grande importância no que se refere ao constructo imagético que fazem do Outro¹⁷⁷.

Síntese e Análise comparativa das Imagens da relação intercultural dos dois grupos

De forma a facilitar a análise comparativa dos resultados obtidos, junto dos grupos PT e TR, relativamente aos fatores que se poderão constituir como facilitadores ou, pelo contrário, como dificultadores da aproximação intercultural entre portugueses e turcos, apresentamos, no **Gráfico 7**, a percentagem de incidência de respostas, de ambos os grupos, em cada uma das dimensões da nossa macrocategoria “Imagens da Relação Intercultural”.

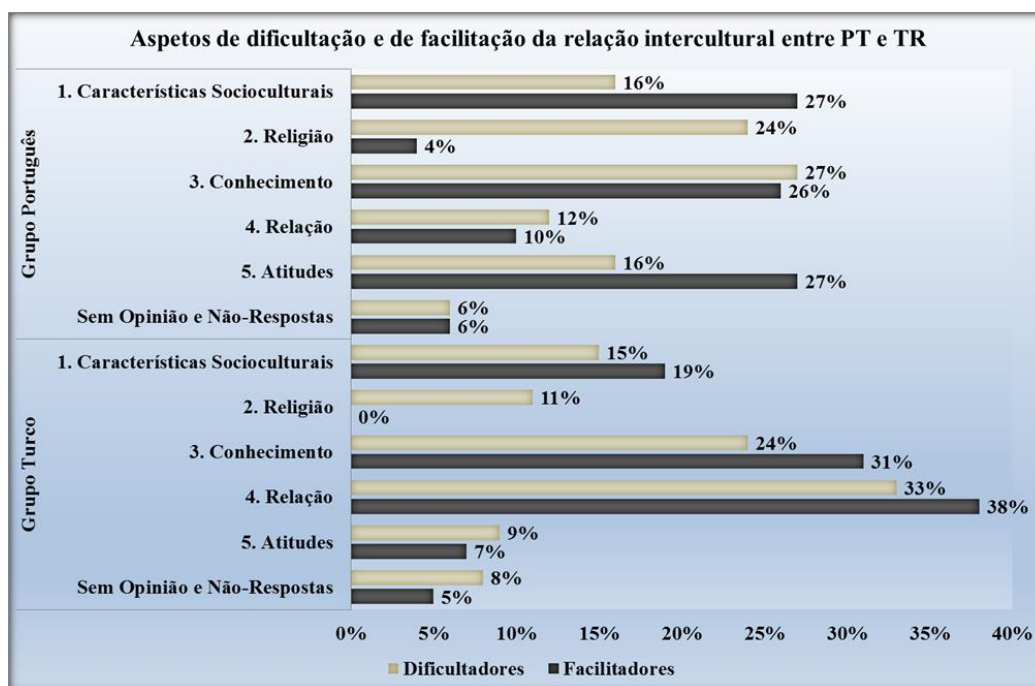


Gráfico 7: Aspectos de dificuldade/facilitação da relação intercultural luso-turca

Como podemos ver no **Gráfico 7**, encontramos tanto **semelhanças** como **diferenças** nos **padrões de respostas dos dois grupos**.

¹⁷⁷ É neste contexto que inserimos a complexa referência a “ações missionárias cristãs” na Turquia como entrave ao diálogo intercultural entre portugueses e turcos – “Christian missionary actions in Turkey make it difficult” (Türkiye de huristiyanlığı yaymak amacıyla bir şeyler yapılırsa bu da zorlaştırır) –, sendo que, na nossa perspetiva, o respondente considerará que estas mesmas missões têm contribuído para dar força aos discursos mais fanáticos da comunidade religiosa do seu país e, deste modo, criado mais obstáculos ao diálogo inter-religioso.

No que se refere às **semelhanças**, o primeiro dado a destacar refere-se ao facto de encontrarmos um **baixo índice de Não-respostas** ou **respostas Sem opinião**, o que, ao revelar que os respondentes detêm, em geral, uma perspetiva bastante bem consolidada dos principais aspetos que poderão incrementar ou, pelo contrário, perturbar a relação intercultural entre portugueses e turcos – apresentando, inclusivamente, múltiplas referências em que poderemos reconhecer implicados os princípios da CI –, poderá indiciar uma abertura da sua parte a se envolverem em dinâmicas ligadas ao desenvolvimento de uma pragmática e mediação interculturais.

Destaca-se, também, e de forma clara, a grande importância conferida à dimensão do **Conhecimento**, dando conta da perceção de ambos os grupos de que portugueses e turcos partilham um grande desconhecimento mútuo e, simultânea e consequentemente, que será fundamental aprofundarem os seus conhecimentos e saberes acerca da contraparte, de modo a que se possa incrementar a relação entre os dois povos. Neste contexto, ambos os grupos sublinham a importância de se desenvolverem esforços, sobretudo ao nível educativo, para que seja possível a cada um dos povos aprender mais sobre a língua e a cultura da contraparte. Nesta conjuntura, deparamo-nos, também, sobretudo junto do grupo TR, com a perceção de que as instituições universitárias dos dois países poderiam envidar, neste âmbito, mais esforços do que correntemente estão a desenvolver.

Finalmente, deparamo-nos, em ambos os grupos, com o facto de – apesar das naturais dificuldades que as diferenças culturais entre os dois povos poderão colocar à relação intercultural – a dimensão da **Características Socioculturais** se instituir mais como **fator de aproximação** do que de distanciamento **entre portugueses e turcos** (e.g., semelhanças culturais e de apetências, gostos e interesses), confirmando-se o carácter positivo do constructo imagético geral que um e outro grupo partilha face ao povo da contraparte.

No que se refere às **diferenças** entre os padrões de resposta, destacam-se o enfoque dado à **dimensão das atitudes** pelo grupo PT (16% / 27%), o qual contrasta, claramente, com a aparente desvalorização deste fator por parte do grupo TR (9% / 9%), e a clara valorização dada pelo grupo TR à categoria **Relações** (32% / 36%), em contraste com a aparente desvalorização da mesma por parte do grupo PT (12% / 10%).

Assim, o **grupo PT** demonstra considerar que os **principais obstáculos à relação intercultural** entre portugueses e turcos se prendem, principalmente, com as categorias **Religião** (24%) e **Conhecimento** (27%), sendo que os principais **fatores de facilitação** se

relacionarão sobretudo com as dimensões **Características Socioculturais** (27%), **Conhecimento** (26%) e **Atitudes** (27%). Simultaneamente, verificamos, em ambos os associogramas, uma certa desvalorização de aspetos ligados à categoria **Relações** (12% / 10%). Já o **grupo turco** demonstra uma clara tendência para apontar como principais fatores envolvidos no Diálogo Intercultural luso-turco, tanto enquanto **facilitadores** como enquanto **obstáculos**, aspetos ligados às dimensões **Conhecimento** (24% / 32%) e, com um maior destaque, **Relação** (32% / 36%), demonstrando uma desvalorização de aspetos ligados às categorias **Religião** (11% / 0%) e **Atitudes** (9% / 9%).

Confirmamos, deste modo, a tendência por parte do **grupo PT** para valorizar o **fator religioso** enquanto **obstáculo à relação intercultural** (24%) e a tendência por parte do grupo TR para, de certa forma, o desvalorizar (11%).

Talvez ligada a esta diferença, encontramos, por parte do **grupo PT**, uma grande valorização da **dimensão das atitudes** (16% / 27%), particularmente no que toca à necessidade de combater o preconceito, a intolerância e mesmo a xenofobia e de promover atitudes de maior abertura e interesse face ao Outro e à diversidade. Estes resultados poderão indicar não só a perceção dos respondentes da existência efetiva de tais preconceitos por parte do seu próprio povo relativamente ao povo turco, em particular, e à religião islâmica, em geral, mas também, e conseqüentemente, da importância de combater esses mesmos preconceitos, no sentido de incrementar o Diálogo Intercultural entre os dois povos. Já os **respondentes turcos** parecem não conferir uma grande relevância à dimensão das atitudes (9% / 9%), o que poderá indiciar a perceção de que nem os turcos, nem os portugueses, detêm, pelo menos de forma relevante, uma perspetiva preconceituosa relativamente ao povo da contraparte, não se constituindo, deste modo, o fator atitudinal como determinante na comunicação entre ambos.

De facto, para o **grupo TR**, os principais aspetos a melhorar no âmbito do incremento do Diálogo Intercultural entre portugueses e turcos prendem-se com a necessidade de desenvolver o **conhecimento recíproco** (24% / 32%) e, também, de tomar medidas para que ambos os povos estabeleçam efetivos **contactos e relacionamentos**, quer a um nível pessoal, quer a nível nacional (32% / 36%). Já o **grupo PT**, embora também demonstre considerar fundamental aprofundar o **conhecimento recíproco** (27% / 26%), parece **desvalorizar** o estabelecimento de **relações** com a contraparte (12% / 10%), desvalorização que poderá indiciar que, para os portugueses, antes de se encetarem contactos e relações

interculturais, impõe-se, em primeiro lugar, desenvolver conhecimentos suficientes que permitam debelar potenciais focos de conflito, particularmente no que toca a atitudes preconceituosas e intolerantes face ao Outro e à diversidade. O alto nível de incidência de respostas por parte do grupo PT na dimensão **Características Socioculturais** no que toca aos aspetos que poderão facilitar o relacionamento entre portugueses e turcos (27%) poderá indicar, também, que, para os respondentes, a diluição das atitudes preconceituosas face ao Outro poderá assentar no enfoque nas semelhanças socioculturais entre os dois povos, nomeadamente em termos dos seus hábitos de vida, tradições, características e interesses.

A **análise comparativa das imagens face à relação intercultural entre portugueses e turcos** dos dois grupos de respondentes – mais especificamente no que se refere aos principais elementos que se consideram poder ou incrementar essa mesma relação, ou, inversamente, obstaculizá-la – permite-nos chegar a um conjunto de **conclusões preliminares** que adquirem, na nossa perspetiva, uma importância crucial no que se refere aos objetivos fundamentais do nosso estudo, principalmente no que toca a encontrar linhas de orientação, enfocadas na aplicação e desenvolvimento de uma pragmática intercultural, passíveis de promover um maior (re)conhecimento e compreensão recíprocas entre portugueses e turcos e, conseqüentemente, concorrer para que possam estabelecer, verdadeiramente, um Diálogo Intercultural.

Em **primeiro lugar**, vemos confirmado, em ambos os grupos, o **grande destaque** dado à dimensão do **Conhecimento**, revelando a sua importância fundamental, tanto no que se refere às imagens recíprocas dos povos como ao estabelecimento de relações entre eles. Para os respondentes, existe a necessidade de incrementar o conhecimento e a compreensão recíproca entre portugueses e turcos, sendo que, para isso, se deverão envidar esforços no sentido da divulgação das línguas-culturas em questão em cada um dos países e, sobretudo, estratégias e meios, ao nível educativo, que possibilitem aos sujeitos aprofundar os seus conhecimentos sobre a língua, cultura e país da contraparte (confirmando os resultados e conclusões preliminares obtidos no ponto 3.2.2.3., relativo às imagens da línguas).

Ao mesmo tempo, deparamo-nos, sobretudo junto do grupo TR, com a perspetiva de que as **instituições universitárias não estarão a fazer**, neste âmbito, **tudo o que têm ao seu alcance** no que se refere à preparação dos seus estudantes para “pensarem interculturalmente”, de modo a poderem constituir-se como verdadeiros falantes e mediadores interculturais, mais especificamente no âmbito da relação entre os dois povos,

culturas e línguas em questão (e.g., Abdallah-Preteuille, 1999; Byram, 1997; Dervin, 2010, 2012; Guilherme, 2002, 2012; Zarate, 2003; Zarate et al., 2004). Os alunos turcos destacam, neste contexto, a necessidade de se criarem departamentos centrados na língua-cultura da contraparte nas universidades de um e outro país e, sobretudo, de se incrementar o intercâmbio e mobilidade académicas, os quais se constituem, para eles, como um meio fundamental de promoção da relação entre os dois povos.

Em **segundo lugar**, vemos confirmado o **maior enfoque** do **grupo TR** no **estabelecimento de relações com a contraparte**, enquanto o **grupo PT**, de alguma forma, deprecia esta dimensão, demonstrando a percepção de que há que **conhecer melhor o Outro**, antes de com ele estabelecer relações. Ao mesmo tempo, vemos, também, confirmada a **maior importância** conferida à dimensão **Religião** pelo **grupo PT** relativamente ao grupo TR.

Assim, no âmbito dos fatores de incremento da relação intercultural luso-turca, o **grupo PT** destaca a necessidade de que, antes de se estabelecerem relações com a contraparte, se procure não só alcançar um **maior conhecimento**, mas também **debelar atitudes negativas** e **promover atitudes positivas** face à Turquia e à sua cultura e povo (nomeadamente no que se refere à dimensão religiosa), enquanto o **grupo TR**, para além da dimensão **Conhecimento**, põe a tónica no **desenvolvimento de relações** entre ambos os povos, revelando pouca preocupação relativamente à dimensão Atitudes, relacionando-se, intimamente, estes resultados com os que foram obtidos relativamente às imagens recíprocas dos dois povos (ver ponto 3.2.5.4.), assim como às atitudes de cada um face ao país e povo da contraparte (ver ponto 3.2.5.3.).

De facto, estes resultados encontram-se, na nossa perspetiva, inter-relacionados com a percepção do **grupo PT** de que o **povo turco será olhado** de uma **forma estereotipada**, e mesmo **preconceituosa**, pelo **povo português**, particularmente por ser um povo maioritariamente praticante da religião islâmica. Como já referimos, esta imagem negativa parece ter um certo efeito de “contágio” no constructo imagético dos próprios estudantes portugueses face à contraparte, os quais, para além de conferirem, também, uma importância de relevo ao facto de esta ser muçulmana, demonstram, muitas vezes, face à mesma, um maior sentido de distanciamento do que de aproximação (apesar de, no âmbito das imagens da relação intercultural, este facto não se verificar), o que os leva, por exemplo, a demonstrar uma menor disponibilidade tanto para viajar para o país da contraparte como para estabelecer relações com o seu povo. Neste contexto, será extremamente relevante notar que os próprios

respondentes portugueses dão conta da necessidade premente de combater os estereótipos e preconceitos (que muitos parecem partilhar) face à contraparte, que circulam na sociedade portuguesa em geral, sublinhando o imperativo de, para isso, desenvolver atitudes de natureza eminentemente intercultural (e.g., interesse, curiosidade e vontade de conhecer e compreender o Outro, respeito e valorização da diversidade).

Em **terceiro lugar**, apesar de o **grupo TR** não atribuir uma importância de relevo à dimensão **Religião** no que toca à relação intercultural luso-turca, não deixa de considerar que esta se poderá instituir como um entrave a essa mesma relação, sendo que, novamente, encontramos indícios de que os problemas identificados neste âmbito se ligarão à percepção de que os portugueses verão os turcos sobretudo como um povo praticante da religião muçulmana. Este facto é, de alguma forma, corroborado pelas referências apresentadas relativamente às **Características Socioculturais** enquanto fatores de dificultação da relação intercultural, sendo que estas são eminentemente olhadas do ponto de vista da contraparte, ou seja, são relativas às diferenças que o Outro, potencialmente, apontará em relação ao povo turco (e.g., diferença de cosmovisões, modernidade, comida, álcool).

Na nossa perspetiva, estes resultados confirmam o facto de, apesar de **não desempenhar um papel de relevo** nas **imagens** dos respondentes turcos face à **contraparte**, a dimensão **Religião** adquire uma **grande importância** no âmbito das suas **autoimagens** e, conseqüentemente, nos seus **próprios constructos identitários**. Neste sentido, será essencial que esta questão seja abordada no contexto do desenvolvimento de uma pragmática intercultural que vise a aproximação e compreensão recíproca entre portugueses e turcos, já que, no âmbito do pressuposto de que os estereótipos “envenenam as interações sociais” (Stangor, 2009, p. 7), também os sujeitos que acreditam ser vítimas de preconceito e discriminação poderão começar a evitar o contato intercultural na base tanto de uma “consciência estigmatizada” de si mesmos (Pinel, 1999, 2002) como de uma “desconfiança cultural” face ao Outro (Terrell & Terrell, 1981; Terrell et al., 1993).

Em **quarto e último lugar**, verificamos, em ambos os grupos, a tendência geral para uma abertura ao desenvolvimento da CI (nas suas múltiplas dimensões), verificando-se uma vontade clara (mesmo que implícita) de que se promova um maior sentido de “identidades partilhadas” face à contraparte e se procure diluir o enfoque nas barreiras e diferenças identitárias entre os dois povos. De facto, os resultados revelam um notório “entusiasmo” por parte dos respondentes dos dois grupos em identificar elementos passíveis de fomentar

a relação e o diálogo intercultural entre portugueses e turcos, o que denota atribuírem mais relevância a esses elementos do que às diferenças que poderiam inexoravelmente separar os dois povos. Na nossa perspetiva, este “entusiasmo” vem confirmar a importância de se promoverem estratégias passíveis de instituir estes estudantes como efetivos falantes e mediadores interculturais, de modo a que possam desenvolver um verdadeiro diálogo intercultural com a contraparte e, simultaneamente, servir de embaixadores da língua, cultura e país dessa mesma contraparte nos seus próprios meios sociais nacionais. Um respondente turco, por exemplo, parece dar conta da importância deste papel de mediação intercultural no incremento das relações entre portugueses e turcos, ao referir a “baixa visibilidade” conferida a sujeitos que visitaram efetivamente o país da contraparte, deixando subentender que seria de aproveitar essa mais-valia – “*Low visibility of people who have been in these countries*” (o ülkeleri görmüş insanların teşvikinin az olması). Defendemos, pois, que se deverá procurar fomentar nos próprios estudantes as capacidades necessárias para que possam assumir, eles próprios, e à partida, este papel de mediação.

3.2.7. Imagens e Atitudes relativamente à União Europeia (UE)

Neste ponto, procederemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos na quinta secção do questionário “Imagens” – “União Europeia (UE)” –, através da qual pretendíamos diagnosticar as imagens e atitudes dos inquiridos relativamente à UE e, simultaneamente, face ao processo de adesão e hipotética integração da Turquia na mesma, no sentido de compreender como estas mesmas representações e atitudes poderão influir nas imagens recíprocas dos estudantes, assim como nos seus próprios constructos identitários, e, consequentemente, na interação e relação intercultural entre portugueses e turcos.

Foi nesta perspetiva que procurámos identificar (i) o modo como ambos os grupos perspetivavam as valências da integração dos seus países na UE (efetiva no caso PT e hipotética no caso TR), (ii) como definiam esta instituição, (iii) quais os aspetos que consideravam fundamentais para a construção de uma “identidade europeia”, (iv) qual o seu grau de confiança relativamente ao futuro da UE, (v) quais as suas atitudes face à adesão da Turquia à UE, (vi) quais os maiores desafios que, na sua perspetiva, este país enfrenta face a essa adesão, (vi) como se relacionam as suas imagens da UE com as suas imagens do próprio país e do país da contraparte, e, finalmente, (vii) o seu sentido de pertença relativamente a contextos geopolíticos progressivamente mais alargados.

Dada a enorme abrangência e complexidade dos resultados obtidos, optámos por os apresentar e discutir de forma mais sinóptica, enfocando apenas nos aspetos que, na nossa perspetiva, adquirem um maior significado no âmbito dos constructos imagéticos e identitários recíprocos dos dois grupos de respondentes. Neste sentido, procederemos, de imediato, a uma síntese e análise comparativa desses mesmos resultados, debruçando-nos, em primeiro lugar, sobre as imagens e atitudes dos grupos face à UE e, posteriormente, sobre as suas imagens e atitudes face ao processo de adesão da Turquia a esta mesma instituição.

Assim, os resultados obtidos indicam que **a UE é vista, em termos gerais, de uma forma bastante positiva por parte de ambos os grupos**. No entanto, dentro deste panorama geral, não deixa de se verificar que o **grupo PT** apresenta não só uma **maior homogeneidade** no que se refere ao **constructo imagético** que faz desta instituição, mas também uma **maior valorização** da mesma quando comparado com o **grupo TR**, o qual demonstra deter uma **imagem** claramente mais **heterogénea, complexa** e, por vezes, **ambígua** face à UE. Esta diferença estará ligada, sobretudo, ao facto de **Portugal** ser, desde 1986, um **membro efetivo da UE** – o que implica que os respondentes portugueses a perspetivem, tanto ao nível institucional como identitário, de um ponto de vista de efetivos “cidadãos europeus” –, enquanto a **Turquia** se institui apenas como **país-candidato**, cujo processo de adesão tem sido marcado por uma grande morosidade, enfrentando retrocessos, entraves e oposições múltiplas (a Turquia apresentou um primeiro pedido formal de adesão à CEE em 1987 e a UE abriu formalmente o processo de negociação para essa adesão em 2005), o que levará muitos dos respondentes a pôr em questão o facto de a UE estar efetivamente interessada em ultimar este processo.

É neste contexto que verificamos que, apesar de ambos os grupos verem com bons olhos a (efetiva / prospetiva) **integração do seu país na UE** (ver **Gráfico 8**), o **grupo TR** revela uma **maior desconfiança** face à mesma, quando comparado com o grupo PT.

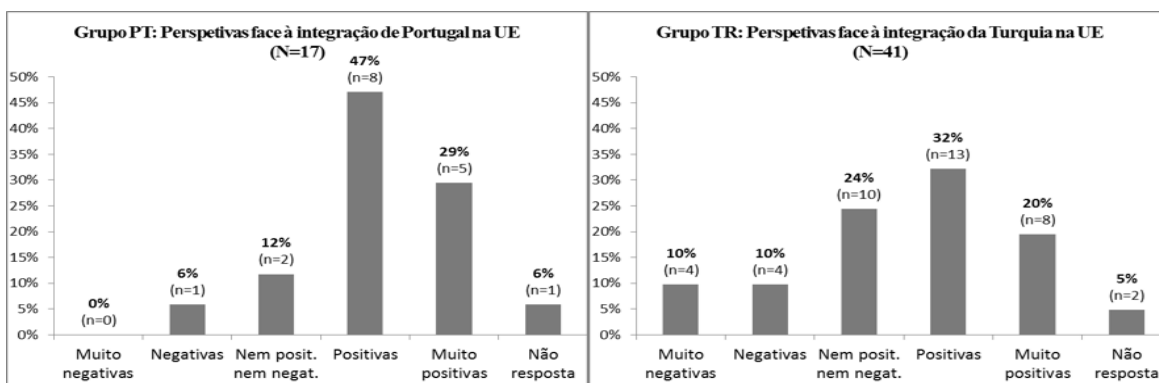


Gráfico 8: Perspetivas face à integração do próprio país na UE

Esta maior desconfiança do grupo TR face à (prospetiva) integração do seu país na UE, quando comparado com o grupo PT, é visível na média das avaliações face à mesma, a qual se situa, no caso PT, em 4,06 e, no caso TR, em 3,43 (ver Gráfico 8).

No mesmo sentido, no que se refere aos **aspetos que melhor definem a UE** (ver **Tabela 43**)¹⁷⁸, verificamos que, enquanto o **grupo PT** demonstra caracterizar a UE na base de apenas três elementos fundamentais – facilitação da mobilidade internacional, diversidade linguística e cultural e Euro (€) –, revelando, simultaneamente, uma clara tendência para não associar a elementos de teor mais negativo – sendo a única exceção a perda de soberania nacional¹⁷⁹ –, o **grupo TR** apresenta um leque notoriamente mais alargado de elementos caracterizadores, sendo que, apesar de se focar sobretudo em aspetos de carácter positivo – e.g., facilitação da mobilidade internacional, diversidade linguística e cultural, prosperidade económica, influência política global –, não deixa de associar a UE, embora em menor grau, a múltiplos elementos de teor negativo, e.g., perda de soberania nacional, limitações ao exercício de cidadania, perda da identidade cultural.

Tabela 43: Aspetos que melhor definem a UE

O que é que a UE representa para si? – Grupo PT (N=17) e Grupo TR (N=41)				
Representações da UE	Total		Hierarquização das respostas	
	Grupo PT	Grupo TR	Grupo PT	Grupo TR
1. Perda de soberania nacional	35%	21%	12%-6%-0%-18%	7%-0%-12%-2%
2. Prosperidade económica	18%	46%	0%-0%-18%-0%	20% -12%-7%-7%
3. Democracia	29%	24%	18%-6%-0%-6%	7%-2%-7%-7%
4. Limitações ao exercício de cidadania	6%	20%	0%-6%-0%-0%	2%-5%-2%-10%
5. Liberdade de viajar, estudar e trabalhar noutro país	88%	90%	35%-29% -12%-12%	34%-24% -15%-17%
6. Perda da identidade cultural	6%	17%	0%-6%-0%-0%	2%-5%-7%-2%
7. Desperdício de dinheiro	6%	22%	0%-0%-6%-0%	7%-2%-0%-5%
8. Uma voz mais forte no Mundo	29%	44%	12%-0%-12%-6%	5%-17%-12%-10%
9. Euro (€)	59%	22%	18%-18%-12%-12%	5%-2%-10%-5%
10. Paz	24%	10%	0%-18%-0%-6%	2%-0%-2%-5%
11. Burocracia	12%	17%	0%-0%-12%-0%	2%-2%-2%-10%
12. Diversidade linguística e cultural	71%	61%	0%-12%- 29% - 29%	5%- 24% - 22% -10%
13. Outra	18%	12%	6%-0%-0%-12%	0%-2%-0%-10%

¹⁷⁸ Os resultados apresentados na **Tabela 43** referem-se à questão 5.2. do questionário “Imagens”, questão fechada de escolha múltipla com hierarquização das respostas, em que era solicitado aos inquiridos que, com base num conjunto de 13 tópicos distintos, indicassem os quatro que mais associavam à UE e que os hierarquiassem por ordem de importância. Na tabela, apresentamos tanto a percentagem total de respondentes que selecionaram cada um dos tópicos disponibilizados como a sua hierarquização, por ordem decrescente de importância, no quadro das quatro opções que poderiam selecionar.

¹⁷⁹ O que se poderá relacionar com o facto de Portugal estar, nesse momento, a ser intervencionado, em termos financeiros, por um conjunto de entidades internacionais, entre as quais se incluía a UE (facto que poderá justificar, também, o baixo nível de ocorrências na opção “prosperidade económica”).

Também no que toca à aferição dos elementos que, para os respondentes, se instituem como fundamentais para a **construção de uma identidade europeia** (ver **Tabela 44**), se verifica que o grupo TR partilha uma imagem mais complexa da UE, quando comparada com a apresentada pelo grupo PT¹⁸⁰.

Tabela 44: Elementos fundamentais para a construção de uma identidade europeia

Elementos fundamentais para a construção de uma identidade europeia	Total	
	Grupo PT	Grupo TR
1. Partilha de uma história comum	6%	32%
2. Defesa dos interesses europeus noutras partes do globo	60%	42%
3. Defesa dos direitos democráticos e dos direitos humanos	82%	46%
4. Defesa de um elevado nível de proteção social	35%	46%
5. Partilha de uma cultura comum	18%	32%
6. Partilha de uma herança religiosa comum	6%	20%
7. Incentivo ao empreendedorismo	24%	37%
8. Defesa da diversidade linguística e cultural	65%	37%
9. Ter-se nascido no continente europeu	18%	29%
10. Ter-se pelo menos um progenitor nascido no continente europeu	12%	5%
11. Sentir-se europeu	24%	22%
12. Ter-se sido criado num país europeu	12%	17%
13. Fomentar o exercício dos direitos de cidadania europeia	41%	27%

Assim, enquanto **grupo PT** enfoca, sobretudo, na defesa dos direitos democráticos e humanos, assim como na salvaguarda dos interesses europeus no mundo e no respeito pela diversidade étnico-cultural ou religiosa, no **grupo TR** não se verifica um destaque de relevo em nenhum dos tópicos apresentados (nenhum recebe uma percentagem de respostas acima dos 50%), sendo os mais referidos, neste contexto, a salvaguarda dos interesses europeus no mundo, a defesa dos valores democráticos e Direitos Humanos, a proteção social dos cidadãos europeus, a diversidade linguística e cultural e o empreendedorismo. De uma forma algo surpreendente, o grupo TR, ao contrário do grupo PT, parece atribuir uma **importância ainda relevante** a elementos ligados a uma **homogeneização étnico-cultural** no que toca à construção de uma identidade europeia, tais como a partilha de uma história e cultura comuns, assim como o facto de se ter “nascido no continente europeu” e, em menor grau, a “partilha de uma herança religiosa comum”. Na nossa perspetiva, estes resultados estarão intimamente relacionados com a questão do processo de adesão do seu país à UE, mais especificamente à perceção de que a “Europa” não estará interessada em integrar um país que não corresponderá a esses mesmos critérios.

¹⁸⁰ Os resultados apresentados na **Tabela 44** referem-se à questão 5.3. do questionário “Imagens” (questão aberta de escolha múltipla com hierarquização das respostas, em que era solicitado aos inquiridos que, com base num conjunto de 14 tópicos distintos, indicassem os quatro que consideravam mais importantes para a construção de uma “identidade europeia”). Na tabela apresentamos apenas a percentagem total de respondentes que selecionaram cada um dos tópicos disponibilizados, já que, por questões técnicas, não nos foi possível obter a hierarquização das mesmas.

Relativamente ao **grau de confiança face ao futuro da UE**, apesar de **ambos os grupos** demonstrarem uma tendência para ver o futuro desta instituição de uma forma **nem otimista, nem pessimista** (ver **Gráfico 9**), o grupo TR demonstra-se ligeiramente mais pessimista face ao mesmo do que o grupo PT¹⁸¹.

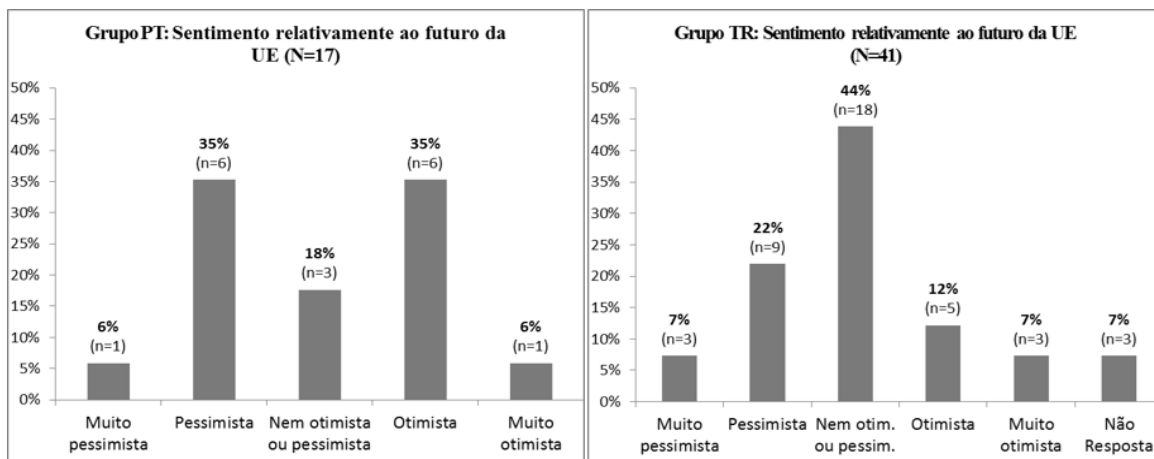


Gráfico 9: Sentimentos relativamente ao futuro da UE

Verificamos, assim, que, apesar da imagem eminentemente positiva da UE partilhada pelos dois grupos, ambos se revelam bastante hesitantes no que se refere ao futuro desta instituição europeia, sendo que, na nossa perspetiva, este resultado poderá explicitar que, apesar de, em larga medida, os respondentes valorizarem os ideais em que a UE assenta, terão dúvidas – nomeadamente face à situação de crise que a mesma enfrentava na altura e ao modo como procurou ultrapassar esta mesma crise (e.g., aplicação de políticas de austeridade) – quanto a se, no futuro, se verificará uma promoção desses mesmos valores ou, pelo contrário, uma sua diluição.

Tal como já tivemos a oportunidade de referir, interessava-nos sobretudo, na secção 5 do questionário “Imagens”, apurar quais os possíveis impactos das representações e atitudes dos respondentes face à UE nos seus constructos imagéticos e identitários recíprocos. Foi neste sentido que, através da **questão 5.6.** do nosso questionário – elaborada, em larga medida, com base no Eurobarómetro 77.3. (European Commission, 2012c) –,

¹⁸¹ De facto, embora o **grupo PT** apresente uma certa dicotomia de sentimentos face ao futuro da UE – 41% dos alunos demonstra um certo pessimismo e outros 41% um certo otimismo face ao mesmo –, a média de respostas do grupo situa-se, exatamente, no ponto neutro da escala apresentada (3,00). Já no que se refere ao **grupo TR**, apesar de se notar uma tendência para uma postura de neutralidade face ao futuro da UE, deparamo-nos com uma média de respostas que, embora muito próxima do ponto neutro da escala proposta, não deixa de se situar no polo negativo da mesma (2,89), o que se deverá ao facto de encontrarmos uma maior percentagem de estudantes a verem o futuro da UE com um certo pessimismo (29%) face aos que o olham com um certo otimismo (19%).

procurámos aferir o **modo como os grupos articulavam as suas imagens da UE com as imagens do seu próprio país e do país da contraparte**, tendo chegado a um conjunto de resultados bastante significativo no que toca aos objetivos fundamentais do nosso estudo, nomeadamente no que se refere à aferição das auto- e heteroimagens recíprocas dos povos dos estudantes dos nossos dois casos de estudo, sendo que, por essa razão, nos iremos debruçar um pouco mais aturadamente sobre estes mesmos resultados.

Nesta questão (de formato fechado e de escolha múltipla) solicitávamos aos inquiridos que associassem cada um dos 22 tópicos apresentados à UE, à Turquia, a Portugal ou a “nenhum” destes, podendo um mesmo tópico ser associado a mais do que uma destas opções. Em termos do tratamento e análise dos dados recolhidos, optámos por categorizar os tópicos apresentados em sete grandes categorias ou “valores”, a saber: (i) **Valores Humanos**, onde incluímos os tópicos que se relacionam mais diretamente com valores filantrópicos ou humanitários, tais como a “paz”, a “liberdade de expressão”, a “igualdade de géneros” e a “defesa dos direitos humanos”; (ii) **Respeito pela diversidade**, onde incluímos os que se referem, de forma direta, com a valorização, respeito e defesa da diversidade e da diferença, tais como a “tolerância e valorização da diversidade”, o “respeito pelas minorias” e a “diversidade cultural”; (iii) **Valores Comunitários**, onde incluímos os que se relacionam de forma direta com valores de natureza eminentemente social, subdividindo esta categoria em **duas subcategorias**, de acordo com o seu grau de abrangência (microsocial e macrossocial) – tomamos, assim, os tópicos “respeito pelos mais velhos”, “solidariedade ao nível da comunidade local” e “sentido de Família” como valores comunitários com uma natureza mais localizada e imediata (**nível micro**) e o tópico “igualdade e Solidariedade Social” como detendo uma natureza mais geral e alargada (**nível macro**); (iv) **Religião**, categoria referente a aspetos ligados à relação entre religião e sociedade, sendo que a subdividimos em termos de “**influência**” – “sociedade influenciada pelos valores e crenças religiosas” e “influência da religião ao nível político” – e em termos de “**liberdade**” religiosa; (v) “**Respeito pelos costumes**”, onde incluímos o tópico “respeito pelas tradições e costumes nacionais e regionais”, considerando que este se referirá a um sentido de um certo apego às tradições, não implicando, necessariamente, um respeito pela diversidade; (vi) **Desenvolvimento Económico**, onde incluímos todos os tópicos que se relacionam de forma direta com aspetos de ordem económico-profissional, tais como o “empreendedorismo”, “potência económica” e “oportunidades profissionais e económicas”;

(vii) **Outros**, onde, dada a sua natureza particular, incluímos os tópicos “neocolonialismo” e “respeito pela história e suas lições”. De referir que decidimos abdicar, no que se refere à análise dos dados recolhidos através da questão 5.6. do questionário “Imagens”, dos tópicos “injustiça social” e “defesa dos direitos das mulheres”, pois verificamos que, de alguma forma, replicavam dois outros tópicos apresentados que consideramos mais abrangentes, respetivamente, “igualdade e solidariedade social” e “igualdade dos géneros”.

Apresentamos, na **Tabela 45**, uma sistematização dos resultados obtidos junto de ambos os grupos, indicando as percentagens médias de associação de cada uma das categorias/valores à UE, país da contraparte e ao próprio país assim como uma descrição do nível desta mesma associação, i.e., de muito baixo a muito alto (para uma análise detalhada dos resultados apresentados ver **Anexo 8**).

Tabela 45: “Valores” associados à UE, Portugal e Turquia

Categorias - Valores associados à/ao ...		União Europeia		País da Contraparte		Próprio País	
		Grupo PT	Grupo TR	Grupo PT	Grupo TR	Grupo PT	Grupo TR
Valores Humanos		Alto 74%	Médio 60%	Muito Baixo 6%	Baixo 39%	Médio 54%	Baixo 27%
Respeito pela diversidade		Alto 65%	Médio 52%	Baixo 24%	Baixo 37%	Médio 43%	Médio 52%
Valores Comunitários	Micro	Baixo 25%	Baixo 25%	Muito alto 82%	Baixo 37%	Baixo 37%	Muito alto 81%
	Macro	Alto 77%	Médio 54%	Muito baixo 6%	Baixo 39%	Baixo 35%	Baixo 32%
Religião	Influência	Baixo 21%	Baixo 32%	Muito alto 91%	Baixo 32%	Baixo 38%	Alto 73%
	Liberdade	Alto 77%	Alto 66%	Baixo 24%	Baixo 37%	Alto 71%	Médio 46%
Respeito tradições e costumes		Alto 65%	Baixo 39%	Alto 71%	Médio 46%	Alto 65%	Alto 68%
Desenvolvimento Económico		Muito alto 82%	Alto 76%	Médio 51%	Baixo 33%	Muito baixo 12%	Baixo 30%
Outros	Neocolonialismo	Médio 41%	Baixo 36%	Muito baixo 12%	Baixo 22%	Baixo 24%	Muito baixo 10%
	Respeito pela história	Alto 65%	Baixo 34%	Alto 77%	Médio 54%	Médio 47%	Alto 63%

Muito baixo - 1 - 20% / Baixo - 21 - 40% / Médio - 41 - 60% / Alto - 61 - 80% / Muito alto - 81 - 100%

Uma análise de carácter geral e transversal dos resultados obtidos permitiu-nos chegar a **três conclusões fundamentais** relativamente ao **constructo imagético face à UE, próprio país e país da contraparte** que é construído e partilhado pelos dois grupos de respondentes:

- i) ambos os grupos parecem partilhar uma **imagem bastante positiva da UE**;
- ii) no que se refere às **imagens do país da contraparte**, encontramos um padrão de respostas bastante distinto entre os dois grupos, sendo que, no **grupo TR**, nos deparamos com um baixo nível de associação a Portugal, em praticamente todos os tópicos, o que poderá indiciar a ausência de uma imagem bem estruturada deste país, enquanto, no **grupo PT**, encontramos uma imagem francamente estereotipada (e, logo, mais estruturada e estabilizada) e bastante negativa da Turquia;
- iii) verificamos, em ambos os grupos, uma clara **tendência** para uma **depreciação** dos seus **próprios países**, sobretudo em comparação com os resultados obtidos face à UE.

Assim, os resultados confirmam que, apesar de ambos os grupos indicarem deter uma **imagem geral da UE de carácter eminentemente positivo**, o **grupo PT** revela uma sua **maior valorização** em comparação com o **grupo TR**, o qual apresenta uma **imagem mais complexa**, eivada de uma certa ambiguidade e maior criticismo, face à UE. Neste contexto, verifica-se que, enquanto o **grupo PT** demonstra a tendência para indicar um **alto ou muito alto nível de associação** à UE em praticamente todos os tópicos de carácter mais positivo apresentados – valores humanos, respeito pela diversidade, valores comunitários ao nível macro, liberdade religiosa (junto com pouca influência da religião ao nível político), respeito pelas tradições e costumes, desenvolvimento económico e respeito pela história –, constituindo-se a única exceção o tópico relativo aos valores comunitários ao nível micro, o **grupo TR** demonstra deter uma visão mais crítica face a esta instituição. Neste contexto, apresenta apenas um **alto nível de associação** no que se refere à liberdade religiosa (que se alia ao baixo nível de associação à influência da religião ao nível político) e ao desenvolvimento económico; um **nível médio-alto** de associação no que se refere aos valores humanos, respeito pela diversidade e valores comunitários ao nível macro; e um **baixo nível de associação** no que se refere à defesa dos valores comunitários ao nível micro, ao respeito pelas tradições e costumes nacionais e regionais e ao respeito pela história.

Será interessante sublinhar, neste ponto, que, em ambos os grupos, se verifica uma clara **depreciação** dos tópicos relativos aos **valores comunitários** situados a um **nível micro** – i.e., o respeito pelos mais velhos, a solidariedade ao nível da comunidade local e o sentido

de família –, o que indicará o facto de os respondentes deterem uma imagem bastante despersonalizada (se não, mesmo, “desumanizada”) e, talvez, “burocratizada” desta instituição, a qual, por sua vez, contrasta com a imagem que têm dos seus próprios países, em relação aos quais encontramos um nível relevante de associação a estes valores. Ao mesmo tempo, **ambos os grupos** revelam a tendência clara para **dissociarem a UE** de tópicos de carácter mais negativo como a **influência religiosa** ao nível político e o **neocolonialismo**¹⁸², parecendo concordar, praticamente em igual medida, que esta instituição goza de uma grande liberdade religiosa, sendo pouco afetada pela influência religiosa ao nível político e que não deterá pretensões de carácter “imperialista”.

Relativamente ao nível de associação dos tópicos propostos face ao **país da contraparte**, encontramos, como já referimos, um padrão de respostas bastante distinto entre os dois grupos. Assim, no que se refere à imagem do **país da contraparte** que transparece dos resultados deste exercício, encontramos, por parte do **grupo PT**, uma **imagem francamente estereotipada e negativa da Turquia** – e.g., muito baixo nível de associação relativamente às dimensões valores humanos e valores comunitários ao nível macro; baixo nível de associação ao respeito pela diversidade e à liberdade religiosa; muito alto nível de associação à influência da religião ao nível político – e, por parte do **grupo TR**, a manifesta **ausência de uma imagem bem estruturada de Portugal**, atestada pelo facto de, em praticamente todas as dimensões apresentadas, indicar um baixo nível de associação das mesmas a Portugal – apresenta apenas um nível médio de associação no que se refere ao respeito pelas tradições e costumes nacionais e respeito pela história e as suas lições –, não se salientando, deste modo, uma visão mais positiva ou mais negativa face ao mesmo. Na nossa perspetiva, estes resultados confirmarão, sobretudo, o forte desconhecimento do grupo TR face a este país, particularmente no que se refere ao seu panorama social, político e económico. De sublinhar que, apesar da imagem eminentemente estereotipada e negativa face ao país da contraparte apresentada pelo grupo PT, não deixamos de verificar que lhe confere um muito alto nível de associação no que se refere aos valores comunitários no âmbito micro, um alto nível de associação relativamente ao respeito pelas tradições e costumes e pela história e suas lições e um nível médio de associação no que se refere ao desenvolvimento económico.

¹⁸² No que toca ao tópico neocolonialismo, encontramos um nível médio-baixo de associação por parte do grupo PT e um nível baixo por parte do grupo TR, que poderá ser justificado pelo facto de Portugal estar, na altura, a ser intervencionado, devido à crise financeira por que passava, por um conjunto de entidades internacionais, entre as quais se incluía a UE.

Já no que se refere à **imagem do próprio país**, ambos os grupos revelam a tendência para proceder a uma **auto-depreciação** dos mesmos, apresentando um constructo imagético bastante mais negativo do que o encontrado relativamente à UE. Neste contexto, verificamos que o **grupo PT** apresenta um muito baixo nível de associação do seu país à dimensão desenvolvimento económico, um baixo nível de associação à dimensão valores comunitários (tanto a um nível micro como macro) e apenas um nível médio de associação às dimensões valores humanos, respeito pela diversidade e respeito pela história e suas lições. No entanto, não deixa de apresentar um alto nível de associação Portugal aos tópicos relativos à liberdade religiosa (e um baixo nível de associação à influência religiosa ao nível político) e ao respeito pelas tradições e costumes nacionais e regionais. Já o **grupo TR** apresenta um baixo nível de associação do seu país aos valores humanos, valores comunitários no âmbito macro e desenvolvimento económico, e apenas um nível médio de associação ao respeito pela diversidade. Ao mesmo tempo, demonstra considerar que a religião exerce uma forte influência ao nível político no seu país, sendo que, simultaneamente, apenas cerca de metade dos respondentes associa à Turquia a liberdade religiosa. Em termos de uma imagem mais positiva do seu próprio país, os respondentes turcos valorizam, em alto grau, os valores comunitários no âmbito micro, o respeito pelas tradições e costumes nacionais e regionais, assim como o respeito pela história e suas lições.

Assim, a análise comparativa do modo como os respondentes inter-relacionam os **constructos imagéticos** que detêm face à **UE, ao país da contraparte e ao seu próprio país**, mais especificamente na base dos principais valores que preferencialmente associam a cada um deles, vem confirmar, em primeiro lugar, a **tendência de ambos os grupos** para, de alguma forma, apresentarem uma **imagem algo depreciativa dos seus próprios países** (ligeiramente mais notória no caso português) e, em segundo lugar, por parte do **grupo PT** face à **Turquia**, uma **imagem algo estereotipada** e, em larga medida, pejorativa, e, por parte do **grupo TR** face a **Portugal**, uma **imagem indefinida e pouco consolidada** (assente num grande desconhecimento deste país). Ao mesmo tempo, permite-nos verificar o facto de a **UE** parecer estabelecer-se, para **ambos os grupos**, como **“um mundo à parte”**, bastante distinto (no âmbito de uma valoração positiva) tanto do país da contraparte como do próprio país. De facto, os resultados indicam a tendência de ambos os grupos para considerar que nem o país da contraparte, nem o próprio país, satisfarão os *standards* europeus no que se refere a valores humanos, respeito pela diversidade, valores comunitários

ao nível macro ou desenvolvimento económico¹⁸³, sendo que, como já tivemos a oportunidade de referir, apenas encontramos uma visão mais negativa da UE no que se refere à dimensão dos valores comunitários ao nível micro, denotadora, a nosso ver, da perspetiva de que esta será algo desumanizada.

Estes resultados adquirem uma importância relevante no cômputo geral do nosso estudo, já que dão conta de toda uma multiplicidade de fatores ligados não só à complexa relação que os respondentes estabelecem entre as suas auto- e heteroimagens, mas também ao modo como estruturam a sua identidade na relação com a alteridade. A complexidade destas questões está bem patente no facto de, apesar de o **grupo PT** apresentar uma imagem do seu país bastante distinta da que apresenta da UE, não deixa de indicar, de forma explícita, que se **“sente” europeu** no âmbito da **questão 5.5.** do questionário “Imagens”¹⁸⁴, através da qual pretendíamos aferir, junto de ambos os grupos, qual o seu **sentido de pertença relativamente a um conjunto de contextos geopolíticos progressivamente mais alargados** (ver **Gráfico 10**).

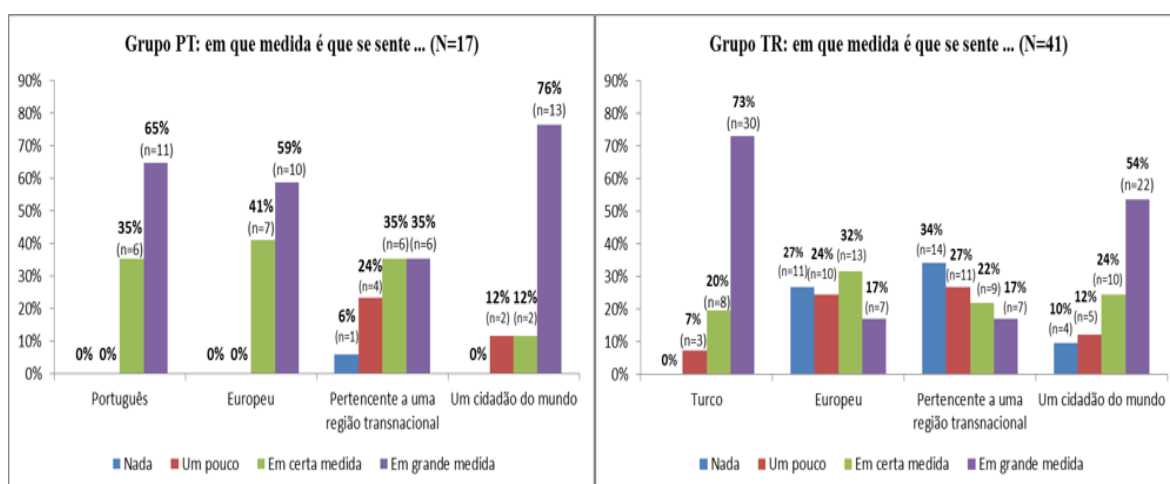


Gráfico 10: Sentido de pertença a contextos geopolíticos progressivamente mais alargados

Em termos gerais, os resultados obtidos indicam que, quando comparado com o grupo TR, o **grupo PT** revela uma **maior propensão para alargar a sua identidade** a contextos progressivamente mais abrangentes. Neste contexto, enquanto os **respondentes**

¹⁸³ Este resultado será ainda mais significativo no caso português, já que, apesar de Portugal ser um membro de pleno direito da UE desde 1986, os respondentes portugueses apresentam uma visão bastante mais negativa do seu país em praticamente todas as dimensões apresentadas e, inversamente, uma visão francamente mais positiva da UE, indiciando uma perceção de que Portugal estará, ainda, bastante afastado desta instituição (e da maioria dos países que a compõem) no que toca estas mesmas dimensões.

¹⁸⁴ Questão fechada de escolha múltipla, em que era solicitado aos inquiridos que indicassem o grau – numa escala que contemplava os níveis “nada”, “um pouco”, “em certa medida” e “em grande medida” – em que se sentiam, respetivamente, portugueses/turcos, europeus, alguém que pertence a uma região transnacional e cidadãos do mundo.

portugueses afirmam, em geral, que à sua identidade nacional se adicionam outras identidades mais alargadas – dando particular destaque à europeia (indicam sentir-se, em igual medida, portugueses e europeus), mas destacando também outras, de carácter transnacional ou global –, verificamos que os **respondentes turcos** se sentem, acima de tudo, **cidadãos da Turquia**, demonstrando uma menor abertura, em termos do seu constructo identitário, a contextos mais alargados, salientando-se, neste âmbito, a manifesta hesitação em se assumirem europeus. Esta diferença entre os resultados obtidos junto dos dois grupos estará, mais uma vez, intimamente ligada ao facto de Portugal ser já um estado-membro da UE, enquanto a Turquia se constitui apenas como país-candidato.

No que se refere, especificamente, às **atitudes face à adesão da Turquia à UE a curto-médio prazo** – questões 5.7. e 5.7.1. do questionário “Imagens”¹⁸⁵ –, deparamo-nos com um conjunto de resultados que atestam a **grande complexidade que reveste esta questão** (o que seria expectável dada a enorme abrangência de tópicos que o debate sobre esta suscita), sendo que, embora **ambos os grupos** demonstrem, em termos gerais, uma **postura tendencialmente favorável** a esta mesma adesão¹⁸⁶ (ver **Gráfico 11**), é notória, também em ambos os casos, uma certa divergência de opiniões face aos potenciais benefícios (e prejuízos) que esta poderá acarretar.

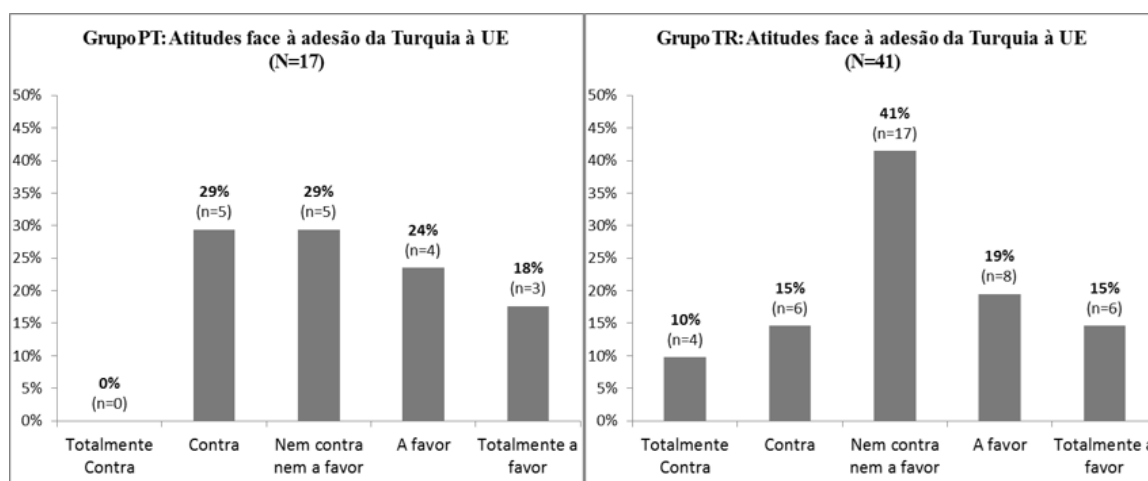


Gráfico 11: Atitudes face à adesão da Turquia à UE

¹⁸⁵ Na pergunta 5.7. do questionário “Imagens” (questão fechada de escolha única) solicitávamos aos inquiridos que indicassem a sua postura – i.e., totalmente contra, contra, nem contra nem a favor, a favor, totalmente a favor – face à adesão da Turquia à UE. De modo a compreender melhor as raízes dessas posturas, solicitávamos-lhes, também, utilizando uma questão em formato aberto (5.7.1.), que justificassem as suas respostas, quer estas fossem positivas, negativas ou “neutras”. Para uma observação detalhada dos resultados obtidos nesta última questão ver **Anexo 9**.

¹⁸⁶ As médias de respostas dos dois grupos, apesar de muito próximas do ponto neutro da escala proposta, não deixam de se situar no polo positivo da mesma: média de 3,29 no caso PT e de 3,14 no caso TR.

No entanto, verifica-se, também, que os respondentes do **grupo PT** demonstram deter uma **atitude mais bem consolidada** face a esta questão (independentemente de ser positiva ou negativa) do que os seus congéneres turcos, já que apenas 29% dos respondentes portugueses se declaram nem a favor, nem contra, a **adesão da Turquia à EU**, face a 41% dos respondentes do grupo TR. Ao mesmo tempo, encontramos, junto do grupo TR, um maior equilíbrio entre aqueles que indicam ser favoráveis à adesão (15% totalmente a favor e 19% a favor) e aqueles que se declaram desfavoráveis (10% totalmente contra, 15% contra), sendo que, no grupo PT, se verifica uma maior prevalência daqueles que se declaram a favor (18% totalmente a favor, 24% a favor *versus* 29% contra e 0% totalmente contra).

Relativamente às **justificações dos respondentes** para a sua postura face à adesão da Turquia à UE, interessava-nos, sobretudo, identificar os fatores que, para ambos os grupos, se constituíam como **principais pontos negativos** (ou obstáculos) dessa mesma adesão e aqueles que se constituíam como **principais aspetos positivos** (ou facilitadores) da efetiva integração da Turquia nesta instituição. De referir que, também neste ponto, vemos confirmada uma visão menos consolidada do grupo TR, sendo que encontramos mais referências a um desconhecimento ou ao facto de não deterem uma opinião bem formada relativamente a esta questão (24%, n=10) – e.g., “*I don't have enough knowledge on these issues*” (*bu konular hakkında yeterli bilgim yok*), “*I haven't thought about this so far*”, “*Because I don't think this will be good or bad*” (*Çünkü bunun iyi ya da kötü olabileceğini düşünmüyorum*) – em comparação com o grupo PT (18%, n=3) – e.g., “*Não tenho conhecimentos suficientes acerca deste assunto*”.

Neste contexto, o **grupo PT** demonstra considerar que os dois grandes **obstáculos à adesão da Turquia à UE** serão (i) a **instabilidade e indefinição político-económica vividas na UE**, considerando que, nesta conjuntura, a UE não reunirá as condições necessárias para um alargamento desta envergadura e que a Turquia (particularmente em termos económicos) pouco teria a beneficiar com a mesma (29%, n=5) – e.g., “*no momento de crise em que a UE se encontra é mau para a Turquia, pois poderá ser obrigado a conter o seu crescimento. Para além disso, quanto maior for esta união, que demonstra não ser estável, maior será a queda e mais iminente*”, “*Penso que a Turquia tem vantagens em manter a sua autonomia e economia independente*”, “*Não acho que seja muito benéfico eles aderirem à UE (do ponto de vista económico para eles)*” –; (ii) o facto de a **Turquia não reunir, ainda, todos os requisitos considerados fundamentais** para que esta mesma adesão se efetive (29%, n=5), sendo destacados a instabilidade do seu sistema democrático e governativo e as

questões da defesa dos Direitos Humanos, respeito pelas minorias e a defesa dos direitos das mulheres¹⁸⁷: e.g., “*Devido a forma como o país é gerido, politicamente e economicamente, à forma de como as mulheres são tratadas e a existência de uma grande diferença social e religiosa*”, “*Ainda têm a pena de morte, e ainda não resolveram a questão curda e ainda não respeitam totalmente os direitos humanos*”. Intimamente relacionada com esta última razão, encontramos a perspectiva de que a Turquia será um país com “*uma cultura demasiado diferente, principalmente no leste*”, referência que ligamos ao facto de a Turquia ser um país muçulmano, em contraste com os restantes países da UE.

Em termos dos **principais fatores favoráveis à adesão**, destaca-se o facto de a Turquia, enquanto país muçulmano, poder vir a constituir-se como **ponte perfeita entre a Europa e o mundo islâmico**, assumindo um **papel de mediação** entre dois mundos que manifestamente se considera estarem essencialmente separados (24%, n=4): e.g., “*Porque a Turquia, sendo um país islâmico, é uma ponte essencial para a comunicação entre a UE e os países do Médio Oriente*”, “*A união europeia precisa de contactar mais com países muçulmanos para se tornar mais compreensiva face à diferença*”. São ainda apontados como aspetos positivos a integração da Turquia no **espaço de mobilidade europeia** (12%, n=2), permitindo a livre circulação de pessoas de e para a Turquia – a “*livre circulação dos turcos, sem necessidade de visto*”; “*permite aos cidadãos da União Europeia maior liberdade para visitar ou trabalhar na Turquia*” –, o que poderá contribuir para uma “*melhor compreensão, por parte da Europa ocidental, da cultura e costumes deste país*”, levando “*a uma maior tolerância*” face aos mesmos, e a “**mais-valia**” que essa integração representa para a UE, em termos gerais e, especificamente, em termos económicos (12%, n=2): “*seria uma mais-valia para a União Europeia*” e “*economicamente significa uma mais-valia*”. É ainda destacado o facto de se dever “*respeitar a vontade do próprio povo turco*”, sendo que “*se um povo se identifica com os aspectos defendidos pela União Europeia*”, este “*deveria ter oportunidade de aderir à mesma*” (12%, n=2).

No **grupo TR** encontramos, como já tivemos a oportunidade de referir, uma **grande ambiguidade nas atitudes** dos respondentes **face à adesão do seu país à UE**, a qual se reflete nas justificações que apresentam face às mesmas (muitos respondentes, independentemente da sua postura mais favorável ou mais desfavorável relativamente à adesão, referem, simultaneamente, aspetos positivos e negativos da mesma).

¹⁸⁷ É referido, neste âmbito, que a Turquia ainda manterá a pena de morte como prática legal, o que não corresponde à realidade. Esta foi abolida oficialmente em 2004, sendo que não era aplicada neste país desde 1984.

Apesar deste facto, não deixa de ser perceptível que os respondentes turcos consideram, tal como os portugueses, que o **principal obstáculo** a esta adesão será a grande **instabilidade e indefinição político-económica experienciada pela UE**, considerando que a integração do seu país neste momento de crise poderia acarretar **prejuízos** para o mesmo, não só ao **nível económico**, mas também, ao nível da manutenção da sua **autonomia política, influência geoestratégica e identidade cultural**¹⁸⁸ (20%, n=8): e.g., “*to be affected from the economic problems in Europe*”, “*I don't want to take the risk of a change of our currency and of economic collapse*” (para birimizin değişmesini, ekonomik çöküntüye girmek istemiyorum elbette), “*when we are in the Union, they will decide instead of us, that is, we will be semi-dependent*” (avrupa birliğine girdiğimizde onlar bizim yerimize karar verecekler yani yarı bağımlı olacağız), “*for us it means the loss of cultural identity*”, “*As I am not supporter of westernization, I think we shouldn't be a member of that Union for the sake of our culture*” (Batılılaşma yanlısı olmadığım için kültürümüz adına bu birliğe katılmamız gerektiğini düşünüyorum).

Ao mesmo tempo, muitos respondentes turcos consideram que a **Turquia**, para além da sua importância geoestratégica e económica, **reúne já as condições necessárias para se integrar na UE** (7%, n=3) – e.g., “*Turkey has better conditions than most of the European countries in terms of both its position and its characteristics/features [...] [it] has already reached the standards of the EU*” (Türkiye gerek bulunduğu konum gerekse sahip olduğu özelliklerle avrupa ülkelerinin çoğundan çok daha iyi şartlara sahip bir ülkedir [...] Türkiye zaten Avrupa Birliği şartlarına çoktan ulaşmış bir ülkedir) –, demonstrando, por isso, uma certa **desconfiança** relativamente às **verdadeiras intenções desta instituição** no que toca à adesão do seu país à mesma (7%, n=3): e.g., “*I don't wanna be a part of european union because I can't understand totally what is its aim there is something which is not clear*”, “*these sort of unions only represent a bad example of globalisation. The union [...] only concerns the self-interest of the ex-colonists*”. Encontramos, também, **fortes críticas à UE** (5%, n=2), nomeadamente relativas à forma como esta tem lidado com os países membros que foram mais afetados pela crise económica, assim como no que toca à sua inação face aos acontecimentos recentes no Médio Oriente e no mundo islâmico – “*we have seen recently how inadequate the European Union has been to face the problems of countries like Greece in the eurozone. Although EU countries should*

¹⁸⁸ Devemos destacar que encontramos, no grupo TR, múltiplas referências relacionadas com a preocupação de que a integração na UE possa afetar a identidade cultural turca, o que não deixa de evidenciar um sentido de valorização autoidentitária. Outro aspeto que é enfatizado refere-se à instabilidade económica vivida no espaço comunitário em 2012, com particular destaque para os problemas que a moeda única (Euro) enfrentava, considerando-se que, caso a Turquia se tornasse membro desta instituição, seria afetada por essa mesma instabilidade económica.

support, help and interact with each other, their avoidance on doing so in relation to the weaker countries disappointed me. Similarly, It was sad that the union remained unresponsive in relation to recent events in the Middle East, that is in the Islamic world” –, chegando mesmo a ser acusada de explorar a Turquia e de apoiar grupos terroristas dentro das fronteiras turcas (referência que estará ligada à questão curda): *“Turkey is actually an exploited country by Europe. It is so obvious. [...] And also it is so obvious that the terror in Turkey is because of the Europe's support to the terror organizations and their actions”.*

Em muitas das respostas do grupo TR é, também, perceptível um certo **sentido de frustração** (15%, n=6) face à morosidade e às dificuldades que têm caracterizado o processo de adesão do seu país à UE, sendo que este facto se constitui, muitas vezes, como determinante nas suas atitudes negativas face à mesma: e.g., *“I don't think that Turkey can be a member of EU”, “now it is too late” (Zaman aşımına uğradı), “There are some things that Turkey has to do in order to become a member of the European Union, and it will take a long time to implement them” (türkiyenin avrupa birliğine üye olamsı için yapması gereken bazı şeyler var ki bunları uygulaması uzun zaman alacaktır).*

Relativamente aos **aspetos positivos da adesão**, o grupo TR destaca os **benefícios económicos** que a mesma poderá acarretar, não só para o seu país, mas também para a própria UE, a qual poderá lucrar com a presente pujança económica da Turquia (7%, n=3) – e.g., *“it will be beneficial for our economy” (öteki yandan ekonomik açıdan çok faydamıza olucak bir durum), “Turkey is a developing country and while the EU economy is on a decreasing trend, Turkey's economy is on an increasing trend [...] Undoubtedly, (in case of accession) it will contribute to the European Union” (Türkiye gelişmekte olan bir ülke ve son dönemde Avrupa ekonomisi inişten Türkiye ekonomisi çıkışta. [...] Şüphesiz Avrupa Birliği'ne katkıları olacak) –;* o facto de esta poder **incrementar e acelerar o processo de desenvolvimento turco** a múltiplos níveis (20%, n=8) – e.g., *“it is going to develop our people in many aspects”, “I believe that Turkey will be a more developed country when we are in the Union” (Avrupa Birliği'ne girdiğimizde Türkiyenin daha gelişmiş bir ülke olacağına inanıyorum) –;* o facto de os **turcos** se tornarem **cidadãos europeus de pleno direito**, o que lhes permitirá, por exemplo, circular livremente dentro do espaço europeu (17%, n=7) – e.g., *“We can easily travel through the countries”, “Freedom to travel” (seyahat özgürlüğü) –,* sendo que esta livre circulação poderá **potenciar as relações interculturais** dentro desse espaço, podendo levar a que os preconceitos relativamente aos turcos, em particular, e aos muçulmanos, em geral, possam ser ultrapassados: e.g., *“It will*

make it easier to go abroad, it will develop cultural interactions and maybe the negative attitudes in relation to Turkish people and to Muslims will be overcome” (*Yurt dışına çıkmada kolaylaşma sağlanması kültürel etkileşimi beraberinde getirecek ve Türklere belki de müslümanlara karşı olan bu olumsuz tavır kırılacak*). Confirma-se, assim, a percepção do grupo TR de que haverá uma grande ignorância por parte dos europeus face a estas duas realidades (i.e., Turquia e Islão), sendo que a adesão do seu país à UE poderá permitir-lhes não só **conhecer, efetivamente, os turcos e a Turquia**, mas também desenvolver um maior conhecimento e uma maior abertura face à religião islâmica.

Relativamente aos **principais desafios que a Turquia enfrenta enquanto país-candidato à integração na UE** – questão 5.8. do questionário “Imagens”¹⁸⁹ (ver **Tabela 46**) – os resultados obtidos vêm confirmar o enfoque dado pelo **grupo PT** à necessidade de este país envidar esforços para **atingir os requisitos necessários à sua integração**, nomeadamente no que se refere à melhoria do seu sistema democrático, defesa dos direitos humanos em geral e das minorias em particular, e adoção dos valores considerados inerentes à UE.

Tabela 46: Desafios adesão da Turquia à UE

Desafios da Turquia no processo de adesão à UE	Total	
	Grupo PT	Grupo TR
1. Assegurar a qualidade da sua democracia	60%	37%
2. Garantir o respeito pelos direitos humanos e os direitos das minorias	60%	46%
3. Reconciliação / cooperação com os países vizinhos	35%	32%
4. Desenvolver mais esforços de ocidentalização	18%	24%
5. Assegurar o desenvolvimento económico	12%	37%
6. Partilhar os valores e os princípios da UE	47%	29%
7. Resolver questões de instabilidade política	29%	29%
8. Adotar e implementar as normas e os padrões da UE	24%	32%
9. Nenhum destes aspetos	0	5%
10. Outro	18%	5%

Vemos, também, novamente confirmada a importância que conferem ao fator **religião** no âmbito do seu constructo imagético face à Turquia, sendo que dois dos respondentes fazem questão de apontar este fator no quadro da opção “outro”¹⁹⁰. Já junto do **grupo TR**, verificamos que, para além de serem seleccionados todos os tópicos de resposta apresentados, estes recebem uma incidência de respostas bastante semelhante entre si –

¹⁸⁹ Questão aberta de escolha múltipla com hierarquização das respostas, em que era solicitado aos inquiridos que, com base num conjunto de 10 tópicos distintos, indicassem os três que consideravam como os mais importantes desafios da adesão da Turquia à UE. Na tabela apresentamos apenas a percentagem total de respondentes que seleccionaram cada um dos tópicos disponibilizados já que, por questões técnicas, não nos foi possível obter a hierarquização das mesmas.

¹⁹⁰ Encontramos apenas mais um registo nesta opção, referente à “igualdade entre os géneros”, revelando a relevância desta questão no âmbito da imagem que o grupo PT detém da Turquia e do seu povo.

destacando-se, no entanto, a necessidade de promover o **respeito pelos direitos humanos** e pelos **direitos das minorias** na Turquia –, o que indicará a perspetiva geral do grupo de que serão ainda muitos os desafios que o seu país enfrenta em termos do seu processo de adesão à UE. Encontramos, ainda, duas ocorrências na opção “outro”, prendendo-se os desafios indicados com “a liberdade religiosa” – “*religious freedom*” (*din özgürlüğü*) – e com a defesa dos valores nacionais e da cultura próprios desta nação – “*defending its own national values and culture*” –, os quais, de alguma forma, vêm confirmar os receios dos respondentes face à possibilidade da adesão do seu país à UE poder ter uma influência negativa no que se refere à sua identidade nacional e cultural.

Assim, em termos de **conclusões preliminares** no que se refere às **imagens** dos respondentes face à **UE**, verificamos que **ambos os grupos** apresentam uma perspetiva geral bastante **positiva** da mesma, indiciando, inclusivamente, associá-la a muitos dos princípios fundamentais que o Conselho da Europa tem apontado, nas últimas décadas, como próprios a uma “identidade europeia”. Esta, ao se fundar sobre os valores enunciados na Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU, é tomada como base essencial para a aplicação e promoção dos princípios inerentes à instauração de um efetivo Diálogo Intercultural entre sujeitos com uma ascendência cultural distinta, instituindo-se, desta forma, o desenvolvimento desta “identidade europeia” como um dos objetivos últimos da educação intercultural e da educação para a cidadania democrática no âmbito dos países membros do Conselho, entre os quais se incluem tanto Portugal como a Turquia (e.g., Batelaan, 2003; Birzea, 2003; Byram, 2009b; Conselho da Europa, 2002, 2008; Starkey, 2002, 2007, 2011).

No entanto, verificamos, também, que o facto de a **Turquia não se constituir**, ainda, como um **país-membro** da UE, juntamente com a grande delonga e com as dificuldades e entraves que o seu **processo de adesão** tem vindo a sofrer, parece ter um **forte impacto** na **assunção** desta mesma “**identidade europeia**” por parte dos próprios respondentes turcos e, provavelmente, do povo turco em geral, assim como na atribuição dessa identidade, por parte dos respondentes portugueses, a este povo. É neste contexto que justificamos, em comparação com o grupo PT, a maior “**desconfiança**” do grupo TR face à UE, sendo clara a sua perceção de que esta instituição, no seu todo, poderá não estar interessada na inclusão da Turquia entre os seus estados-membros, o que terá fortes implicações nos constructos identitários dos respondentes turcos, fazendo com que mostrem uma maior renitência em se assumir como “europeus” e levando-os a considerar que poderão ser alvo de discriminação

dado o facto de serem, em contraste com os restantes povos da UE, um povo maioritariamente muçulmano.

De referir, neste ponto, que ambos os grupos patenteiam uma imagem da **UE** como um “**mundo à parte**”, no âmbito do qual parecem não incluir nem o país da contraparte, nem, tão pouco, os seus próprios países, revelando, deste modo, a grande complexidade de que se reveste, em termos imagéticos e identitários, a relação entre estas três realidades: UE, o próprio país e o país da contraparte (enquanto estado-membro ou país-candidato).

É, exatamente, neste âmbito que consideramos fundamental que a questão do **lugar dos dois países na Europa**, assim como a questão da **integração da Turquia na UE** se constituam como **importantes temáticas** a serem discutidas no âmbito do desenvolvimento de uma pragmática intercultural que vise, em última instância, a promoção das relações interculturais entre Portugal e a Turquia. Neste âmbito, será crucial implementar **espaços de diálogo e debate acerca destes tópicos**, que possibilitem a aplicação e desenvolvimento das diferentes componentes da CI dos estudantes. De destacar que não estamos a dizer que portugueses ou turcos deverão, por exemplo, ser, à partida, a favor da integração da Turquia na UE; defendemos, sim, que o debate destes tópicos, assente numa ética e compreensão interculturais, assim como na aplicação e desenvolvimento de uma conscientização cultural crítica – passível de permitir a análise e confluência de diferentes perspetivas e a capacidade de os intervenientes se colocarem no lugar do Outro no sentido de melhor compreenderem os seus pontos de vista –, poderá desempenhar um papel fundamental na (re/des)construção positiva não só dos constructos imagéticos que os estudantes detêm face à contraparte, mas também dos que detêm face à sua própria identidade, cultura e país e, conseqüentemente, contribuir para que se institua como efetivos mediadores interculturais e facilitadores ativos das relações entre os dois povos e culturas em questão.

3.2.8. Atitudes face à participação em Programas de Mobilidade Internacional

Reconhecendo, à partida, a importância, em termos gerais, da participação em Programas de Mobilidade Internacional de carácter académico (PMIs) no desenvolvimento da CI dos estudantes, assim como no incremento de um maior conhecimento recíproco e no estreitamento das relações entre os povos dos países emissor e anfitrião, incluímos, na secção 1 – “Dados Pessoais” – do questionário “Imagens”, um conjunto de questões (de 1.8. a 1.9.1.)

relativas tanto às hipotéticas experiências passadas dos inquiridos neste tipo de programas, como às suas atitudes relativamente à participação futura nas mesmas.

A inclusão destas perguntas no nosso inquérito por questionário decorre do facto de concordarmos com a Comissão das Comunidades Europeias (cf. European Commission, 2009c), quando afirma que a mobilidade académica, enquanto forma de mobilidade estudantil transnacional com o propósito de promover a aquisição e o desenvolvimento de competências (novas ou já adquiridas), se institui como fator fundamental não só no desenvolvimento pessoal e promoção profissional dos estudantes envolvidos, mas também na promoção de um sentido mais profundo de “identidade” e “cidadania europeia” entre os mais jovens. Entre as competências-chave que devem ser adquiridas e/ou desenvolvidas através da mobilidade académica, e concomitante imersão total noutra língua e cultura, destacam-se as competências em LE e as competências interculturais, consideradas elementos essenciais para o desenvolvimento de uma “genuína identidade europeia” (cf. 2009c, p. 8). De facto, e ainda de acordo com a Comissão, os estudos confirmam que a mobilidade académica influencia e desenvolve o “capital humano”, pois permite aos estudantes aceder a novos conhecimentos e desenvolver tanto as suas competências linguísticas como as suas competências interculturais. Este “capital humano”, promovido pela circulação e intercâmbio de pessoas e “saberes”, será passível, por sua vez, de contribuir para debelar riscos político-sociais como o isolacionismo, o protecionismo e a xenofobia, constituindo-se como um importantíssimo fator na persecução de um futuro europeu baseado no princípio do “conhecimento” (cf. 2009c, pp. 1-2).

No entanto, a Comissão não deixa de sublinhar o facto de considerar que a aquisição e desenvolvimento prévios de proficiências em LE e de competências interculturais terá, necessariamente, um efeito positivo na experiência de mobilidade dos estudantes, aludindo, neste contexto, a múltiplos estudos que, para além de darem conta da conexão entre as competências em LE e a competência intercultural, confirmam a já referida mais-valia de uma formação prévia nestas competências para o sucesso da participação dos sujeitos em PMIs (cf. European Commission, 2008d). De referir que, na nossa perspetiva, esta preparação deverá ser contemplada em todos os planos curriculares dos cursos do Ensino Superior, não se devendo constituir, meramente, como uma preparação inicial para estudantes que irão integrar um determinado PMI, já que, em primeiro lugar, esta preparação pode servir de motivação para a participação nesse mesmo programa e, em segundo lugar,

mesmo estudantes que não desejem participar devem estar preparados para lidar com contextos, situações e contactos interpessoais ligados a culturas diferentes da sua. Deste modo, consideramos que a preparação generalizada dos estudantes do Ensino Superior no que toca às competências linguísticas e interculturais é de fundamental importância, sendo que deverá haver um comprometimento claro por parte das instituições responsáveis por este grau de ensino para o desenvolvimento das mesmas, até para facilitar a integração dos estudantes de PMIs no seu próprio contexto (i.e., a integração dos estudantes que enviam para outros países e dos estudantes estrangeiros que recebem).

Nesta base, procederemos no presente ponto não só à explicitação e discussão dos **resultados** obtidos relativamente às **atitudes dos respondentes face à possibilidade de virem a participar num PMI** no futuro, mas também à apresentação do **panorama geral da mobilidade académica entre Portugal e Turquia** nos últimos anos, mais especificamente no que se refere ao número de estudantes integrados no **programa Erasmus**¹⁹¹ e deste modo envolvidos no intercâmbio académico entre os dois países.

No que se refere ao primeiro destes tópicos, optámos, como já referimos atrás, por incluir no questionário “Imagens”, logo a seguir à questão referente a hipotéticas experiências passadas em PMIs¹⁹² (1.8.), um conjunto de questões (1.9. e 1.9.1.) relativo às **perspetivas e atitudes dos inquiridos face à participação em PMIs no futuro**, solicitando-lhes que indicassem se pensavam em participar num qualquer programa deste tipo no futuro e, de seguida, que justificassem a sua resposta¹⁹³.

No sentido de proceder a uma codificação e categorização das justificações apresentadas, recorreremos a um conjunto de estudos e relatórios incidentes no interesse dos estudantes em participar em PMIs no contexto do Ensino Superior (Ahn, 2010; Alfranseder,

¹⁹¹ Optámos por nos focar exclusivamente neste programa, não só por ser aquele que maior expressividade adquire no contexto europeu, mas também porque é claramente o mais referido pelos dois grupos de respondentes.

¹⁹² Como já tivemos a oportunidade de indicar no ponto 3.3.2. deste capítulo, apenas 12% dos estudantes do grupo PT e 2% do grupo TR referem ter tido uma experiência de participação num PMI no passado.

¹⁹³ A primeira questão é colocada em formato fechado de escolha única, em que os respondentes tinham três opções de resposta: “sim”, “não” e “não sei”. A justificação das respostas dadas corresponde a uma questão em formato aberto. No caso de terem respondido afirmativamente à primeira questão, os respondentes deveriam indicar, também, o PMI em que gostariam de participar. Neste último ponto, o programa mais referido, em ambos os grupos, é, sem dúvida, o programa Erasmus: no caso PT, dos cinco respondentes que afirmam desejar participar num PMI, três indicam-no (um aponta especificamente Istambul como cidade anfitriã), sendo, também referidos o programa *Inov Contacto* e um Curso Intensivo de Chinês na Universidade de Tianjin, China. No caso TR, 16 dos 20 respondentes disponíveis para a participação num PMI indicam o programa Erasmus, surgindo também referências aos programas Comenius, Serviço de Voluntariado Europeu (SVE) – e.g., programa *Youth in Action* – e, ainda ao desejo de desenvolver um mestrado em Portugal (não sendo apontados os moldes do mesmo).

Fellinger, & Taivere, 2010; Altbach & Teichler, 2001; European Commission, 2009c; Otero & McChosan, 2006), os quais nos permitiram identificar um conjunto de fatores influenciadores de uma maior ou menor disponibilidade para a participação num PMI: (i) o sexo dos sujeitos, existindo a tendência para uma maior afluência por parte de sujeitos do sexo feminino; (ii) a elegibilidade para tal participação (e.g., notas, tipo de instituição educativa) e o nível de financiamento concedido; (iii) a idade e estado civil, sendo que os participantes em PMIs são, em geral, jovens solteiros, sem filhos; (iv) a situação profissional, sendo que a larguíssima maioria dos participantes em PMIs não detêm qualquer carreira profissional; (v) o *background* educacional dos pais, verificando-se uma preponderância de participantes com pais com habilitação académica de nível superior; (vi) relações significativas com sujeitos com experiência em PMIs ou outro tipo de mobilidade internacional; (vii) a integração num ambiente que propicie um contacto com estudantes internacionais; (viii) o tipo de curso que os estudantes desenvolvem, sendo que os alunos que têm um *background* educativo que envolva o estudo de aspetos ligados ao panorama internacional (cultura, história, política, economia, etc.) revelam uma maior tendência para participar num PMI; (ix) a pressão, em termos temporais, de terminar os estudos; (x) a falta de competências linguísticas e de conhecimento intercultural; (xi) a relutância em abandonar o “lar”, ou seja, a área de conforto social dos sujeitos.

Na **Tabela 47** apresentamos os resultados da topicalização das justificações apresentadas pelos dois grupos para as suas atitudes face à participação em PMIs¹⁹⁴.

Tabela 47: Atitudes face à participação em PMIs e respetiva justificação

Grupo PT: Atitudes face à participação num PMI (N=17)	
Pensa integrar um PMI	Justificação de resposta
Resposta Afirmativa 29% (n=5)	3x - Contacto com e conhecimento de outras culturas
	2x - Benefício para futuro profissional
	1x - Desenvolvimento de competências linguísticas
	1x - Desenvolvimento pessoal
Resposta Negativa 24% (n=4)	2x - Perceção de não aplicabilidade
	1x - Pressão de terminar os estudos
	1x - Relutância em abandonar o seu país
	1x - Não Resposta
Resposta nem Afirmativa nem Negativa 47% (n=8)	2x - Reunião de condições necessárias
	2x - Financiamento da estadia no estrangeiro
	2x - Prolongamento de Estudos pós-licenciatura
	1x - Relutância em abandonar o seu país
	1x - Não Resposta

¹⁹⁴ Na **Tabela 47** apresentamos, na primeira coluna, as percentagens de alunos que responderam, respetivamente, “sim”, “não” e “não sei” à questão 1.9., e nas segunda e terceira colunas, os tópicos incluídos nas suas justificações, assim como o número de vezes em que são referidos (de notar que um mesmo respondente pode indicar vários tópicos em simultâneo). Para uma versão detalhada dos resultados apresentados na tabela ver **Anexo 10**.

Grupo TR: Atitudes face à participação num PMI (N=41)		
Pensa integrar um PMI	Justificação de resposta	
Resposta Afirmativa 49% (n=20)	8x	- Desenvolvimento de competências linguísticas
	3x	- Utilidade e benefício geral dos PMI
	3x	- Contacto com e conhecimento de outras culturas
	2x	- Aspetos académicos e educacionais
	1x	- Benefício para futuro profissional
	1x	- Pressão de terminar os estudos
	1x	- Desenvolvimento pessoal
	1x	- Financiamento da estadia no estrangeiro
	5x	- Não Resposta
Resposta Negativa 12% (n=5)	3x	- Pressão de terminar os estudos
	1x	- Relutância em abandonar o seu país
	1x	- Não Resposta
Resposta nem Afirmativa nem Negativa (Não Sei) 39% (n=16)	7x	- Incerteza ou falta de informação
	3x	- Pressão de terminar os estudos
	1x	- Relutância em abandonar o seu país
	5x	- Não Resposta

Os resultados obtidos indicam claramente que o **grupo TR apresenta uma maior predisposição para participar em PMIs no futuro do que o grupo PT**, sendo que, enquanto praticamente metade dos respondentes turcos (49%) afirma desejar participar num PMI no futuro, apenas 29% dos respondentes portugueses expressa essa mesma vontade. Esta discrepância na tendência de respostas poderá ligar-se à já referida maior heterogeneidade do grupo PT, mais especificamente no que se refere à idade, atividade profissional e atividade académica dos respondentes. De facto, dos quatro estudantes portugueses que afirmam não contemplar a possibilidade de participar num PMI, três têm mais de 30 anos e desenvolvem uma atividade profissional estável, sendo que dois deles não estão a desenvolver os seus graus académicos a nível do Ensino Superior (o terceiro encontra-se a desenvolver o seu doutoramento). Já no grupo TR, todos os respondentes têm menos de 30 anos e estão a desenvolver os seus graus académicos no contexto do Ensino Superior, sendo que aqueles que desenvolvem uma atividade profissional fazem-no em *part-time*. Assim, podemos considerar que estes resultados vão ao encontro dos estudos que apontam que, na generalidade, os participantes em PMI são jovens e estão a desenvolver os seus estudos a nível da licenciatura ou mestrado (1.º e 2.º Ciclos de Bolonha) e que o facto de se exercer uma atividade profissional tem efeitos negativos no interesse em participar num PMI (cf. Ahn, 2010; Alfranseder et al., 2010).

Em termos da justificação para o **desinteresse face à participação num PMI**, este liga-se, em ambos os grupos, a motivos relacionados com a carreira académica e/ou

profissional, não sendo apontadas quaisquer críticas relativamente aos PMI em si¹⁹⁵. Relativamente aos respondentes que revelam uma **indeterminação face à participação em PMIs**, no grupo PT, destacam-se a necessidade de se “reunirem as condições necessárias” para tal efeito, os custos adstritos à participação num PMI – os quais se constituem como um fator dissuasivo em relação à mesma, já que se considera que os apoios dados são insuficientes – e o prolongamento, ou não, de estudos após a licenciatura, sendo referida a possibilidade de se desenvolver um mestrado no âmbito de um programa deste tipo. Já no grupo TR, destacam-se questões de pura indecisão face a este tema, a falta de informação relativamente aos PMI existentes e, em menor grau, a “pressão de terminar os estudos”. Em termos das **justificações** apontadas pelos **respondentes que afirmam desejar participar num PMI no futuro**, o grupo TR demonstra a tendência clara para referir a possibilidade de vir a desenvolver competências em LE – destacando, ainda, com um menor grau de incidência, a “utilidade e benefício geral” deste tipo de programas, o facto de proporcionar o conhecimento e o contacto com outras culturas e, também, “aspetos académicos e educacionais”. Esta tendência estará intimamente relacionada com o facto de todos os respondentes turcos estarem a frequentar cursos de Línguas e Literaturas. Já o grupo PT não parece dar grande relevância ao desenvolvimento das competências em LE, demonstrando um maior interesse pelo conhecimento e contacto com outras culturas que os PMIs proporcionam, destacando, também, os seus benefícios em termos de promoção profissional.

Verifica-se, assim, que, tal como no âmbito das motivações para a aprendizagem de LEs em geral e da língua da contraparte em particular (ver pontos 3.2.3. e 3.2.4.), o **grupo TR** patenteia uma **orientação** de carácter mais **pragmático-instrumental** e **grupo PT** uma orientação de carácter mais **integrativo-afetivo** face à participação em PMIs.

Tendo apresentado os resultados obtidos relativamente às atitudes dos dois grupos de respondentes no que toca à participação futura num PMI, passaremos, de seguida, à explicitação dos resultados a que chegámos – com base na análise de múltiplos relatórios emanados pela Comissão Europeia – no que se refere ao número de estudantes portugueses e turcos que, nos últimos anos, participaram no programa Erasmus, enfocando naqueles que desenvolveram os seus estudos no país da contraparte.

¹⁹⁵ No grupo PT destaca-se a perceção de “não aplicabilidade” desta hipótese ao caso individual (pelas razões apontadas atrás) e no grupo TR a principal justificação concerne ao tópico “pressão de terminar os estudos”.

Programas de Mobilidade Internacional apoiados pela UE: O Programa Erasmus nos contextos Português e Turco

O número de estudantes participantes em PMIs tem aumentado de forma constante desde a Segunda Grande Guerra, tendo sofrido um particular incremento nas três últimas décadas: em 1975, os PMIs contavam, ao nível europeu, com apenas 600 mil participantes e, em 2005, contavam já com 2 milhões e 700 mil (cf. OCDE, 2008). De facto, a educação internacional tem vindo a estabelecer-se, gradualmente, como um elemento normal da educação a nível do Ensino Superior no contexto europeu (cf. Ahn, 2010; Altbach & Teichler, 2001), sendo que as *Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos estados Membros sobre a mobilidade dos jovens* de 20 e 21 de Novembro de 2008 declaram que todos os jovens devem ter a oportunidade de participar num PMI, seja ele académico, formativo, profissional ou no contexto de voluntariado, e o *Leuven Communiqué*, adotado em 29 de abril de 2009 pelos ministros responsáveis pelo Ensino Superior dos países participantes do Processo de Bolonha, estipula que, em 2020, pelo menos 20% de todos os estudantes a graduar-se na área Europeia de Ensino Superior devem ter tido uma experiência de estudo ou formação no estrangeiro. (cf. 2009a; European Commission, 2009c, p. 3).

No entanto, face à constatação de que estes objetivos estão, ainda, longe de ser atingidos, a União Europeia tem desenvolvido e aumentado os seus esforços no sentido de apoiar a mobilidade académica através de vários programas e iniciativas, particularmente no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2012, que cobre variadas áreas e múltiplos programas: Ensino Superior (Erasmus, Erasmus Mundus, Marie Curie), para estudantes, candidatos a doutoramento e *staff*; Ensino Superior e investigação (Marie Curie, mobilidade dentro das *Networks of Excellence and Technology Platforms*); interligação entre o Ensino Superior e as empresas (colocações, ou *placements*, no âmbito dos programas Erasmus e Marie Curie); educação vocacional e formação (Leonardo); Ensino Secundário (Comenius); educação para adultos e voluntariado sénior (Grundtvig); a esfera cultural (*Culture Programme*); mobilidade jovem e voluntariado (*Youth in Action*); a sociedade civil (*Europe for Citizens Programme*) e a ação preparatória *Erasmus for Young Entrepreneurs* (cf. European Commission, 2009c, p. 5).

A mobilidade no contexto do Ensino Superior entre universidades europeias e extraeuropeias é maioritariamente apoiado pelos programas Erasmus, Mundus e Tempus, sendo que a promoção da mobilidade de jovens europeus para países extraeuropeus e a

promoção de mobilidade de estudantes de países terceiros para o contexto europeu se institui como um importante objetivo, sendo considerado um elemento passível de contribuir para o desenvolvimento da competitividade europeia no futuro. Para além destes programas, os estudantes que desejem participar em PMIs podem ainda beneficiar de acordos bilaterais entre instituições de Ensino Superior, de programas governamentais de mobilidade, de programas apoiados por fundações privadas ou, mesmo, encontrar, pessoalmente, formas de usufruir da mobilidade académica internacional (cf. Alfranseder et al., 2010).

Relativamente ao **panorama geral de mobilidade académica entre Portugal e Turquia**, iremos, tal como já tivemos a oportunidade de referir, debruçar-nos, especificamente, no número de estudantes participantes no programa Erasmus em Portugal e Turquia, tanto enquanto países emissores como enquanto países anfitriões.

Na **Tabela 48**, apresentamos um conjunto de dados relativos ao número de estudantes Erasmus que, no ano letivo de 2010-2011 (ano letivo que precedeu o ano em que desenvolvemos o nosso estudo empírico), escolheram Portugal e a Turquia como países anfitriões, assim como o número de estudantes de ambos os países que participaram nesse mesmo programa. Na tabela, apresentamos tanto os países recetores como os anfitriões, ordenando-os por ordem decrescente de número de estudantes¹⁹⁶.

Tabela 48: Estatísticas Programa Erasmus ano letivo 2010-2011: contextos PT e TR

Panorama dos estudantes Erasmus em Portugal e na Turquia no ano letivo de 2010-2011								
Maior n.º de alunos	Contexto Português				Contexto Turco			
	País emissor	PT anfitrião	País anfitrião	PT emissor	País emissor	TR anfitrião	País anfitrião	TR emissor
1.º	ES (Espanha)	2463	ES	1425	DE	1038	DE	1786
2.º	PL (Polónia)	1057	IT	904	PL	566	PL	1511
3.º	IT (Itália)	1011	PL	665	FR	386	IT	954
4.º	DE (Alem.)	545	CZ	343	NL	376	ES	727
5.º	FR (França)	383	FR	323	ES	259	NL	544
6.º	TR (Turquia)	356	DE	256	IT	259	FR	541
7.º	CZ (R. Checa)	352	BE	245	LT	234	CZ	498
8.º	LT (Lituânia)	291	NL	244	CZ	163	UK	402
9.º	BE (Bélgica)	274	UK	239	BE	137	SE	396
10.º	RO (Roménia)	250	RO	152	HU	113	HU	394
11.º	NL (Holanda)	189	FI	140	AT	101	PT	356
12.º	SI (Eslovénia)	172	HU	138	RO	100	BE	297
13.º	GR (Grécia)	142	SI	136	BG	73	DK	273
14.º	AT (Áustria)	138	SE	118	DK	67	LT	249
15.º	HU (Hungria)	134	DK	102	SE	64	AT	230
16.º	FI (Finlândia)	128	LT	95	PT	62	RO	190

¹⁹⁶ Os números apresentados referem-se à totalidade de sujeitos integrados no programa Erasmus (estudos e *placements*).

17.º	UK (R. Unido)	116	AT	85	GR	58	FI	172
18.º	SK (Eslováq.)	99	SK	61	UK	58	SK	115
19.º	EE (Estónia)	65	TR	62	FI	41	GR	113
20.º	LV (Letónia)	82	GR	55	LV	33	SI	102
21.º	BG (Bulgária)	74	NO	47	SK	32	BG	68
22.º	SE (Suécia)	58	IE	37	EE	30	EE	60
23.º	DK (Dinamar.)	48	LV	32	SI	30	IE	55
24.º	NO (Noruega)	48	EE	31	IE	4	LV	55
25.º	LU (Luxemb.)	21	BG	19	CY	3	MT	6
26.º	IE (Irlanda)	19	MT	4	LU	1	LU	1
27.º	HR (Croácia)	18	CY	4	MT	0	CY	0
28.º	IS (Islândia)	2	LU	2	IS	0	IS	0
29.º	CY (Chipre)	1	HR	0	LI	0	LI	0
30.º	MT (Malta)	0	CH	0	NO	0	NO	0
31.º	LI (Liechtenst.)	0	IS	0	HR	0	HR	0
32.º	CH (Suíça)	0	LI	0	CH	0	CH	0
N.º de alunos Total		8536	Total	5964	Total	4288	Total	10095

Fonte: European Commission (2012b)

Em **primeiro lugar**, verificamos que, no que concerne ao programa Erasmus, Portugal se caracteriza mais por ser um país anfitrião (8536) do que um país emissor (5964) e, inversamente, a Turquia se caracteriza mais por ser um país emissor (10095) do que um país anfitrião (4288). De acordo com as informações estatísticas disponibilizadas pela Comissão Europeia (ver **Tabela 49**), esta tendência tem-se verificado de forma contínua ao longo dos últimos anos.

Tabela 49: Número de estudantes Erasmus em Portugal e na Turquia entre 2006 e 2012

N.º Estudantes \ Ano letivo	2011/12	2010/11	2009/10	2008/09	2007/08	2006/07
Portugal Anfitrião	9197	8536	7385	6232	5583	4787
Portugal Emissor	6484	5964	5388	5394	4753	4424
Turquia Anfitriã	5269	4288	3336	2658	1982	1321
Turquia Emissora	11826	10095	8758	7794	7119	4438

Fonte: European Commission (2012a, 2013a, 2013c)

Em **segundo lugar**, constatamos que, enquanto **país anfitrião**, e no contexto do programa Erasmus, **Portugal** recebeu, no ano letivo de 2010-2011, **356 estudantes turcos** (4,2% do total de estudantes Erasmus turcos), ocupando a Turquia o 6.º lugar na lista de países que mais estudantes enviaram para Portugal¹⁹⁷. Simultaneamente, em termos dos países para os quais a Turquia preferencialmente enviou os seus estudantes Erasmus no ano em questão, Portugal ocupa o 11.º lugar num conjunto de 32 países, situando-se, deste modo,

¹⁹⁷ Precedida apenas por Espanha, Polónia e Itália (países que enviaram mais de um milhar de estudantes para o nosso país) e pela Alemanha e França (cujo número de estudantes Erasmus se aproxima bastante do número de estudantes turcos recebidos em Portugal).

numa posição ainda relevante no contexto do conjunto total de estudantes turcos que desenvolveram os seus estudos no estrangeiro em 2010-2011 no âmbito deste programa de mobilidade. Relativamente ao número de **estudantes portugueses** que escolheram a **Turquia como país anfitrião** verificamos que este é substancialmente mais baixo do que o verificado para o caso anterior. Portugal posiciona-se no 16.º lugar no que toca aos países que mais estudantes enviaram para a Turquia no contexto do programa Erasmus em 2010-2011, tendo enviado **62 alunos** (1,44% do total de estudantes Erasmus portugueses). No que toca às nacionalidades dos estudantes que, no contexto do programa Erasmus, a Turquia mais recebe, Portugal posiciona-se no 19.º lugar num conjunto de 32 países.

Desta forma, verificamos que, no ano letivo de 2010-2011, há uma maior tendência para alunos turcos escolherem Portugal como seu destino, no contexto do programa de mobilidade Erasmus, do que para alunos portugueses escolherem a Turquia como seu destino de estudos. Esta tendência tem-se confirmado nos últimos anos (ver **Tabela 50**)¹⁹⁸, sendo que, apesar de o número de alunos, de Portugal e Turquia, que, no contexto do Programa Erasmus, escolheram, respetivamente Turquia e Portugal como país anfitrião, ter vindo paulatinamente a aumentar desde 2006-2007, verifica-se sempre um substancialmente maior número de estudantes turcos a virem estudar para Portugal do que de portugueses a irem para a Turquia (e.g., em 2010-2011 o número de estudantes Erasmus turcos em Portugal era cerca de seis vezes superior ao dos estudantes Erasmus portugueses na Turquia).

Tabela 50: Desenvolvimento do número de estudantes Erasmus PT e TR na Turquia e em Portugal

Ano letivo	2012/13	2011/12	2010/11	2009/10	2008/09	2007/08	2006/07
N.º Erasmus TR em Portugal	585	405	356	324	294	273	168
N.º Erasmus PT na Turquia	151	75	62	54	50	25	14

Fonte: European Commission (2012a, 2012b, 2013b, 2014a, 2014b)

Assim, os resultados obtidos, além de apontarem para o facto de o **intercâmbio académico de estudantes entre Portugal e Turquia**, mais especificamente no que se refere ao programa de mobilidade **Erasmus**, ser ainda **algo diminuto**, demonstram (e confirmam) uma claramente **maior disponibilidade** da parte dos **estudantes turcos** para integrarem, no seu plano de estudos, uma estadia académica em **Portugal**, do que por parte dos estudantes portugueses para desenvolverem um período de estudos na Turquia.

¹⁹⁸ Os números apresentados relativamente aos anos letivos 2011-12 e 2012-13 não incluem *placements*, ao contrário dos números relativos aos restantes anos incluídos na Tabela 50.

Apesar de estes mesmos resultados se poderem relacionar com toda uma multiplicidade de factores de natureza diversa, não os poderemos deixar de ligar às conclusões preliminares a que chegámos no cômputo geral do nosso estudo empírico, nomeadamente no que se refere à imagem francamente mais positiva detida pelo grupo TR face ao país, povo e cultura da contraparte – no âmbito da qual sobressai um sentido de maior proximidade, semelhança e atração face aos mesmos – quando comparada com a do grupo PT, que, embora seja, também, de carácter eminentemente positivo, não deixa de incluir alguns indícios de uma visão mais estereotipada e, mesmo preconceituosa, face à contraparte, assim como de um maior enfoque num sentido de distanciamento e diferença face à mesma, indícios que se ligarão, indubitavelmente, a um núcleo imagético referente à representação algo pejorativa que os estudantes (e os portugueses em geral) deterão da religião islâmica e, conseqüentemente, dos países e povos muçulmanos em geral.

Deste modo, e partindo do princípio de que os programas de mobilidade se instituem como uma ferramenta fundamental, não só para o incremento da motivação dos estudantes para estudar no estrangeiro, mas também, e sobretudo, para o desenvolvimento das suas competências plurilingues e interculturais (seja dos seus participantes, seja das comunidades de acolhimento) e, conseqüentemente, para a promoção de um maior (re)conhecimento do Outro (e.g., European Commission, 2009c; Kinginger, 2009) – pressupostos que são, aliás, sublinhados pelos próprios respondentes (em particular no grupo TR), no âmbito dos factores de promoção tanto da aprendizagem da língua-cultura da contraparte como da relação intercultural –, pensamos que os resultados e conclusões gerais do nosso estudo poderão instituir-se como uma importante base para o desenvolvimento de estratégias que visem o incremento do número de estudantes envolvidos em programas de mobilidade académica entre Portugal e Turquia.

Neste contexto, torna-se fundamental perceber que, apesar do consenso entre os decisores educativos e políticos de que a mobilidade académica é positiva para os jovens, os benefícios e potencialidades dessa mobilidade podem não ser, em si mesmos, suficientemente bem compreendidos por estes mesmos jovens, e que, apesar de fundamentais, as experiências, interações ou relacionamentos interculturais, por si sós, não são suficientes para garantir a CI, sendo que esta tem de ser alvo de uma aprendizagem e preparação adequadas, devendo ser abordada ao longo do desenvolvimento educacional e

profissional dos sujeitos numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (e.g., Alfred & Byram, 2002; European Commission, 2008a; Fantini, 2012; Kinginger, 2009).

É, exatamente, neste ponto que reafirmamos a importância crucial de se incrementar, no contexto do Ensino Superior, tanto em Portugal como na Turquia, estratégias educativas que, assentes numa análise e reflexão crítica das auto- e heterorrepresentações dos sujeitos, possibilitem o desenvolvimento efetivo das competências de mediação intercultural dos estudantes, devendo essas mesmas estratégias instituir-se como o produto de uma intencionalidade educativa que vise especificamente preparar os aprendentes para “pensarem interculturalmente”, promovendo, deste modo, uma maior vontade e disponibilidade por parte dos estudantes não só para participarem num PMI, mas também, e sobretudo, para estabelecerem efetivas relações interculturais com o Outro, as quais, por sua vez, permitirão o desenvolvimento de uma maior conscientização, conhecimento e entendimento mútuos entre sujeitos de países e culturas diferentes (e.g., Ahn, 2010; Alfranseder et al., 2010; European Commission, 2009c).

De referir, neste ponto em que terminamos a apresentação e discussão dos resultados do questionário “Imagens”, que vemos, de alguma forma, confirmada a valência do nosso estudo no âmbito do desenvolvimento da CI dos estudantes e, conseqüentemente, na promoção das relações interculturais luso-turcas, nas respostas dadas à secção, deste questionário, referente aos comentários adicionais (secção 6 – ver **Anexo 11**). De facto, dos 10 comentários apresentados pelo grupo TR, oito referem-se, de forma implícita ou explícita, à perceção dos respondentes da mais-valia do presente estudo para o fortalecimento e aprofundamento das relações entre Portugal e Turquia e, em termos gerais, para o incremento de uma maior compreensão intercultural entre os diferentes povos do mundo¹⁹⁹: e.g., “*Thank you for asking about the Turkish students’ ideas and interests about Portugal and Europe!*” (*Türkiye'deki öğrencilerin Portekiz'e ve Avrupa'ya karşı bakış açısını merak edip, fikirlerimizi sorduğunuz için sonsuz teşekkürler!*), “*I hope we will be able to communicate more in the future. (Between Turkey and Portugal)*” (*Umarım ileride daha fazla iletişim kurma imkanı sağlarız. (Türkiye ve Portekiz arasında)*), “*Bring peace all over the world*” (*tüm dünyada barış olsun*). De igual modo, dos três comentários apresentados pelo grupo PT, dois referem-se a esta mesma mais-valia²⁰⁰: “*Muito gosto em fazer o inquérito*” e “*Penso que este projecto é uma mais-valia para a ligação entre os dois países*”.

¹⁹⁹ São referidos, ainda, aspetos formais do questionário (2) e a questão da integração da Turquia na UE (2).

²⁰⁰ A terceira referência liga-se à perceção tanto do grande desconhecimento mútuo existente entre portugueses e turcos como da visão estereotipada e preconceituosa do povo português face à contraparte.

Capítulo 4. “Imagens em movimento”: as sessões de *Focus Group*

4.1. Definição, organização e execução das sessões de *Focus Group*

As sessões de *focus group* foram realizadas no final do primeiro semestre do ano letivo de 2011-2012, tendo sido desenvolvidas com base numa pré-análise, de carácter geral, dos dados obtidos por meio do inquérito por questionário “Imagens” (Capítulo 3, Parte II). Neste sentido, adquiriram, à partida, uma natureza duplamente exploratória e explanatória, pretendendo-se, por meio da triangulação de dados e resultados obtidos através de um instrumento de carácter mais *objetivante* (i.e., inquérito por questionário) e um instrumento de carácter *construtivista* (i.e., sessões *focus group*), confirmar (ou infirmar) os resultados fundamentais do primeiro instrumento, bem como complementá-los e aprofundá-los.

Os participantes das sessões de *focus group* foram selecionados, mediante um regime de voluntariado, de entre os estudantes que compõem os nossos casos de estudo, respetivamente, em Portugal e na Turquia. Neste contexto, foram realizadas, em Portugal, uma sessão de *focus group* junto dos alunos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e outra junto dos alunos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) e, na Turquia, foram realizadas duas sessões junto dos alunos da disciplina de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Línguas, História e Geografia da Universidade de Ancara (DTCF-AÜ). Definimos, à partida, que estas sessões deveriam englobar um mínimo de cinco e um máximo de oito participantes. Todos os participantes assinaram uma ficha de aceitação de participação no *focus group*, em que se incluía a sua permissão para que a mesma fosse sujeita a áudio-gravação, assim como a garantia de que seria assegurado o seu anonimato. Todas as sessões foram moderadas pelo investigador.

As sessões realizadas no caso português foram desenvolvidas na língua materna dos participantes (português), enquanto as sessões realizadas no caso turco foram realizadas maioritariamente em inglês (recorrendo-se, também, por vezes, à língua espanhola, língua de estudo da maioria dos participantes), sendo que, não só nos foi assegurado, pelo professor de português destes estudantes, que estes tinham um bom nível de proficiência linguística na língua inglesa, como os próprios voluntários foram informados, previamente, deste facto.

Assumimos, claro, que esta diferença na língua utilizada pelos participantes de ambos os países (língua materna *versus* língua não-materna) terá, necessariamente, implicações nos dados recolhidos, já que os participantes portugueses, em comparação com

os turcos, terão, obviamente, uma maior facilidade em debater e expressar as suas opiniões face às temáticas propostas no âmbito do *focus group* em que participaram. Esta diferença foi, aliás, uma das principais razões que nos levaram, à partida, a optar pela técnica de análise de conteúdo dos dados recolhidos em detrimento de uma técnica de análise de discurso (necessariamente mais rica). No entanto, apesar desta clara limitação, não deixamos de considerar que a aplicação da técnica de recolha de dados por *focus group* se mostrou, em termos heurísticos, igualmente profícua – no contexto português como no contexto turco –, tendo cumprido todos os objetivos que nos propúnhamos atingir.

4.2. Estrutura e objetivos específicos das sessões de *Focus Group*

Como já tivemos a oportunidade de referir no ponto 1.3., Parte II, da presente dissertação, a aplicação do método de recolha de dados por *focus group* instituiu-se, à partida, como a segunda etapa do estudo empírico, pretendendo-se, com esta, complementar e aprofundar os resultados da análise dos dados na primeira etapa, referente à aplicação do questionário “Imagens”. Neste sentido, os objetivos específicos adstritos à planificação e execução das sessões de *focus group* serão os mesmos que orientaram a construção e aplicação deste inquérito por questionário (ver ponto 3.1.2.), considerando-se que apenas a persecução destes objetivos através da conciliação de uma abordagem *tematizada* ou *objetivante* (primeira etapa) com uma abordagem *não tematizada* ou *construtivista* (segunda etapa), no que se refere ao estudo de imagens, poderá permitir dar respostas às questões fundamentais que norteiam o nosso estudo (ver ponto 1.3., Parte II). Assim, apesar de se pretender, também, essencialmente diagnosticar as imagens recíprocas – de línguas, culturas e povos – dos estudantes universitários portugueses e turcos que constituem os nossos dois casos de investigação (assim como as suas possíveis implicações no campo da ELCE e na efetiva relação intercultural entre os dois povos), esta segunda etapa distinguir-se-á da primeira por visar traçar este mesmo diagnóstico através do enfoque nas interações sociais dos sujeitos (ao colocá-los em situação de diálogo e debate entre si), pretendendo-se, com base na análise dessas mesmas interações, perceber não só como as imagens dos alunos nelas se manifestam, mas também a forma como, no seu inerente dinamismo, enquanto “imagens em movimento”, se vão reafirmando ou infirmando e (re/des)construindo no decorrer das sessões, procurando-se, simultaneamente, aprofundar a compreensão de quais as possíveis

fontes dessas mesmas imagens e quais as suas perspectivas consequências no âmbito do desenvolvimento da competência e do diálogo interculturais.

Foi neste sentido que, na planificação do processo de recolha de dados por *focus group*, assim como no subsequente desenvolvimento de cada uma das quatro sessões realizadas, nos baseámos, à partida, em quatro pressupostos fundamentais: (i) os participantes deverão estabelecer entre si um diálogo o mais espontâneo e livre possível em redor das temáticas e atividades propostas, competindo ao “entrevistador” servir apenas como moderador desse diálogo, procurando não influenciar os discursos dos participantes; (ii) o tratamento e análise dos dados obtidos incidirá exclusivamente sobre o grupo de participantes de cada uma das sessões e não sobre os sujeitos individuais intervenientes; (iii) o investigador deverá orientar o desenvolvimento tanto das sessões de *focus group* como dos processos de tratamento e análise dos dados recolhidos segundo uma perspectiva que permita partir do particular para o geral e do geral novamente para o particular (cf. Bohm, 2008); (iv) o tratamento e análise dos dados recolhidos terá, necessariamente, de se desenvolver na base de uma perspectiva hermenêutica e no desenvolvimento de uma abordagem eminentemente qualitativa, cujo produto final deterá uma natureza, acima de tudo, descritiva (Bader & Rossi, 2002; Galego & Gomes, 2005; Morgan, 1997; Stewart et al., 2007).

Tal como referimos, os objetivos específicos adstritos à execução dos *focus group* equivalem aos referentes à aplicação do questionário “Imagens”; no entanto, dado o carácter eminentemente indutivo desta técnica de investigação, será impossível definir, *a priori*, como e quando é que estes mesmos objetivos serão atingidos ou, mesmo, garantir que o sejam na sua totalidade, já que isso dependerá da dinâmica de diálogo de grupo que se estabelece e desenvolve no momento da sua execução. Foi nesta base que planificámos as sessões de *focus group* e as estruturámos em três momentos distintos: (i) *breaking the ice* e apresentação dos participantes; (ii) apresentação e discussão de opiniões sobre duas situações hipotéticas ligadas ao que decidimos designar por “relação anfitrião-visitante no contacto intercultural”; (iii) apresentação e discussão de opiniões sobre três ilustrações. Ao mesmo tempo, construímos um guião de perguntas orientadoras a serem mobilizadas durante as sessões²⁰¹, considerando, no entanto, à partida, que, conforme as dinâmicas interacionais e discursivas estabelecidas nos *focus group*, se poderia incorrer na alteração da ordem de apresentação desta mesmas questões, na sua reformulação, ou mesmo não inclusão.

²⁰¹ Apresentamos o guião de questões e os diapositivos utilizados nas sessões *focus group* nos **Anexos 12 e 13**.

Passaremos, de seguida, a descrever cada um dos três momentos pelos quais estruturámos as sessões de *focus group*, apresentando os recursos utilizados e dando conta das principais temáticas que pretendíamos ver exploradas no decorrer de cada um deles.

Momento 1: *Breaking the ice* e apresentação dos participantes

O Momento 1 refere-se à fase inicial dos *focus group*, sendo que, como forma de “quebrar o gelo” entre os intervenientes, se optou por se lhes **pedir que se apresentassem** uns aos outros, sendo-lhes solicitado que, de forma informal, e em diálogo, indicassem: (i) aspetos sociográficos, como o seu primeiro nome, idade, naturalidade, profissão, habilitações académicas; (ii) se estavam, ou não, a desenvolver qualquer plano de estudos alargado no contexto do Ensino Superior e, em caso afirmativo, que referissem o nome dos respetivos cursos; (iii) se já haviam visitado alguma vez o país da sua contraparte e, em caso afirmativo, a duração e contexto dessa mesma visita/estadia. Ao mesmo tempo, aproveitámos este momento inicial para estimular a apresentação, por partes dos participantes, das **imagens** que partilhavam face à **língua da sua contraparte**, sendo que o procurámos fazer de duas formas distintas: (i) pedindo-lhes que indicassem as principais razões pelas quais estavam a aprender a língua-cultura da contraparte (procurando aferir, de forma direta, o tipo de **orientação motivacional** face a esta aprendizagem que era destacado pelos participantes); (ii) perguntando-lhes qual o grau de **importância** que atribuíam à **aprendizagem desta língua** de um modo geral e face ao seu futuro em particular.

Momento 2: Relação anfitrião-visitante no contacto intercultural

O Momento 2 refere-se à apresentação aos participantes (através da projeção de dois diapositivos) de duas situações hipotéticas – “**Visitante Turco/Português**” e “**Oferta de Emprego/Bolsa de Estudo na Turquia/Portugal**” – ligadas à relação entre portugueses e turcos. Neste sentido, o Momento 2 dos *focus group* subdivide-se em dois exercícios distintos (**Quadro 5**), em que é solicitado aos intervenientes que expressem as suas perspetivas e atitudes, desejos e ansiedades face à possibilidade de: (i) lhes ser pedido que acompanhem informalmente, durante um dia, um visitante turco/português, que nunca esteve no seu país anteriormente, devendo mostrar-lhe os locais da sua cidade e os aspetos culturais que consideram ser do seu interesse conhecer e, também, dar-lhe conselhos e avisos que possam facilitar a sua adaptação à cultura turca/portuguesa e evitar conflitos e “choques culturais” durante a sua estadia; (ii) lhes ser apresentada uma oferta de emprego/bolsa de estudo no país

da contraparte, cabendo-lhes avaliar as potencialidades (positivas e negativas) da sua aceitação e expressar a sua maior ou menor disponibilidade para realizar esta experiência. Ambos os exercícios associam-se, assim, à questão do contacto e relação com a contraparte, sendo solicitado aos participantes que se coloquem no lugar, respetivamente, de anfitriões (i.e., receber a contraparte no seu país) e de visitantes (ir trabalhar/estudar para o país da contraparte), no âmbito de uma situação de contacto e relação intercultural precisa.

Quadro 5: Situações hipotéticas de relação anfitrião-visitante no contacto intercultural

Momento 2: Relação anfitrião-visitante no contacto intercultural		
Sessão	Focus Group PT	Focus Group TR
Exercício 1 Visitante Turco / Português	Acompanhar um visitante turco em Portugal	Accompany a Portuguese visitor in Turkey
	Imaginem que a cada um de vocês é pedido que acompanhe, informalmente, durante um dia, um estudante universitário de pós-graduação turco (que não conhece), do sexo masculino, no grupo etário 25-30 anos, que acaba de chegar da Turquia e vai passar uma temporada de 6 meses em Portugal. É a sua primeira visita a Portugal.	Imagine that you are asked to accompany, during a day, in an informal context, a Portuguese post-graduation university student (whom you do not know). He is a young man between 25 and 30 years old and he has just arrived. He will spend a period of 6 months in Turkey. It is his first visit to Turkey.
Exercício 2 Oferta de emprego na Turquia / em Portugal	Oferta de Emprego/Bolsa na Turquia	Job/Scholarship offer in Portugal
	Imaginem que vos era dada uma oportunidade de trabalho/estudo na Turquia, dentro da vossa área profissional/formação académica, com um contrato anual renovável e um salário/bolsa substancialmente mais alto do que têm/teriam em Portugal.	Imagine that you were given the opportunity to work/study in Portugal. Your job would be within your professional/study area and you would be offered a renewable annual contract and a substantially higher salary/scholarship than the one you have/would have in Turkey.

A apresentação destes dois exercícios, que, como vimos, implicam que os participantes assumam o papel, respetivamente, de anfitrião e de visitante no contexto da relação intercultural, inclui, à partida, múltiplos objetivos de investigação, já que a ponderação e discussão conjunta das situações hipotéticas apresentadas envolverá, necessariamente, a convocação e articulação de múltiplas dimensões das auto- e heteroimagens (tanto diretas como indiretas) dos intervenientes, podendo permitir ao investigador proceder a uma análise de como esta mesma articulação se desenvolve no contexto das dinâmicas discursivas desenvolvidas nos diferentes grupos. Ao mesmo tempo, os exercícios pretendem estimular a expressão de atitudes específicas por parte dos participantes, destacando-se, neste âmbito, as suas atitudes face ao contacto e estabelecimento de relações interculturais e, também, face à possibilidade de ter uma experiência de vida, de média duração, no país da contraparte.

Momento 3: Apresentação de Ilustrações para discussão de Imagens

O terceiro e último momento dos *focus group* caracteriza-se pelo recurso a **três imagens gráficas** enquanto meio de incitamento à discussão e debate relativamente a três

temáticas fundamentais: (i) imagem da contraparte (Ilustração 1 – **Caricatura do país e povo da contraparte**); (ii) questão da adesão da Turquia à UE (Ilustração 2 – **A Turquia na Europa**); (iii) possibilidade de se incrementar a relação entre Portugal e Turquia e estreitar os laços entre os seus povos (Ilustração 3 – **Ponte Luso-Turca**).

A **primeira imagem** utilizada refere-se a uma caricatura do país/povo da contraparte²⁰² (ver **Ilustrações 1/PT e 1/TR**), tendo a sua apresentação como objetivo fundamental que os participantes enfocassem os seus discursos na questão das representações do país, povo e cultura da contraparte. Pretendia-se, deste modo, abrir um espaço de diálogo e discussão que incluísse, para além da expressão das atitudes dos participantes face à própria ilustração (nomeadamente no que toca aos elementos de natureza claramente estereotípica apresentados), a manifestação não só do modo como eles próprios veem a contraparte, mas também da forma como percebem que a mesma é representada no âmbito dos seus próprios países em geral. Neste contexto, procurámos, ainda, aceder às autoimagens indiretas dos intervenientes, perguntando-lhes como, na sua perspetiva, a contraparte poderia caricaturar o seu próprio povo.



Ilustração 1/PT: Caricatura da Turquia e do povo turco²⁰³

²⁰² A **Ilustração 1/PT** refere-se às sessões realizadas em Portugal e a **Ilustração 1/TR** às realizadas na Turquia.

²⁰³ Ilustração de Hélder Oliveira/WHO, inserida no artigo de imprensa “Três pedras no sapato”, da autoria de José Pedro Oliveira (in jornal *Expresso*, 9 de outubro de 2009, pp. 30-31).



Ilustração 1/TR: Caricatura de Portugal e do povo português²⁰⁴

A **segunda imagem** apresentada (ver **Ilustração 2**) refere-se, fundamentalmente, à temática da adesão da Turquia à UE.



Ilustração 2: A Turquia na Europa²⁰⁵

Com a apresentação desta ilustração, que não deixa de se envolver de uma certa polémica, pretendia-se, para além de identificar as reações imediatas dos participantes à mesma, incitar a um debate relativo à questão da adesão da Turquia à UE que permitisse

²⁰⁴ Ilustração de Cristina Sampaio (*Zé Povinho e Xico Esperto*, in www.hub.cristinasampaio.com). Devemos referir que não nos foi possível encontrar, no âmbito do contexto turco, qualquer caricatura de Portugal e que as (poucas) caricaturas do mesmo encontradas no contexto de outros países estrangeiros não correspondiam aos nossos objetivos de investigação, pelo que tivemos de optar por utilizar uma caricatura *made in Portugal*.

²⁰⁵ Ilustração de Hassan Bleibel inserida no artigo de imprensa “One day Turkey will run the EU” da autoria de Wolfgang Böhm (in *VoxEurope*, 28 de setembro de 2010).

aceder às suas imagens e atitudes face a esta temática e, simultaneamente, aferir, através dos enfoques realizados no contexto das dinâmicas de grupo criadas, quais as dimensões (e.g., geopolítica, económica, cultural, religiosa) que se apresentavam como fulcrais na constituição e expressão dessas mesmas imagens e atitudes.

A **terceira e última imagem** apresentada (ver **Ilustração 3**) refere-se às relações entre Portugal e Turquia, assim como aos modos como será possível incrementar e desenvolver a relação intercultural entre ambos os países e os seus respetivos povos.



Ilustração 3: Ponte Luso-Turca²⁰⁶

Com a apresentação desta ilustração pretendíamos suscitar um diálogo acerca de diferentes tópicos ligados à relação intercultural luso-turca, entre os quais se poderão destacar o modo como, até à data, e em termos gerais, se constituíam as relações entre Portugal e a Turquia, os meios e estratégias a desenvolver no sentido de incrementar e desenvolver essas mesmas relações, e, por último, o papel da ELCE, em particular no que se refere aos cursos da língua da contraparte desenvolvidos pelos estudantes, na aproximação intercultural entre os dois países e as suas respetivas culturas e povos. Ainda no contexto deste último tópico, decidimos introduzir como tema final das sessões a possibilidade de se criar uma plataforma *online* de comunicação entre estudantes que estão a aprender a língua da contraparte nos seus próprios países, pedindo aos participantes sugestões relativamente ao modo como gostariam que a mesma funcionasse e às temáticas que deveria incluir.

4.3. Abordagem analítica adotada e estrutura da apresentação e discussão dos resultados obtidos através das sessões de *Focus Group*

A análise dos dados recolhidos através da aplicação da técnica de “entrevista coletiva” ou *focus group* foi desenvolvida com base numa **abordagem** essencialmente **não**

²⁰⁶ Ilustração da autoria da Associação de Amizade Luso-Turca de Portugal.

tematizada ou construtivista ao estudo de Imagens, adquirindo, deste modo, uma natureza eminentemente **qualitativa de caráter indutivo-interpretativo**, em que o que se pretendia era não só descortinar quais as imagens (e.g., das línguas, dos povos, das culturas, da relação intercultural) que emergiam no discurso dos participantes ao longo da sessão, como também perceber as dinâmicas que elas adquiriam nesse mesmo âmbito, nomeadamente o modo como se cristalizavam ou, pelo contrário, se iam metamorfoseando, ou o modo como eram explicitamente referidas ou, inversamente, ocultadas. Foi neste contexto que, seguindo os pressupostos da técnica de recolha de dados em questão, procurámos garantir que as sessões realizadas se desenvolvessem de uma forma que permitisse a livre expressão de pensamentos e atitudes dos participantes face às temáticas que nos propúnhamos desenvolver. Neste sentido, não obstante termos gizado um “plano de sessão” em que a mesma era dividida em três momentos distintos, que detinham, à partida, um enfoque na exploração de um determinado tipo de imagem ou dimensão imagética particular, deixámos, tanto quanto possível, e como diz Sebastião da Gama relativamente à aula, que “o debate acontecesse”.

Assim, implicando a abordagem e técnica de recolha de dados desenvolvidas, à partida e necessariamente, que a análise dos dados recolhidos se processasse não de forma sequencial, mas de forma “complexa”, procurou-se, com o recurso às **macrocategorias de análise de imagens** por nós elaboradas (ver ponto 1.4., Parte II), proceder a um levantamento dos “temas” aflorados ao longo das sessões (articulando-os, simultaneamente, com os resultados obtidos na primeira etapa do nosso estudo) e, de acordo com a sua frequência de ocorrência e mesmo recorrência, identificar os “tópicos discursivos” e seguir as “linhas isotópicas” traçadas na dinâmica discursiva, de modo a poder chegar a uma compreensão mais profunda de como se constituem, estruturam, dinamizam e se articulam as auto- e heteroimagens dos sujeitos. Neste sentido, optámos por subdividir a apresentação da análise efetuada e decorrente discussão dos resultados não de acordo com as macrocategorias de análise utilizadas, nem tão pouco em função dos diferentes momentos por que, de acordo com o nosso “plano de sessão”, se desenvolveram as sessões de *focus group*, mas numa sua articulação com o que, no conjunto das quatro sessões realizadas, identificámos como sendo os **cinco tópicos discursivos fundamentais**: (i) Imagens das **Línguas**; (ii) Imagens dos **países, povos e culturas**; (iii) Relação anfitrião-visitante no **contacto intercultural**; (iv) Perspetivas e atitudes face à **adesão da Turquia à UE**: o seu lugar na Europa; (v) **Ponte Intercultural Luso-Turca**.

4.4. Caracterização dos participantes das sessões de *Focus Group* PT e TR

Tal como já tivemos a oportunidade de referir, foram realizadas, nos meses de novembro e dezembro de 2011, quatro sessões de *focus group*²⁰⁷:

1.ª sessão (FGPT1) – 6 estudantes da FLUP – 23 de novembro de 2011 (18:30-20:00) – Associação de Amizade Luso-Turca do Porto (Porto).

2.ª sessão (FGPT2) – 6 estudantes da FLUL – 30 de novembro de 2011 (18:30-20:00) – Instalações da FLUL (Lisboa).

3.ª sessão (FGTR1) – 7 estudantes da DTCF-UA – 8 de dezembro de 2011 (15:00-16:30) – Instalações da DTCF-UA (Ancara).

4.ª sessão (FGTR2) – 8 estudantes da DTCF-UA – 9 de dezembro de 2011 (15:00-16:30) – Instalações da DTCF-UA (Ancara).

As **duas sessões de *focus group* realizadas em Portugal** referem-se, respetivamente, a um grupo de estudantes de Língua e Cultura Turca (LCT) da FLUP e a um grupo de estudantes de LCT da FLUL. Na **Tabela 51** apresentamos alguns dados caracterizadores dos participantes de cada uma das sessões, mais especificamente no que toca à idade, sexo, habilitações e situação académica, nível e modalidade de inscrição no curso de LCT e, finalmente, experiência direta de visita ao país da contraparte (Turquia).

Tabela 51: Caracterização sociográfica dos participantes dos *Focus Group* PT

Sessão	Participantes (Sexo / Idade)	Situação Profissional e Habilitações Académicas	Curso LCT	Visitou a Turquia
FLUP - FGPT1	FGPT1/A1 (F / 34)	Advogada/Estudante: Licenciatura e Mestrado em Direito (Dout. em Direito Marítimo)	LCT I (Curso Livre)	Sim Turismo
	FGPT1/A2 (F / 23)	À procura do primeiro emprego: Licenciatura em Design e Moda	LCT III (Curso Livre)	Sim Erasmus / 6 meses
	FGPT1/A3 (F / 22)	À procura do primeiro emprego: Licenciatura em Ciências da Comunicação	LCT I (Curso Livre)	Sim SVE / 2 meses
	FGPT1/A4 (M / 50)	Professor do Ensino Secundário: Licenciatura em Matemática e Mestrado em Educação	LCT I (Curso Livre)	Sim Turismo
	FGPT1/A5 (F / 37)	Tradutora e Intérprete: Licenciatura em Tradução	LCT III (Curso Livre)	Não
	FGPT1/A6 (M / 24)	Empreendedor e Explicador: Licenciatura em Física Aplicada e Mestrado em Nanotecnologia	LCT I (Curso Livre)	Sim Turismo
FLUL - FGPT2	FGPT2/A1 (M / 24)	Estudante Universitário: Licenciatura de Engenharia de Energias Renováveis	LCT I (Curso Livre)	Sim Turismo
	FGPT2/A2 (F / 20)	Estudante Universitário: Licenciatura de Estudos Asiáticos variante História	LCT I (Op. Cond.)	Não
	FGPT2/A3 (F / 19)	Estudante Universitário: Licenciatura de Estudos Asiáticos variante História	LCT I (Op. Cond.)	Não

²⁰⁷ As **transcrições** referentes a cada uma das sessões de *focus group* realizadas em Portugal podem ser vistas nos **Anexos 14 e 15** (FGPT1 e FGPT2) e as das sessões realizadas na Turquia nos **Anexos 16 e 17** (FGTR1 e FGTR2).

	FGPT2/A4 (F / 20)	Estudante Universitário: Licenciatura de Línguas, Literaturas e Culturas	LCT I (Op. Livre)	Não
	FGPT2/A5 (F / 25)	Estudante Universitário: Licenciatura de Estudos Asiáticos variante História	LCT I (Op. Cond.)	Não
	FGPT2/A6 (F / 23)	Estudante Universitário: Licenciatura de Estudos Asiáticos variante História	LCT I (Op. Cond.)	Não

Como podemos constatar através da análise da **Tabela 51**, os 12 participantes das sessões de *focus group* realizadas em Portugal constituem um grupo algo heterogéneo (ver ponto 2.3., Parte II). Relativamente à faixa etária dos participantes, esta situa-se entre os 19 e os 50 anos (média de idade de 25 anos). Verifica-se que a larga maioria dos participantes é do sexo feminino (n=9), sendo que apenas três são do sexo masculino. Em termos académicos, cinco dos participantes não se encontravam a desenvolver qualquer ciclo de estudos no Ensino Superior (possuindo já, no mínimo, uma licenciatura), sendo que, dos restantes sete, seis eram alunos de licenciatura e um de doutoramento. No que se refere à área de estudos dos participantes, encontramos, também, uma certa diversidade, destacando-se, no entanto, a área de Ciências Sociais e Humanas (n=9). Ao nível profissional, quatro participantes estavam a desenvolver uma carreira profissional, dois encontravam-se à procura do primeiro emprego e os restantes seis unicamente a desenvolver os seus estudos académicos, todos eles no âmbito do 1.º ciclo (licenciatura). Em termos do nível e modalidade de inscrição no curso de Língua e Cultura Turca, apenas dois participantes se encontravam a frequentar o terceiro semestre do mesmo (nível B1 do QECR), enquanto os restantes 10 frequentavam o primeiro semestre (nível A1). Do total dos participantes, seis estavam inscritos nestas disciplinas na modalidade de Curso Livre; cinco, na modalidade de Opção Condicionada (mais especificamente da licenciatura de Estudos Asiáticos da FLUL); e um, na modalidade de Opção Livre (mais especificamente da licenciatura de Línguas, Literaturas e Culturas da FLUL). Finalmente, no que toca a uma visita efetiva à Turquia, verificamos que exatamente metade dos participantes (n=6) já tivera pelo menos uma experiência de contacto direto com o país da sua contraparte, de maior ou menor duração, e a outra metade (n=6) não tivera ainda a oportunidade de conhecer diretamente este país²⁰⁸.

Será pertinente referir, ainda, que os participantes FGPT1/A2 e FGPT2/A1 não se incluem no grupo de respondentes PT ao questionário “Imagens”.

No que toca à comparação entre os dois grupos de participantes das duas sessões de *focus group*, verificámos que estes apresentam algumas diferenças no que diz respeito à

²⁰⁸ De referir, ainda, que a participante FGPT1/A5 declara deter uma afinidade direta com a religião muçulmana (afirma que metade da sua família é muçulmana) e que a participante FGPT2/A5 é, em termos religiosos, hindu.

caracterização dos sujeitos que os compõem. De facto, o grupo do Porto detém uma média de idades bastante superior ao do grupo de Lisboa (média de 31,7 anos no primeiro caso e de 21,7 anos no segundo), todos os estudantes detinham já, no mínimo, uma licenciatura (sendo que todos os alunos de Lisboa ainda se encontravam a desenvolver os seus estudos a esse nível), todos estavam a frequentar o curso de língua-cultura turca, na modalidade de Curso Livre (enquanto a maioria dos alunos da FLUL o estava a desenvolver na modalidade de Opção Condicionada, um, na modalidade de Opção Livre, e um, na modalidade de Curso Livre); encontramos, ainda, no grupo de estudantes do Porto, dois participantes a desenvolver os seus estudos da língua e cultura turca no nível B1 (LCT III), sendo que, no grupo de Lisboa, todos os alunos se encontram no nível A1 (LCT I). Finalmente, e constituindo, talvez, a diferença mais significativa entre os dois grupos no que toca aos pressupostos do nosso estudo, cinco dos seis participantes da FLUP já tiveram a oportunidade de desenvolver um contacto direto, de maior ou menor duração, com o país da contraparte, enquanto apenas um dos participantes da FLUL visitou a Turquia anteriormente.

As duas **sessões de focus group realizadas na Turquia** tiveram como participantes os estudantes do curso de Língua e Cultura Portuguesa da DTGF-AÜ. Na **Tabela 52** apresentamos os dados caracterizadores destes participantes, i.e., idade, sexo, habilitações académicas e situação académica, nível e modalidade de inscrição no curso de Língua e Cultura Portuguesa (LCP) e experiência de visita ao país da contraparte (Portugal).

Tabela 52: Caracterização sociográfica dos participantes dos *Focus Group* TR

Sessão	Participantes (Sexo / Idade)	Situação Profissional e Habilitações Académicas	Curso LCP	Visitou Portugal
FGTR1 - DTCF- AÜ	FGTR1/A1 (F / 21)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Espanhola	LCP I (Op. Obrigatória)	Não
	FGTR1/A2 (F / 21)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Espanhola	LCP I (Op. Obrigatória)	Não
	FGPT1/A3 (F / 22)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Espanhola	LCP I (Op. Obrigatória)	Não
	FGTR1/A4 (M / 22)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Espanhola	LCP I (Op. Obrigatória)	Não
	FGTR1/A5 (M / 21)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Italiana	LCP I (Opção Livre)	Não
	FGTR1/A6 (F / 20)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Espanhola	LCP I (Op. Obrigatória)	Não
	FGTR1/A7 (F / 20)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Espanhola	LCP I (Op. Obrigatória)	Não
FGTR2 - DTCF- AÜ	FGTR2/A1 (F / 23)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Espanhola	LCP I (Op. Obrigatória)	Não
	FGTR2/A2 (M / 21)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Espanhola	LCP I (Op. Obrigatória)	Não

	FGTR2/A3 (M / 27)	Trabalhador-Estudante: Licenciatura de Língua e Literatura Francesa	LCP I (Opção Livre)	Não
	FGTR2/A4 (F / 24)	Trabalhador-Estudante: Licenciatura de Língua e Literatura Francesa	LCP I (Opção Livre)	Não
	FGTR2/A5 (F / 21)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Francesa	LCP I (Opção Livre)	Não
	FGTR2/A6 (F / 22)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Italiana	LCP I (Opção Livre)	Não
	FGTR2/A7 (F / 20)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Italiana	LCP I (Opção Livre)	Não
	FGTR2/A8 (F / 22)	Estudante Universitário: Licenciatura de Língua e Literatura Italiana	LCP I (Opção Livre)	Não

Como podemos ver na **Tabela 52**, os 15 participantes das sessões de *focus group* realizadas na Turquia constituem, ao contrário do caso português, um grupo bastante homogêneo (ver ponto 2.3., Parte II). A faixa etária dos participantes situa-se entre os 20 e os 27 anos (média de idade de 21 anos), sendo a larga maioria destes do sexo feminino (n=11) e apenas uma minoria do sexo masculino (n=4). Todos os participantes estavam a desenvolver as suas licenciaturas em Língua e Literatura estrangeira: Espanhol (n=8), Italiano (n=4) e Francês (n=3). Dois participantes eram trabalhadores-estudantes, sendo que os restantes não tinham qualquer atividade profissional. Em termos do nível e modalidade de inscrição no curso de Língua e Cultura Portuguesa, todos os participantes se encontravam a desenvolver os seus estudos no primeiro semestre do curso (nível A1), sendo que os estudantes da licenciatura de espanhol estavam a desenvolver o mesmo na modalidade de Opção Obrigatória e os restantes, na modalidade de Opção Livre. Finalmente, nenhum dos participantes turcos detinha uma experiência de visita a Portugal. Neste sentido, os grupos de cada uma das duas sessões de *focus group* realizadas na Turquia diferem apenas no facto de o primeiro ser praticamente composto apenas por estudantes da licenciatura de Língua e Literatura Espanhola (incluindo apenas um estudante de Italiano), enquanto o segundo incluía tanto estudantes de Espanhol como de Francês e de Italiano.

4.5. Sessões de *Focus Group* PT – Análise e discussão dos resultados obtidos

4.5.1. Imagens das Línguas

No que toca às principais razões invocadas pelos participantes para justificarem porque estão **a aprender a língua da contraparte** (cf. FGPT1: 3-10, 48-50; FGTR2: 1-18), deparamo-nos com uma clara **dicotomia** entre **motivações** de ordem **pragmática ou instrumental** e orientações de carácter mais **integrativo ou afetivo**, sendo que, do total de

12 participantes dos *focus group* portugueses, metade refere sobretudo razões ligadas à primeira destas orientações e a outra metade razões eminentemente ligadas à segunda²⁰⁹.

Em termos das **motivações** de ordem **pragmático-instrumental**, verificamos que os quatro participantes que estão a desenvolver o estudo da língua-cultura turca na modalidade curricular de **Opção Condicionada** da licenciatura de Estudos Asiáticos da FLUL (FGPT2/A2, A3, A5 e A6) justificam a aprendizagem desta língua-cultura primacialmente pelo facto de ela fazer parte do plano curricular da sua licenciatura²¹⁰ (revelando, deste modo, tomarem a língua turca essencialmente como **objeto de apropriação**), referindo, explicitamente que a estão a aprender “*para ter créditos*” (cf. FGPT2/A5: 13), ou porque “*não tinham mesmo outra opção*” (cf. FGPT2/A3: 9). Relativamente a terem optado pela língua-cultura turca em detrimento das outras opções que tinham ao seu dispor, uma das participantes indica que a sua opção se baseou fundamentalmente no facto de esta língua, ao contrário de muitas das outras opções (e.g., o “*persa*”), utilizar o alfabeto latino, o que, na sua perspetiva, poderia tornar a sua aprendizagem mais fácil (FGPT2/A6: 17-18). Outra participante refere que, apesar de, inicialmente, não “*ter particular interesse*” pela língua turca, achou-a “*estranha*”, o que acicatou a sua “*curiosidade*” e a fez querer “*investigar mais*” (FGPT2/A2: 6). Será importante referir que, apesar de justificarem a aprendizagem da língua turca em função de uma orientação claramente pragmática (ligada a uma imagem da língua como objeto de apropriação), estes participantes não deixam de sublinhar que, neste momento, já têm “*mais interesse*” pela língua e cultura turcas, não se “*arrependendo*” da opção que tomaram (cf. FGPT2/A2: 6; FGPT2/A3: 9; FGPT1/A5: 13). Já as duas participantes da FLUP que justificam estar a aprender a língua-cultura turca na base de uma orientação de carácter pragmático ou instrumental expressam, fundamentalmente, uma imagem desta língua enquanto **objeto de poder**, mais especificamente, enquanto instrumento de **promoção económico-profissional**, sendo claro que consideram que a sua aprendizagem lhes poderá trazer benefícios profissionais por serem poucos os portugueses que a conhecerão. Neste contexto, uma participante vê a aprendizagem da língua turca como “*uma aposta*” no âmbito da promoção da sua “*carreira*” profissional, considerando que a Turquia se constitui como

²⁰⁹ Devemos referir que o participante FGPT/A7 chegou atrasado à sessão e, devido à dinâmica de diálogo em desenvolvimento, não lhe foi perguntado diretamente quais as principais razões para estar a aprender a língua turca. No entanto, através das suas intervenções, percebemos que estas serão de carácter eminentemente integrativo e afetivo: e.g., refere que se apaixonou por esta língua-cultura através das obras de Orhan Pamuk (FGPT1/A7: 493).

²¹⁰ Como já tivemos a oportunidade de referir, a licenciatura em Estudos Asiáticos da FLUL engloba a aprendizagem de pelo menos três LEs, podendo os estudantes escolhê-las dentro de um leque que engloba, para além do turco, o árabe, o chinês, o coreano, o hindí, o indonésio, o inglês, o japonês, o malaio, o persa e o sânscrito.

“um mercado emergente”, ainda “em expansão”, “com muita potencialidade económica”, necessitando, neste sentido, de “quadros qualificados”, nomeadamente na sua área profissional (direito internacional), demonstrando, simultaneamente, a perceção de que se tem verificado um “investimento crescente” de “empresas” e “profissionais” portugueses na Turquia (FGPT1/A1: 4). Já outra participante refere que, enquanto tradutora (de inglês, espanhol e italiano), apostou na língua turca para “fazer face à concorrência” dentro deste campo laboral, nomeadamente aprendendo uma língua que fosse “diferente” das línguas “mais comuns” com que normalmente se trabalha, nesta área, em Portugal (FGPT1/A5: 48).

Relativamente às justificações apontadas para a aprendizagem da língua-cultura turca que se ligam a uma **orientação motivacional de carácter eminentemente integrativo ou afetivo**²¹¹, estas encontram-se intimamente associadas a uma imagem da língua simultaneamente como **objeto afetivo** e como **meio de promoção de contactos e competências interculturais**, destacando-se, claramente, o facto de os participantes, ao terem tido a oportunidade de visitar ou viver na Turquia, se terem, de alguma forma, “apaixonado” pelo país, querendo, por isso, aprofundar os seus conhecimentos tanto acerca da sua cultura como acerca da sua língua, nomeadamente para facilitar a comunicação com o seu povo: “fui para a Turquia de Erasmus [...] interessei-me bastante pela cultura, pelo país e desde então estou a tentar aprender” (FGPT1/A2: 6); “estive lá dois meses depois entretanto gostei tanto que já lá voltei [...] e é por isso que agora estou a aprender a língua [...] porque quero conseguir falar com os amigos que fiz lá” (FGPT1/A3: 8); “o meu primeiro contacto com a Turquia foi o ano passado [...] superou as minhas expectativas e por isso mesmo gostaria de saber alguma coisa sobre a língua e sobre a cultura” (FGPT1/A4: 10); “interessei-me pela língua turca quando estive lá uma semana, e porque tem proximidade à cultura árabe [...] é algo por que sou curioso” (FGPT2/A1: 4). Ainda neste contexto, uma participante refere que, embora nunca tenha visitado a Turquia, considera-a como o seu “país fetiche”, enfatizando, simultaneamente, o seu desejo de “lá ir” (FGPT2/A4: 11).

Esta dicotomia entre orientações motivacionais de carácter mais pragmático-instrumental e orientações de carácter mais integrativo-afetivo no que toca à aprendizagem da língua-cultura turca não se verifica nos resultados obtidos no questionário “Imagens” (que revelam uma ênfase na orientação integrativo-afetiva), sendo que justificamos esta diferença

²¹¹ Será pertinente referir que apesar de revelarem uma notória orientação integrativa-afetiva para a aprendizagem da língua turca, três destes seis participantes fazem questão de referir que gostariam de, caso surgisse a oportunidade, vir a trabalhar na Turquia (cf. FGPT1/A2: 6; FGPT1/A3: 8; FGPT2/A4: 11).

pelo facto de os quatro participantes da licenciatura em Estudos Asiáticos da FLUL (que correspondem a cerca de um terço do total de participantes) referirem apenas razões de ordem pragmática para a aprendizagem da língua-cultura da contraparte (i.e., o facto de esta se constituir como Opção Condicionada da sua licenciatura). Ao mesmo tempo, verifica-se que, apesar de não revelarem uma orientação integrativa ou afetiva, não referindo, por exemplo, aspetos ligados a uma imagem da língua turca enquanto objeto afetivo ou enquanto meio de promoção de contactos e competências interculturais, quando questionados diretamente acerca dos principais motivos para estarem a aprender a língua turca, muitos dos participantes não deixam de expressar, nos seus discursos subsequentes, a importância que estes mesmos motivos adquirem no contexto da aprendizagem e comunicação linguística, facto bem visível, por exemplo, nas reações da larga maioria dos participantes quando lhes é perguntado se o **conhecimento do inglês** será **suficiente** para o **desenvolvimento de contactos e relações entre Portugal e a Turquia**. Neste contexto, independentemente da perceção que têm do grau de conhecimento da língua inglesa na Turquia²¹², os participantes demonstram considerar, quase em unanimidade, que o **conhecimento da língua da contraparte é fundamental para a promoção de laços entres os dois países e os seus povos** (cf. FGPT1: 22-44; FGPT2: 348-364).

Assim, considerando, à partida, que a falta de domínio da língua da contraparte se constitui como um dos grandes entraves a uma verdadeira comunicação entre portugueses e turcos, os participantes enfatizam o valor fundamental que a aprendizagem dessa mesma língua terá no incremento das relações entre portugueses e turcos, seja ao nível cultural ou afetivo, seja ao nível económico, profissional ou, mesmo político e diplomático. Neste contexto, revelam considerar que, apesar de o inglês poder servir como apoio ao contacto entre portugueses e turcos, uma verdadeira comunicação entre ambos apenas pode ser realizada através do conhecimento (nem que seja superficial) da língua da contraparte, já que, como referem, as *“pessoas olham para nós de outra forma”*, com uma maior *“receptividade”*, quando nos expressamos na sua língua (FGPT1/A1: 37), abrindo-se, deste modo, a possibilidade de *“uma forma mais profunda”* de comunicação com a contraparte (FGPT1/A3: 44), passível de incrementar e estreitar as relações interculturais entre os sujeitos a todos os níveis, desde o afetivo, ao político: *“Seria interessante tu falares com um turco em turco! [...]”*

²¹² Praticamente todos os participantes do FGTR1 revelam ter a noção de que grande parte da população turca não fala nem compreende inglês, sendo que muitos destacam que este facto se constituiu como um grande entrave para a interação de estrangeiros com sujeitos turcos em geral (cf. FGTR1: 23-35). Já no FGTR2, os participantes revelam não ter qualquer noção do grau de conhecimento geral do inglês na Turquia (cf. FGTR2: 354).

acho que os políticos [...], tanto os nossos, como os dos turcos, deveriam fazer um esforço... nem que seja para dizer «Olá», «tudo bem?», «Como estão?», «Obrigada» (FGPT2/A2: 357, 359); *“e é muito melhor expressarmo-nos na nossa língua materna, é muito mais sentido, é muito mais natural ahm do que se for em inglês, que é uma língua intermediária”* (FGPT2/A4: 364).

Finalmente, no que se refere ao **grau percecionado de facilidade ou dificuldade atribuído à língua turca**, verifica-se que, apesar de esta poder, à partida, e com base numa comparação interlinguística, ser considerada mais fácil do que outras línguas que, por exemplo, não utilizam o alfabeto latino (cf. FGPT2/A6: 17), alguns participantes fazem questão de sublinhar a dificuldade (em termos gerais) adstrita à aprendizagem desta língua: *“estou a tentar aprender, o que não é fácil”* (FGPT1/A2: 6); *“ao início queria desistir [...] porque não estava a apanhar o que o professor dizia”* (FGPT2/A3: 9); *“pensei honestamente que seria mais fácil”, “de facto não é assim tão fácil”* (FGPT2/A6: 17, 37). Ao mesmo tempo, encontramos apenas uma referência, em ambos os grupos, a uma perceção de facilidade face à aprendizagem da língua turca: *“a língua até é interessante e acaba por ser um bocado fácil de aprender”* (FGPT2/A2: 35).

Relativamente à **importância** que os participantes conferem à **aprendizagem da língua turca em Portugal**, em geral, e para o seu futuro em particular (cf. FGPT1: 11-42; FGTR2: 21-50), estes aludem, sobretudo, à dimensão imagética da língua turca como **objeto de poder**, mais especificamente ao seu potencial enquanto **instrumento de promoção económico-profissional** (FGPT1: 11-20; FGPT2: 21-27). Neste contexto, sublinham o facto de esta aprendizagem poder facilitar a “entrada” de Portugal (e da “Europa”), em termos de “negócios”, na Turquia (e.g., FGPT1/A4: 12, 18), assim como um incremento das relações empresariais entre os dois países: *“algumas empresas turcas estão a apostar em Portugal e algumas empresas portuguesas [...] estão a apostar na Turquia. E... torna muito mais fácil a comunicação entre os dois países”* (FGPT2/A5: 27). A Turquia é, assim, vista como um mercado económico e profissional extremamente atrativo e com enorme potencial (que poderá ser exponenciado, caso venha a aderir à UE), que, no entanto, não está a ser suficientemente explorado pelos portugueses, considerando-se, neste sentido, fundamental fomentar as relações entre ambos os países. Ao mesmo tempo, sublinha-se, novamente, que “não há ninguém” em Portugal que fale turco, podendo os seus aprendentes retirar dividendos deste facto (FGPT1/A1: 20). No entanto, devemos salientar, neste ponto, que esta **perceção** do manifesto **potencial da aprendizagem da língua turca** enquanto **instrumento de promoção económico-profissional**, não é explicitada pela maioria dos participantes, mas

apenas por uma **minoria**, tendo, simultaneamente, mais expressão no FGPT1 do que no FGPT2. Este facto vem, de alguma forma, confirmar os resultados obtidos por meio do questionário “Imagens” que indicam que **os estudantes portugueses**, no seu todo, **não dão um destaque** de relevo a **esta dimensão imagética**.

Foi neste sentido que colocámos, de forma direta, no âmbito específico do FGPT1, a questão de como justificavam, face às potencialidades económico-profissionais da aprendizagem da língua turca que apontam, o **reduzido número de estudantes de Ensino Superior a aprender a língua turca em Portugal** (cf. FGTR1/E: 438). Para os participantes este facto estará ligado sobretudo à falta de “*interesse*” dos estudantes em geral pela língua turca, a que acresce a falta “*de informação*” e “*de fundos*” relativamente ao ensino desta língua em Portugal. Este desinteresse estará intimamente relacionado com o facto de a língua turca não ser “*uma língua que tenha assim tantos créditos quanto isso*”, especialmente quando comparada com línguas que são consideradas como detendo um grande **valor no “mercado linguístico” internacional** (e.g., alemão ou chinês). Outro fator considerado determinante para este desinteresse generalizado pela aprendizagem da língua turca refere-se à **perceção que os portugueses em geral terão da Turquia** – “*uma ideia muito atrasada do que é efetivamente a Turquia*” (FGPT1/A1: 443) –, **não a vendo**, de forma alguma como um **país para o qual “pensem emigrar”**, nomeadamente, em contexto profissional (cf. FGPT1: 438-443). De referir, neste ponto, que os resultados do questionário “Imagens” apontam para a rejeição desta possibilidade por parte da maioria dos próprios respondentes portugueses (ponto 3.2.5.3.).

Em termos das **imagens da Língua Portuguesa** (língua materna) que perpassam nos *focus group* PT, vemos confirmado o resultado do questionário “Imagens” referente ao facto de os estudantes portugueses **desvalorizarem**, de alguma forma, a dimensão imagética da língua portuguesa enquanto **objeto de poder**, tanto enquanto **instrumento de promoção e valorização sociocultural e económico-profissional** como em termos de **prestígio e vitalidade internacional**. Neste contexto, para além de encontrarmos muito poucas referências ao facto de a língua portuguesa ser falada um pouco por todo o mundo, constituindo-se, por exemplo, como língua oficial de um país “emergente” tão importante como o Brasil²¹³, quando questionados diretamente acerca do prestígio e vitalidade

²¹³ Apesar de um participante referir que as relações comerciais entre o Brasil e a Turquia poderão constituir-se como um importante fator para a promoção da língua portuguesa no país da contraparte (cf. FGPT1/A2: 15), encontramos algumas referências que revelam uma perceção de separação entre o português europeu e o português do Brasil – e.g., “*o Brasil já arranhou a sua própria língua*” (FGTR2: 382) –, perceção esta que se poderá relacionar com a desvalorização, no panorama internacional, da língua portuguesa revelada pelos participantes.

internacional atual da língua portuguesa (cf. FGPT2: 365-391), os participantes revelam depreciar esse mesmo prestígio, principalmente face a línguas perçecionadas como mais “importantes”, como o alemão ou o chinês²¹⁴, considerando que, para além de existir um grande desinteresse e falta de informação generalizada acerca de Portugal²¹⁵ – “*Porque é que eles haveriam de aprender português se eles não têm interesse no país?*” (FGPT2/A2: 368) –, este será visto, pelos estrangeiros, como um país com pouca importância económico-profissional.

Ao mesmo tempo, quando lhes é pedido que comparem o **valor internacional da língua portuguesa** com o das **línguas espanhola**²¹⁶ e **turca**, verifica-se que (i) os participantes demonstram a perceção clara de que a **língua espanhola** terá um estatuto e importância internacional sobejamente superior aos da língua portuguesa, já que, na sua perspetiva, “*é a língua oficial de países inteiros*”, sendo transmitida “*geracionalmente como a língua oficial para tudo*”, “*para relações económicas, relações diplomáticas, para relações do dia-a-dia, do quotidiano etc.*”, enquanto “*o português é uma língua que depende muito das comunidades que a praticam e da forma como eles a querem promover e preservar*” (cf. FGPT2: 376-385), e que (ii), de alguma forma, equiparam o estatuto das **línguas turca e portuguesa** no âmbito do “mercado linguístico”, referindo que, neste contexto, os “pratos da balança se equilibram”, expressando a perceção de que será tão “estranho” estar a aprender turco em Portugal como estar a aprender português na Turquia (cf. FGPT2: 386-391):

FGPT2/A3: [...] se calhar, no nosso caso, está tão pouco divulgada que as pessoas não querem aprender e quando nós dizemos a alguém «Vamos aprender turco!» «Uhm turco, sim [irónico]» «ninguém fala turco!», «olha, aqueles tantos milhões falam turco! Falam mais que nós!» ... agora é como nós [...] é como Portugal, imagina chegar ao pé de um turco: «Olha, estamos a aprender português!» «Estás a aprender português? Português? O que é isso?» «Não, não reconheço». (FGPT1: 389)

4.5.2. Imagens da Turquia, do seu povo e da sua cultura

Relativamente à aferição e análise das imagens do povo e cultura da contraparte que sobressaem na dinâmica de diálogo dos *focus group* PT, começaremos por nos debruçar

²¹⁴ De notar que tanto os participantes do FGPT1, na apreciação que fazem do valor estatutário internacional da língua turca, como os participantes do FGPT2, na apreciação desse mesmo valor relativamente à língua materna, referem as mesmas línguas como sendo aquelas que terão um maior relevo no “mercado linguístico” de que nos fala Calvet (1999a, 1999b), nomeadamente, o alemão e o chinês.

²¹⁵ De destacar que esta “*invisibilidade*” de Portugal no panorama internacional é claramente reafirmada quando é perguntado aos participantes como acham que os turcos caricaturariam o povo português (cf. FGPT1: 297-310; FGPT2: 281-292): “*Eu não sei se eles nos veem sequer...acho que Portugal é um bocado invisível aos olhos do resto da Europa*” (FGPT2/A4: 281).

²¹⁶ Optámos por apresentar a língua espanhola como ponto de comparação devido à sua proximidade geográfica e histórica com a língua portuguesa.

sobre as percepções dos participantes relativamente ao **modo como os portugueses em geral verão a Turquia e o seu povo** (i.e., **heteroimagens indiretas**), já que consideramos que estas ganham uma extrema significância no âmbito dos pressupostos e objetivos gerais que orientam o nosso estudo, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento do E/A da língua-cultura turca em Portugal e, concomitantemente, à promoção de um efetivo Diálogo Intercultural entre as duas nações e os seus povos.

Neste contexto, verifica-se que os *focus group* PT vêm confirmar, de modo explícito, os resultados já obtidos no questionário “Imagens” relativos à percepção dos estudantes de que o povo turco é visto, pela generalidade dos portugueses, de uma forma amplamente **estereotipada** e, mesmo **preconceituosa**, constituindo-se, indubitavelmente, como “núcleo central” de uma imagem pejorativa dos turcos o facto de serem um povo maioritariamente muçulmano, ou seja, a visão extremamente negativa que terão da religião islâmica (e, conseqüentemente, daqueles que a professam), a qual, por sua vez, se liga a um sentido (ou *thema*) de claro estranhamento, distância, desconfiança e mesmo temor face a uma potencial ameaça. De facto, esta percepção de que os portugueses detêm uma imagem claramente negativa da religião islâmica e do povo muçulmano em geral e – sobretudo através de um processo de metonímia ou sinédoque – do povo turco em particular²¹⁷ é transversal em ambos os *focus group* PT. Simultaneamente, e devemos destacar este ponto, é muitas vezes notória a **presença** destes mesmos **estereótipos e preconceitos** nos **discursos dos próprios participantes**, revelando a sua resistência no âmbito dos constructos imagéticos dos estudantes face à alteridade muçulmana e, conseqüentemente, a necessidade de envidar esforços que permitam (re/des)construção positiva das suas imagens relativamente a esta mesma alteridade, no sentido de garantir a possibilidade de Diálogo Intercultural com a contraparte. Na nossa perspetiva, o ELCE poderá, através da efetiva adoção de uma pragmática intercultural, desempenhar um papel fundamental neste âmbito.

Assim, os participantes revelam deter a percepção de que a **representação da Turquia em Portugal** será determinantemente afetada pela persistência do “*estigma de ser um país maioritariamente muçulmano e de haver ... as guerrilhas e guerras lá*” (FGPT2/A4: 31), sendo,

²¹⁷ De salientar que os participantes revelam, ao longo dos *focus group*, considerar que o povo português deterá, em geral, um conhecimento muito reduzido do país, cultura e povo turcos, sendo que, deste modo, a sua imagem dos mesmos será essencialmente subsidiária da imagem que têm dos muçulmanos em geral. Outro importante aspeto a destacar é o facto de se constatar que, mesmo nas próprias intervenções dos participantes, existe uma grande confusão entre os termos “árabe” e “muçulmano”, sendo ambos utilizados de forma sinonímica: e.g., “*a Turquia podia ser um país de comunicação entre a Europa e os outros países árabes*” (FGPT2/A6: 37).

neste âmbito, que pensam que este país “«é como Iraque»” e o “*associam logo às bombas e às burkas*”, “*porque têm aquela ideia de um país muito... muito... islâmico e muito [...] violento*”, o que os faz ter “*este estigma de dizer que «Ah país muçulmano... humm Não!»*” (cf. FGPT1: 141-144; FGPT2: 28-33, 36). Esta perceção é reforçada, em ambos os *focus group*, no contexto da apresentação da Ilustração 1, referente à **Caricatura da Turquia e do povo turco**, no âmbito da qual se destaca a seguinte interação registada no FGPT1²¹⁸:

FGPT1/A3: Pois, porque eu acho que isso [a caricatura] até – para o comum do português – até que é **soft** (risos). Não está ali ninguém a apedrejar mulheres (risos) (**int. [FGPT1/A5]:** Não há bombas!) Sim, não há bombas, não há burkas... **Int. [FGPT1/A1]:** É essa coisa de meter tudo no mesmo saco! É muçulmano (**int. [FGPT1/A4]:** Sim, sim) são todos iguais, são todos assim! (FGPT1: 314-315)

Ao mesmo tempo, e apesar de os participantes procurarem, em diversos momentos, **atenuar** o impacto prático da aparente hegemonia destes **preconceitos face aos muçulmanos em Portugal**, a verdade é que é notória a sua perceção de que esses preconceitos, efetiva ou prospectivamente, **afetarão**, no campo social português, a **relação com a alteridade**, tanto em termos interpessoais (i.e., relações efetivas entre um português e o Outro muçulmano / turco), como em termos culturais e linguísticos (e.g., importância de conhecer e compreender a língua-cultura desse mesmo Outro). Podemos destacar, a este propósito, as interações dos participantes do FGPT2 quando, no âmbito do exercício referente ao acompanhamento de um **visitante turco** em Portugal, referem:

FGPT2/A3: Acho que [...] se vai cá passar seis meses [...] ele devia, fundamentalmente, dizer olha: «Sou turco e sou muçulmano, mas não tenham medo de mim!». [...] Se a gente ver bem – pronto, eu estou ser um bocado [...] extremista [...]. Por causa dos atentados... a maior parte deles são feitos por muçulmanos árabes e às vezes as pessoas têm medo: «Ah, árabe, muçulmano ahm não!», e acho que, quer dizer, [ele dizer] «Sou muçulmano mas não faço mal a ninguém». (FGPT2: 129-132)

Tanto a própria FGPT2/A3 como os restantes participantes tentarão atenuar as implicações – que, em última instância, se referem ao risco de haver uma discriminação, em Portugal, face aos muçulmanos – da afirmação apresentada, sendo que, no entanto, nessa mesma tentativa, acabam por indicar que esta discriminação ocorre, de facto, em Portugal,

²¹⁸ No FGPT2, para além de se constatar que os participantes, em geral, consideram que a caricatura apresentada ilustra bem o modo como os turcos são vistos em Portugal, assistimos à introdução de um novo elemento de estereotipação do povo turco referente à “*quantidade de emigrantes turcos que vão para a Alemanha e para a Holanda, por exemplo, e que ninguém gosta propriamente deles*” (FGPT2/A5: 265).

só que terá como **atenuante** ser realizada em **termos irónico-jocosos**, não correspondendo, na realidade, a qualquer atitude afetivamente negativa da parte dos portugueses face aos muçulmanos, ao contrário, aliás, do que consideram suceder noutros países (e.g., EUA):

FGPT2/A4: Eu acho que em Portugal não há muito disso [...] se fosse na América... haveria problema [...] aqui é mais aquela ideia de distante que... (**int.** [FGPT2/A3]: Sim, é mais o comentário maldoso, é mais tipo...) serem terroristas... **Int.** [FGPT2/A3]: Tipo... falo por isto... por ser um comentário maldoso mesmo... a pessoa está... como dizem que os portugueses falam muito pelos cotovelos, dizem muitas vezes «Ai! Aquele é muçulmano! Vai-nos pôr aqui uma bomba!» pronto. (**risos**) Não é... é mais os comentários, não é que a gente pense que são todos assim. **FGPT2/A4:** É mais provável, [...] ele ir ali no metro e algum miúdo se meter com ele (**int.** [FGPT2/A3]: Exato!) e mandar vir com ele, por isso... [...] **Int.** [FGPT2/A2]: Acho que... não esconder a sua religião, como já aconte-, como acontece, várias vezes é importante... [...] Mas... é só mesmo para não... o senhor não chegar aqui «Ok, toda a gente me detesta!» (risos meus) «Por ser muçulmano» não pode ser! É mais os comen-, cá em Portugal é mais os comentários, agora claro que se fosse na América tinha que ser ..., tinha que ser com um leteiro «Eu não sou mau!». (FGPT2: 132-136)

Os participantes do FGPT1 também dão conta desta perceção, sendo que, ao mesmo tempo que sublinham o facto de considerarem que o povo português é um povo pacífico e tolerante, que aceita sem dificuldade a religião dos outros, não deixam de referir que, por vezes, “*pode haver um olhar assim um pouco mais de lado*” face ao contacto com um muçulmano, facto que, no entanto, será “*pontual*” e “*superficial*”, “uma coisa que passa rápido, não tem muita gravidade” (FGPT1: 404-417).

Os participantes recorrem, ainda, a **experiências pessoais** para ilustrar os estereótipos e preconceitos dos portugueses face à Turquia e ao povo turco, destacando-se, neste contexto, a expressão de representações ou atitudes negativas **quando referem** que irão **viajar para a Turquia** ou que **estão a aprender a língua turca**. No primeiro caso, uma participante narra o episódio em que, estando reunida com todos os estudantes da sua universidade que iriam integrar-se no programa Erasmus desse ano²¹⁹, quando o responsável perguntou quem é que queria ir para a Turquia, ela foi “*a única a levantar o braço*”, sendo que imediatamente ouviu comentários como “*«Vais para a Turquia, mas tem cuidado... vê lá! Olha que vais ser muito mal tratada!»*” e “*«Tu vais levar com uma bomba»*” (FGPT1/A2: 145-149). Quanto ao segundo caso, são vários os participantes que indicam ter recebido reações

²¹⁹ A participante passou seis meses na Turquia no âmbito do programa Erasmus no ano letivo de 2009-2010. Na sua intervenção, ela sublinha o facto de ter sido a primeira estudante da sua universidade a ir para a Turquia em Erasmus (e a única a ir para este país no ano em questão). No entanto, diz considerar que esta situação estará a mudar, afirmando que, se “nessa altura não havia ainda muitas ligações entre a Turquia”, agora já sente que “há mais”.

negativas por parte de muitas pessoas em Portugal quando referem que estão a aprender a língua turca, afirmando que as mesmas os olham “*com má cara*” (FGPT2/A4: 31), que “*acham estranho*”, ou verbalizam, mesmo, afirmações como “*«Está maluco ou quê?!»*”, “*«Metes-te em cada coisa!»*”, “*«Mas porquê?!»*” (cf. FGPT1: 135-140).

Há que sublinhar, neste ponto, que encontramos, também, nos *focus group* PT, múltiplas referências que atestam o facto de a Turquia não ser apenas olhada de forma negativa em Portugal²²⁰, sendo que, por exemplo, são vários os participantes a referir que, ao contrário dos colegas, têm recebido **reações bastante positivas dos seus pares ou familiares** quando lhes dizem que estão a **aprender a língua turca**. A este título, uma participante refere a reação francamente positiva do seu pai face ao facto de ter começado a aprender esta língua, o qual, não deixando de ter achado “*estranho*”, demonstrou considerar que “*era uma boa língua*”, “*semelhante – entre aspas – à nossa*”, cuja aprendizagem se poderá constituir como uma porta de entrada para “*um mercado*” que “*poderá explorar*” ao “*saber falar*” a língua (FGTR2/A2: 35). Já outra participante dá conta da reação de “*muito interesse*” por parte das pessoas, nomeadamente, por ser, nas suas palavras, uma “*língua exótica*”. Ao mesmo tempo refere que, tal como no caso da colega, o pai a terá encorajado a aprender a língua turca, dizendo-lhe principalmente que, “*se entrasse para a União Europeia*”, “*a Turquia podia ser um país de comunicação entre a Europa e os outros países árabes*”, desempenhando, neste contexto, um papel fundamental, já que “*são países que, geralmente, não estão muito abertos aos diálogos com os outros*” (FGPT2/A6: 37).

Encontramos, neste contexto, de alguma forma corroborado, o resultado do questionário “*Imagens*” referente à preponderância das **dimensões imagéticas** do “**Conhecimento**” e das “**Atitudes**” no que se refere aos aspetos fundamentais a desenvolver para incrementar a relação intercultural entre portugueses e turcos. De facto, os participantes demonstram considerar, claramente, que os estereótipos e os preconceitos existentes em Portugal face aos turcos em particular e ao Islão em geral se devem, acima de tudo, à grande falta de informação e de conhecimentos (e.g., FGPT1/A1: 282; FGPT2/A2: 35), perspetivando-se, neste âmbito, que sujeitos mais jovens e já com um certo grau de formação (e.g., estudantes e pessoas com formação académica) não partilharão as mesmas atitudes negativas (ou pelo

²²⁰ Já relativamente ao Islão, os participantes demonstram considerar que a representação dos portugueses será eminentemente negativa (ligando-se ao fenómeno do terrorismo e convocando os conflitos no Médio Oriente), pese o facto de estar a melhorar, nomeadamente, devido à convivência com o que consideram ser uma crescente população muçulmana em Portugal (e.g., FGPT2/A2: 35).

menos, não no mesmo grau) face a essas duas realidades que sujeitos mais velhos e com um grau de formação inferior (cf. FGPT1: 171, 214-224; FGPT2: 299-300): “*Nós, pronto, falando de uma classe académica, geral, dos que estudaram, estão na universidade e tal ... há uma abertura maior, mas depois se for [...] à população, se calhar [...] menos culta e mais de uma certa idade hum*” (FGPT1/A5: 214). Neste sentido, os participantes parecem relacionar a formação académica com uma maior abertura à alteridade e à diferença cultural e religiosa. Apesar de o nosso estudo pretender contribuir para que a relação entre “formação académica” e “maior abertura” face a alteridade se consolide, a verdade é que, na prática, muitas vezes, essa relação não se observa, sendo, aliás, este motivo que nos leva a sublinhar a necessidade premente de, no contexto do Ensino Superior em geral, e no âmbito da ELCE em particular, se aplicar uma pragmática intercultural que, precisamente, a promova e efetive.

Relativamente ao **modo como os participantes perspetivam que os turcos, em geral, vêm os portugueses (autoimagens indiretas)**, os participantes referem, imediatamente, a importância do fenómeno futebolístico nacional nesta mesma representação – “*eles conhecem-nos principalmente por causa do futebol*” (FGPT1/A2: 131) –, considerando que os turcos conhecerão Portugal fundamentalmente na base do reconhecimento dos seus futebolistas de renome, muito em particular daqueles que jogavam, na altura, nos principais clubes de futebol turco (e.g., FGPT1: 130-134, 154). Apesar de considerarem que o conhecimento dos turcos se resumirá, na maioria dos casos, a esta associação ao futebol, os participantes que tiveram a oportunidade de visitar a Turquia não deixam de reconhecer que este facto se constituiu como um excelente “desbloqueador de conversa”, desempenhando, inclusivamente, um importante papel na abertura ao diálogo e ao estabelecimento de relações: “*Éramos sempre os maiores, adoravam-nos logo (risos)*” (FGPT1/A2: 133). Ao mesmo tempo, apesar de reafirmarem, por diversas vezes, que Portugal será pouco conhecido na Turquia, referindo, por exemplo, que alguns turcos com quem falaram nem sabiam onde ficava Portugal, não deixam de identificar alguns aspetos adicionais acerca do seu país que poderão ser reconhecidos pelos turcos (FGPT1: 156; FGPT2: 392-394), destacando-se o fado, o facto de ser um país com ligação ao mar, onde há “*muito peixe*”, que tem “*muito bom clima*” e “*boa comida*”. Ao mesmo tempo consideram que os turcos terão a ideia de que os povos português e turco serão bastante parecidos: “*p’ra eles, tipo, nós éramos todos iguais, [...] que não havia grandes diferenças ... em vários aspetos, que era um bocado idêntico*” (FGPT2/A1: 393-394). Este sentido de semelhança derivará, em larga

medida, do facto de os turcos considerarem que os países mediterrânicos europeus²²¹ (e.g., Turquia, Portugal, Espanha, Itália) têm uma cultura comum, o que, aliás, os levará a ter uma maior “simpatia” pelos povos destes países do que, por exemplo, pelos povos do centro da Europa (cf. FGPT1: 225-238). Encontramos, ainda, duas alusões, de carácter mais particular e ligadas a experiências pessoais dos participantes, a Portugal poder ser associado ao povo cigano, devido ao facto de o jogador de futebol Ricardo Quaresma jogar, na altura, no Beşiktaş (cf. FGPT1: 150, 298-301) e ao conhecimento por parte de alguns turcos (principalmente dos académicos) das relações históricas entre os dois países, mais especificamente no que se refere aos conflitos relativos ao domínio das rotas comerciais com a Índia (cf. FGPT1/A1:152).

Verifica-se, assim, que, apesar de reconhecerem **que os turcos não** terão muitos conhecimentos sobre Portugal²²², os participantes consideram que terão, em geral, uma **imagem** francamente **positiva do povo português** e do seu país, sendo ambos associados quase exclusivamente a aspetos ligados a um **sentido de proximidade, semelhança e atração**. Esta perceção contrasta, manifestamente, com a referente à imagem geral que os portugueses detêm da Turquia e do seu povo, a qual, inversamente, se associa sobretudo a um sentido de distância, diferença e, mesmo, medo ou repulsa.

Já no que se refere às **heteroimagens “diretas” face à contraparte**, ou seja, ao modo como os próprios participantes veem o país, cultura e povo turcos, deparamo-nos com um **constructo imagético extremamente complexo**, muitas vezes baseado em **conhecimentos algo difusos**, sendo vários os episódios em que nos confrontamos com a manifestação por

²²¹ Será interessante notar, neste ponto, que os participantes sublinham o facto de os turcos se referirem, neste contexto, especificamente aos países europeus do mediterrâneo, enfatizando, simultaneamente, a sua perceção de que os turcos denotam, em geral, um sentido de distância, diferença e, mesmo, superioridade face aos países árabes, tanto em relação àqueles que são banhados pelo mediterrâneo, como aos restantes (FGPT1: 237-246). De destacar, também, que um dos participantes faz questão de, neste contexto, afirmar explicitamente que não vê a Turquia como um país mediterrânico “europeu”, ou seja, que não acha que possa ser incluído, em termos culturais, na mesma categoria que, por exemplo, Portugal e Espanha (FGPT1/A6: 240).

²²² De sublinhar que este desconhecimento face a Portugal é encarado como normal dada a já referida perceção da maioria dos participantes de que o seu país padece de uma grande “invisibilidade” no panorama internacional em geral: e.g., face a uma constatação de que alguns turcos nem saberiam onde ficava Portugal, uma das participantes afirma “*mas isso também não é preciso ir para a Turquia (risos) isso basta ir a Espanha e já não sabem nada*” (FGPT1:156-157). Tal como já tivemos a oportunidade de referir, o facto de acreditarem que Portugal é muito pouco conhecido pelos estrangeiros em geral e pelos turcos em particular, leva os participantes a demonstrar uma clara dificuldade em imaginar como é que estes últimos caricaturariam o povo português (cf. FGPT1: 297-310; FGPT2: 281-292), sendo claro que, neste ponto, referem aspetos mais ligados à sua própria autoimagem do que à hipotética imagem que os turcos terão do seu povo. Neste contexto, a única coisa em que concordam é que os turcos incluiriam na caricatura um qualquer elemento ligado ao futebol (e.g., equipamento, bola), sendo que a maioria dos participantes repudia a inclusão de uma alusão à crise financeira que Portugal atravessava na altura – “*a pedir dinheiro*” – por reconhecer que os turcos não estarão, em geral, a par desta situação, rejeitando, igualmente a noção de que os turcos verão Portugal de acordo com a personagem, criada por Bordalo Pinheiro, do “*Zé-povinho*”, considerando-a como uma imagem própria aos portugueses, que não extravasará as fronteiras nacionais.

parte dos mesmos participantes de **perspetivas distintas** (ou mesmo opostas) face ao mesmo objeto ou questão, revelando, deste modo, uma certa *polifasia cognitiva*, a qual, por sua vez, estará intimamente relacionada com os efeitos de uma *racionalidade fiduciária* (cf. Duveen, 2002; Duveen, 2007; Marková, 2010, 2012; Moscovici, 1993a, para uma elucidação destes conceitos ver ponto 3.3.3., Parte I da presente dissertação) ligada à imagem geral dos povos muçulmanos que circulará no contexto social alargado português. Neste contexto, apesar de, no geral, os estudantes apresentarem uma **visão positiva face ao povo turco** e de denotarem o **desejo de conhecer mais acerca do mesmo** e de com ele interagir, não deixamos de encontrar, no seu próprio discurso, e tal como já tivemos a oportunidade de referir, muitos elementos ligados a uma forte **estereotipação** e mesmo a um certo **preconceito**. Estes aspetos imagéticos de carácter mais depreciativo estarão associados, na sua quase totalidade, sobretudo à imagem que os próprios participantes têm da **religião islâmica**, a qual será, sem dúvida, olhada com uma grande **desconfiança**. Na nossa perspetiva, serão as representações e atitudes dos participantes face a esta religião e aos seus praticantes que se constituirão como o principal fator para a persistência de uma noção de “**diferença identitária**” fundamental entre portugueses e turcos, constituindo-se, deste modo, como um dos principais obstáculos no estabelecimento de um efetivo Diálogo Intercultural com a contraparte e no desenvolvimento de um sentido de “identidades partilhadas” e valorização da diversidade no confronto com a alteridade, neste caso, com os turcos em particular e os muçulmanos em geral.

Dada a referida complexidade do constructo imagético dos participantes face à Turquia e ao povo turco, torna-se difícil, se não impossível, sintetizar adequadamente a forma como “imaginam” a sua contraparte, sendo que, por isso, optámos por apresentar, neste ponto, apenas os aspetos que consideramos mais significativos, procurando descrever e aprofundar o modo como estes se vão desvelando no discurso dos intervenientes nos pontos subsequentes.

O primeiro aspeto que importa referir é que a presença de **estereótipos e preconceitos** relativamente à Turquia e ao seu povo é manifestamente **mais notória** no **FGPT2** em comparação com o FGPT1, o que se poderá justificar pelo facto de a grande maioria dos estudantes que integram este último grupo já ter visitado (ou mesmo vivido) na Turquia, tendo, por isso, experienciado um contacto direto com o povo e cultura da contraparte, o que lhes conferirá um conhecimento substancialmente maior acerca deste país. Relativamente ao FGPT2, são os próprios participantes que sublinham o facto de deterem

muito pouco conhecimento sobre a Turquia²²³, assim como o facto de serem poucos os contactos que tiveram com nacionais turcos (e.g., FGTP2: 39, 197, 205). Será nesta medida que se compreende que, enquanto no FGPT1 é notório um grande sentido de proximidade e semelhança face aos turcos, considerando-se que, tal como os portugueses, “*têm muito mediterrâneo, têm o sangue quente!*”, sendo nesta medida encarados como sendo muito parecidos com os portugueses – “*Eu acho que os vejo como nós*” – e “*mais perto de nós do que dos alemães*” (FGPT1: 188-200, 312), no FGPT2 encontramos, inversamente, um sentido de grande desconhecimento, distância e diferenciação, recusando-se, por exemplo, de forma assertiva, a noção de que Portugal e a Turquia são países largamente semelhantes (e.g., FGPT2: 396-399). No entanto, quando questionados acerca dos principais aspetos que diferenciam os dois países e os seus povos, os participantes do FGPT2 apenas conseguem indicar um: o facto de ser um país muçulmano – “*E aqui, neste caso, volta a pesar a questão da religião*”; “*é a única coisa de que me estou a lembrar*”; “*Acho que é só a questão da religião*” (cf. FGPT2: 400-401). Assim, dado o facto de manifestarem um grande desconhecimento face ao país da sua contraparte, os participantes deste *focus group* denotam que o seu constructo imagético face à contraparte se baseia, essencialmente, na perceção que têm acerca da religião islâmica, a qual será largamente semelhante à perceção que o povo português em geral terá desta mesma religião (ver heteroimagens indiretas).

Será interessante notar, no entanto, que, no momento em que foi apresentada a **Ilustração 1**, em ambos os grupos se verificou que, apesar de todos reconhecerem, de imediato, que a personagem em foco representa a Turquia, nenhum dos participantes obstou ao modo como a mesma é retratada²²⁴, preocupando-se, antes, em ler as palavras escritas na pedras que está a retirar do sapato (i.e., Arménia, Chipre e Curdos) e a discutir, entre eles, as temáticas a que aludem²²⁵ (cf. FGPT1: 250-273; FGPT2: 230-247). Na nossa perspetiva, o facto de, numa fase inicial, todos os participantes encararem com toda a “normalidade” a caricatura

²²³ Os participantes do FGPT2 vão reafirmando, ao longo de toda a sessão, o seu grande desconhecimento face à contraparte. No entanto, será importante referir que, quando lhes são colocadas questões como se “tinham algum conhecimento sobre a Turquia antes do curso”, a generalidade dos participantes deste grupo responde afirmativamente, revelando, deste modo, o receio de serem considerados ignorantes, caso reconheçam o seu (manifesto) desconhecimento geral face ao país da contraparte (e.g., FGPT2: 40-42). Neste contexto, duas participantes referem mesmo o facto de terem estado “a estudar” a Turquia no dia anterior à sessão, para estarem preparadas para a mesma: “*nós estivemos a ler um bocado da história da Turquia, para não virmos para aqui sem sabermos nada*” (FGPT2: 38-39).

²²⁴ Onde esta é representada por um indivíduo com uma vestimenta e um chapéu (mais especificamente, um *Fez*) que não são utilizados na Turquia há mais de sete décadas.

²²⁵ De referir que, nos *focus group*, não nos interessava discutir estas temáticas, mas antes debater a caricatura em si.

apresentada, não fazendo qualquer menção imediata aos claros elementos de estereotipação nela incluídos, poderá dar conta de que estes mesmos elementos estereotípicos poderão estar presentes, mesmo que de uma forma subliminar, nas mentes dos participantes. De facto, apenas quando o entrevistador lhes pergunta, diretamente, se acham que um turco se vestirá daquela forma é que os participantes repudiam a representação do povo turco apresentada (cf. FGPT1: 273-317; FGPT2: 242-269), referindo, unanimemente que não será, de forma nenhuma, a imagem que têm do mesmo, considerando-a “*absurda*”, “*violenta*”, um “*estereótipo*”, que faz lembrar o “*Aladino*” “*cuja imagem que dá é a de um povo diferente do nosso*”, com “*uma religião diferente*”, “*que vai ter muitas dificuldades em entrar na UE*”. Simultaneamente, também em ambos os grupos, os participantes demonstram considerar que esta será uma representação adequada do modo como os portugueses, em geral, verão o povo turco, sendo que, tal como já tivemos a oportunidade de referir, chegam a considerar que, neste âmbito, até poderá ser demasiado “*soft*” (cf. FGPT1: 314-315; FGPT2: 265).

Assim, apesar das já referidas diferenças entre os dois grupos de *focus group*, ambos apresentam, face à caricatura da Turquia, reações e intervenções em larga medida semelhantes: (i) num primeiro momento, nem um grupo, nem o outro, apresenta qualquer tipo de reação contestatória face à mesma, o que poderá revelar que ambos detêm alguns elementos estereotípicos na imagem que têm da Turquia e do povo turco; (ii) em ambos os grupos se verifica uma grande contestação relativamente ao facto de a caricatura se poder constituir como uma representação adequada do povo turco (expressando um claro repúdio face a esta noção); (iii) tanto num grupo como no outro se considera que esta caricatura será, em larga medida, correspondente à imagem que o povo português terá da Turquia e do povo turco (sendo reiterada a perceção de ambos os grupos de que a contraparte será alvo, em termos gerais, de uma estereotipação negativa e, mesmo, de preconceito).

4.5.3. A relação anfitrião-visitante no contacto intercultural luso-turco

Como já tivemos a oportunidade de referir, no primeiro exercício do Momento 2 dos *focus group*, pedimos aos participantes que imaginassem que lhes cabia a **tarefa de acompanhar**, por um dia, um **estudante universitário de pós-graduação turco** – que não conhece Portugal e vai passar uma temporada de seis meses neste país – e, neste âmbito, que

dialogassem acerca do que lhe dariam a conhecer, como seja locais a visitar na sua cidade, aspetos da cultura portuguesa a apresentar-lhe, conselhos a dar-lhe e avisos a fazer-lhe²²⁶.

O primeiro dado a destacar no âmbito deste exercício refere-se ao “**debate**” que se originou entre os participantes do **FGPT1** face à afirmação de uma das intervenientes de, em primeiro lugar, ter de se saber “*que tipo é que ele era culturalmente*” ou, mais especificamente, se ele era “*religioso*” e se “*bebia álcool ou não*” (FGPT1/A1: 56). Esta referência à importância de se ter atenção às **práticas** culturais e, principalmente, **religiosas** do visitante turco²²⁷ desencadeou reações distintas por parte dos restantes participantes, sendo que, apesar de todos considerarem fundamental respeitar essas práticas, alguns demonstraram encarar a intervenção da colega (talvez devido ao imediatismo – já que foi a primeira a tomar a palavra – e à assertividade com que expressou a sua opinião) como excessiva, indiciando que a mesma se poderá basear numa estereotipação abusiva não só dos turcos, mas também dos muçulmanos em geral. Gera-se, assim, um interessante debate entre os participantes (ver FGPT1: 56-71), sendo que uns sublinham o facto de não se poder levar “*uma pessoa que não bebe álcool*” a um bar, ou oferecer-lhe (ou mesmo comer junto dele) uma “*francesinha*” ou carne de “*porco*” (fazendo, deste modo, múltiplas referências explícitas às limitações alimentares impostas pelos preceitos islâmicos), já que isso poderia dar azo a um “*choque*” ao “*nível cultural*”, enquanto outros referem não ver qualquer problema nisso – “*Eu por acaso discordo! [...] tenho metade da família muçulmana e levaria [o visitante] a qualquer sítio [...] Indiferentemente, e sem problemas nenhuns!*” –, sublinhando o facto de não se dever considerar, à partida, que o visitante (e os muçulmanos em geral) se poderia sentir ofendido por ser levado a sítios onde se bebe álcool ou onde se come porco (ou mesmo por lhe oferecerem este tipo de bebidas e alimentos), afirmando, simultaneamente, que, “para se divertir”, o visitante não precisa de “beber álcool”, já que “*nós também temos água*”.

Encontramos, assim, um exemplo sintomático das **complexas relações atitudinais** que o **contacto entre portugueses e turcos** (e, no geral, muçulmanos) poderá envolver,

²²⁶ De referir que os participantes de ambos os grupos demonstram uma grande receptividade face à tarefa de acompanhar o cidadão turco na sua visita a Portugal, referindo, por exemplo, que esta se constituiria como uma excelente oportunidade para treinarem a língua turca (e.g., FGPT2: 100-102).

²²⁷ De notar que os participantes do FGPT2 indicam, claramente, que esta questão não se constituirá como um problema na receção ao visitante turco, sendo que apenas se referem a ela quando questionados se teriam alguma “preocupação cultural relativamente ao visitante”. Mesmo face a esta questão, apesar de demonstrarem uma preocupação em evitar qualquer “*gaffe cultural*”, colocam as restrições alimentares que um muçulmano poderá seguir ao mesmo nível das de um qualquer sujeito vegetariano (FGPT2: 93-98), considerando, nesta medida, que, se o visitante não puder comer algum tipo de alimento, então deverá referir-lhes isso mesmo.

sendo que, ao mesmo tempo que todos os participantes consideram fundamental respeitar os valores e normas da cultura turca e da religião muçulmana, muitos sublinham que este facto não deverá implicar que o visitante turco seja, à partida, tratado de forma diferente de outra pessoa qualquer. Esta questão encontra-se, assim, intimamente ligada ao que optámos por designar “relação anfitrião-visitante” no contacto intercultural, a qual, para que não se criem os “choques culturais” referidos, envolverá, para além de uma abertura e respeito mútuos, a capacidade de tomar a diversidade enquanto fator de enriquecimento identitário e cultural, sem que isso implique que se esconda ou abdique dos valores identitários próprios. Por outras palavras, é necessário que ambos, anfitrião e visitante, ativem a sua CI. Destacamos, a este propósito, duas intervenções de uma das participantes do FGPT1:

FGPT1/A3: Não acho linear que seja assim! Eu, por exemplo, quando eu lá estive, estive numa zona até considerada bastante conservadora e várias vezes saí à noite com turcos – muçulmanos – e que bebi e vi que não havia problema nenhum [...] e acho, por exemplo, que sair à noite não é um problema! Se não quer beber álcool não bebe, se quer bebe! Quer dizer, tal como eu fui lá e fui às mesquitas e fui a todo o lado, eu acho que quando uma pessoa vai para o outro país também está predisposta a ver o que é que o outro país tem e como é que é [...]. (FGPT1: 63)

FGPT1/A3: Sim! Eu acho que há vantagens no choque cultural! Eu quando cheguei lá tive um choque cultural também! Mas é com isso que se aprende, e se conhece. (FGPT1: 212)

Também no **FGPT2** encontramos alusões à **relação intercultural anfitrião-visitante**, destacando-se, a este propósito, o facto de se considerar que o próprio visitante turco já conhecerá, à partida, um pouco da cultura portuguesa (colocando-se, mesmo, a hipótese de ser um aprendente da língua portuguesa), sendo que deverá estar preparado para enfrentar possíveis “choques culturais” e, simultaneamente, estar aberto à “adaptação” à cultura anfitriã (cf. FGPT2: 118-121). Neste contexto, é dado o exemplo específico das estudantes chinesas que estão a estudar na universidade dos participantes, as quais, apesar de “não terem muito contacto físico na China”, “*quando chegam cá é beijinho pra cá, beijinho pra lá [...] porque têm a mania que nós gostamos muito e então tentam-se adaptar*” (cf. FGPT2/A2: 118).

Relativamente aos **locais** considerados a **mostrar ao estudante turco**, os participantes referem vários *ex libris* turísticos do Porto (e.g., zona da Ribeira; Casa da Música; Palácio da Bolsa; Palácio de Cristal; caves do vinho do Porto; fazer um cruzeiro no Douro; levá-lo a ouvir “*um fadinho*”) e de Lisboa (e.g., Bairro Alto e outros bairros típicos; Mosteiro dos Jerónimos; Belém, nomeadamente para comer “*uns pastéis*”; mostrar-lhe “*as tasca*”; mostrar-lhe as praias; e levá-lo a uma “*casa de fados*”) (cf. FGPT1: 71-90; FGPT2: 53-72).

Os participantes do FGPT2 referem, ainda, que levariam o visitante à zona do Martim Moniz por considerarem que esta “*acaba por ser o local onde se reúne a maior parte das comunidades emigrantes estrangeiras [...] incluindo as muçulmanas*”, sendo que, por isso, poderia ser interessante para ele “*ver como é que as comunidades muçulmanas de Portugal, em Lisboa, onde é que habitam, onde é que vivem, como é que vivem, etc.*” (cf. FGPT2: 66-70).

Em termos dos **aspetos culturais** portugueses que fariam questão de apresentar ao visitante, os participantes destacam aspetos ligados à gastronomia (e.g., o “*bacalhau*”) (cf. FGPT1: 69; FGPT2: 75-77), ao futebol português (FGPT2: 79-81), à história²²⁸ (FGPT1: 114-128) e à música portuguesa, mais especificamente, o Fado. De referir que, apesar de ambos os grupos considerarem fundamental apresentar o Fado ao visitante turco, nomeadamente por se ter tornado, recentemente, “*património imaterial da humanidade*”, apenas os participantes do FGPT1 demonstram ter a noção de que este estilo de música, para além de ser conhecido na Turquia, é muito apreciado pelos turcos, nomeadamente por apresentar muitas semelhanças com a sua própria música tradicional, considerando-se que ambas expressam “uma sensibilidade muito parecida”, ligada a um “sentimentalismo nostálgico” e a um sentimento de “*tristeza*” muito próprio, que é transmitido, em ambos os casos, pelo uso de “*variações vocais de meio-tom*” acompanhadas pelo som das guitarras (cf. FGPT1: 90-111). Ainda no que se refere aos aspetos culturais a apresentar ao visitante turco, dois participantes do FGPT2 consideram que seria interessante que visitasse a ilha da Madeira, nomeadamente para ter acesso a aspetos mais “*tradicionais*” da “*cultura madeirense*”, tais como os “*bailinhos e coisas assim*” e “*os vimes, na Camacha*”²²⁹ (FGPT2: 88-91).

Relativamente aos **avisos ou conselhos** que dariam ao **visitante turco** no sentido de não só facilitar a sua adaptação como evitar problemas durante a sua estadia em Portugal, os participantes do **FGPT1** indicam, quase exclusivamente, aspetos ligados às prescrições alimentares impostas pela religião islâmica, referindo, por exemplo, que, “caso ele seja muçulmano”, deverá “*ter muito cuidado, porque nós comemos muita carne de porco*”;

²²⁸ A importância de apresentar a história de Portugal ao visitante turco é apenas referido no FGPT1, sendo que, neste contexto, os participantes dão conta não só da percepção que têm de que os turcos se interessam muito por este tema, mas também do facto de as histórias de Portugal e Turquia partilharem muitos pontos em comum (e.g., ambos os povos criaram e perderam um império), sendo que o conhecimento das semelhanças históricas entre os dois países poderá constituir-se como um importante fator de aproximação. No entanto, não deixam de referir que, enquanto os turcos demonstram um grande orgulho na sua história (indiciando uma imagem do povo turco como orgulhoso da sua identidade nacional e histórica), os portugueses demonstram uma atitude mais ambígua face à sua própria história, demonstrando, ora orgulho, ora desprezo, pela mesma (cf. FGPT1: 114-128).

²²⁹ Esta referência parece indiciar que grande parte dos participantes dos *focus group* demonstram uma preocupação em mostrar ao visitante turco sobretudo locais e aspetos culturais ligados à história e à cultura “tradicional” portuguesa e não tanto à cultura “contemporânea” nacional.

prestar atenção ao facto de, muitas vezes, os pratos portugueses serem temperados com vinho ou outra bebida alcoólica; estar atento ao facto de lhe poderem dar um determinado prato, afirmando que não tem porco, quando, depois, poderá ter um seu derivado (e.g., fiambre); sendo que uma das participantes indica, ainda, o endereço de um talho Halāl²³⁰ no Porto (cf. FGPT1: 158-169). Será importante referir que o participante que tomou em primeiro lugar a palavra no que concerne à questão dos avisos que dariam ao visitante turco faz a salvaguarda de dizer “caso seja muçulmano”, não partindo, deste modo, do princípio de que o seria. Ao mesmo tempo, o mesmo participante irá referir considerar que a generalidade dos turcos não segue os preceitos do Islão “à letra” (FGPT1/A6: 166). Já os participantes do **FGPT2** referem apenas aspetos como indicar-lhe o número da polícia ou mostrar-lhe a clínica de saúde e hospital mais próximos, não fazendo referência à questão da alimentação (sendo que demonstram, também, uma certa ignorância relativamente à Turquia, questionando-se, por exemplo, se os sinais de trânsito serão semelhantes nos dois países) (cf. FGPT2: 124-125). No entanto, tal como já tivemos a oportunidade de destacar, será neste ponto que encontramos a expressão explícita da perceção de que o visitante poderá ser alvo de preconceito e, mesmo, discriminação por parte dos portugueses, considerando-se, por isso, que deveria dizer «*Sou turco e sou muçulmano, mas não tenham medo de mim!*» (FGPT2: 129-132).

Apesar deste facto, a grande maioria dos participantes de ambos os grupos considera que, no geral, o visitante turco não incorreria em grandes dificuldades de adaptação a Portugal²³¹, destacando-se, a este propósito, o facto de este se ir integrar no contexto do Ensino Superior português²³², no âmbito do qual irá interagir com outros estudantes, os quais, como já tivemos a oportunidade de referir, se considera serem “muito mais abertos ao contacto com o Outro” (cf. FGPT1: 170-172). Ao mesmo tempo, é sublinhado o facto, também já referido anteriormente, de que o próprio visitante turco já se terá “preparado” para vir para Portugal, detendo, por isso, já alguns conhecimentos sobre a cultura portuguesa, e tendo-se mentalizado de que se terá de adaptar à mesma (cf. FGPT2: 118-121). Será pertinente destacar

²³⁰ O termo árabe “Halāl” significa, literalmente, “permitido” ou “de acordo com a lei”, sendo utilizado, muitas vezes, pelos estabelecimentos comerciais (e.g., um talho) para indicar que vendem apenas produtos que, de nenhuma forma, poderão “ofender” os preceitos impostos pela religião muçulmana.

²³¹ De referir que, no FGPT1, alguns participantes recorrem a experiências pessoais com nacionais turcos para indicar possíveis obstáculos à adaptação de um visitante turco a Portugal (e.g., o facto de os turcos serem demasiado “rigorosos” em questões como os “horários das refeições” ou a observância de regras ou de compromissos assumidos). No entanto, os aspetos que referem irão entrar em conflito com as experiências, também pessoais, de outros intervenientes do *focus group*, chegando-se à conclusão de que não poderiam ser alvo de generalização (cf. FGPT1: 173-187).

²³² Relembramos que, na apresentação deste exercício, referimos que o visitante é um estudante de pós-graduação.

que esta intervenção vem no seguimento da afirmação de uma das participantes de que, caso o visitante fosse do sexo feminino, poderia sentir um certo constrangimento por ser recebida por um homem (indiciando, neste âmbito, uma imagem muito particular da mulher muçulmana), sendo imediatamente referido que isso seria “um problema” da própria visitante e da forma como esta “pratica e entende a religião”, considerando-se, simultaneamente, que, se ela se disponibilizou para viver em Portugal durante seis meses, então deverá estar aberta a se adaptar à cultura deste país (cf. FGPT2: 103-123).

Finalmente, quando lhes é perguntado se o seu comportamento face ao visitante turco seria diferente no caso de este ser do **sexo feminino**, os participantes revelam que a questão do sexo não alteraria em nada a sua postura (cf. FGPT1: 207-209).

No que se refere ao **segundo exercício do Momento 2**, em que pedíamos aos participantes que avaliassem as potencialidades (positivas e negativas) da aceitação de uma **oferta de emprego/bolsa de estudo** na Turquia, devemos referir que este foi **apenas aplicado no FGPT2**, tendo-se decidido abdicar da sua aplicação no FGPT1²³³.

Relativamente aos resultados obtidos, estes apontam, claramente, para o facto de a generalidade dos participantes não ver a Turquia como um destino para o qual desejariam ir trabalhar ou desenvolver uma bolsa de estudo, sendo que, quando questionados acerca das principais potencialidades da sua aceitação, referem apenas aspetos de carácter geral, não diretamente ligados a este país, tais como “*conseguir emprego*”, receber um bom “*salário*” ou poder “*sair de Portugal*” e ter “*uma experiência fora*” (FGPT2: 152-171). De facto, apenas um dos participantes indica considerar que o maior atrativo da oferta é o facto de “*ser na Turquia*”, afirmando que esta se constitui como um dos seus “*países de eleição para ir trabalhar para fora*” por considerar que tem “*uma cultura artística muito grande e variada*”, o que se relaciona perfeitamente com o seu curso que é “*virado para arte*” (FGPT2/A4: 172).

Assim, todos os participantes do **FGPT2**, à exceção de um, demonstram uma clara **renitência** em contemplar a hipótese de vir a **trabalhar** ou a desenvolver uma **bolsa de estudo** na **Turquia**, sendo evidente, nas subseqüentes intervenções que realizam no âmbito deste exercício (cf. FGPT2: 197-229), que esta mesma renitência se liga, essencialmente, à **imagem** manifestamente **negativa** que partilham relativamente aos **países muçulmanos** em

²³³ Esta opção foi tomada, essencialmente, por uma questão de gestão de tempo – devido ao facto de dois dos participantes terem chegado atrasados à sessão e de os funcionários da Associação Luso-Turca terem decidido servir chá aos intervenientes – aliada ao facto de o entrevistador ter considerado que muitas das temáticas inerentes a este exercício já tinham sido, de uma forma ou outra, abordadas.

geral (e, implicitamente, ao próprio **Islão**), imagem esta que é estendida à representação que fazem da Turquia, nomeadamente devido ao grande desconhecimento que eles próprios referem ter deste país. No entanto, revelam não só um grande prurido em expressar diretamente esta mesma imagem, como, em alguns momentos, a parecem querer dissimular.

Neste contexto, deparamo-nos com um crescendo de justificações para a relutância em aceitar a proposta apresentada, começando-se com o facto de “não se conhecer o país” (FGPT2/A3: 198), passando-se para a perceção de que a Turquia será, “sem dúvida”, um país “diferente” de Portugal ao “nível cultural” (FGPT2: 199-203), diferença esta que se referirá ao facto de Portugal fazer “*parte daquele grupo gigante de países que se importa muito com a aculturação daquela grande cultura ocidental*”, enquanto os turcos “*talvez tenham sido mais impermeáveis a essa aculturação toda! Tenham mantido mais identidade*” (FGPT2/A6: 205), sendo que será com base nesta constatação de que a Turquia não será propriamente um país “ocidental”, já que é “*mais recente no processo de abertura económica e cultural do que os países da Europa*” (FGPT2/A1: 211), que os participantes irão finalmente expressar o que, na nossa perspetiva, se institui como a principal justificação para a sua relutância em aceitar uma hipotética oferta de emprego ou bolsa de estudos na Turquia e que é, precisamente, o facto de esta ser um país muçulmano: “*Acho que uma coisa que pode pesar é o facto da religião lá, ainda... apesar de tudo, ter muito mais peso! Em termos do próprio estado e da vida individual de cada um do que, neste momento, a religião católica tem em Portugal*” (FGPT2/A1: 216).

Desta forma, e apesar de serem múltiplos os participantes do FGPT1 que expressam o desejo de poder vir um dia a viver e trabalhar na Turquia, os resultados obtidos junto FGPT2 neste ponto parecem corroborar aqueles já indicados na discussão dos resultados do questionário “Imagens”, nomeadamente, que os estudantes portugueses demonstram, em geral, um claro repúdio em ponderar a possibilidade poderem um dia vir a residir na Turquia por um espaço de tempo alargado. Simultaneamente, parecem indicar que a principal razão para esta relutância será o facto de esta ser um país maioritariamente islâmico, ligando-se, deste modo, à imagem claramente negativa desta religião, imagem que parece ser partilhada, em maior ou menor grau, pela maioria dos estudantes portugueses.

4.5.4. Perspetivas e atitudes face à adesão da Turquia à UE: o seu lugar na Europa

Ao contrário do que sucedeu relativamente à apresentação da Ilustração 1 – Caricatura da Turquia e povo turco –, face à qual não se verifica uma grande distinção entre

os dois grupos no que se refere às reações dos participantes e aos conteúdos discursivos (e imagéticos) que apresentam no desenrolar do diálogo desenvolvido em seu redor, no caso da apresentação da **Ilustração 2 – A Turquia na Europa** –, deparamo-nos com uma clara **diferença entre ambos os grupos** no que se refere ao grau de complexidade e à abrangência de temáticas exploradas acerca não só da questão específica da adesão da Turquia à UE, mas também da relação entre as religiões (e culturas) cristã e islâmica no contexto europeu, sendo que o FGPT1 revela, de forma notória, deter não só um muito maior nível de conhecimentos como também uma maior capacidade de análise crítica face a estas mesmas questões.

Será nesta medida que, no **FGPT1**, os participantes **reagem à ilustração de forma** acima de tudo **irónica** – “*Está engraçada*”; “*Ai que giro! É a lua do crescente que está com os dentes a comer a União Europeia*” –, já que, apesar de reconhecerem que a mesma ilustrará, fundamentalmente, o receio dos europeus de que a entrada de um país muçulmano na UE “de matriz cristã” crie um choque de valores e culturas – sendo neste âmbito que verão a Turquia como o “*papão*” que, caso entre na UE, vai “*dar cabo de tudo*” –, consideram que, dada a crise económico-financeira que a UE atravessava e a simultânea pujança económica atual da Turquia, “*agora é ao contrário*”, que neste momento serão os turcos a não querer aderir a esta mesma instituição (cf. FGPT1: 318-324). Ao mesmo tempo, quando lhes é perguntado se a ilustração apresentada corresponderá à **perceção que os portugueses**, em geral, **terão face à adesão da Turquia à UE** (i.e., desconfiança face ao Islão e receio da ocorrência de um choque de valores), os participantes referem unanimemente que não, considerando que o povo português será mais aberto e tolerante (“*mais soft*”) no que toca a esta questão do que a maioria dos europeus, nomeadamente, porque, pela sua história (e.g., um dos participantes alude ao facto de que “*nós fomos um país muçulmano*”), já estará familiarizado com o contacto com outros povos e culturas, sendo, por isso, um povo mais aberto ao diferente, capaz de lidar positivamente com “*choques culturais*” (FGPT1: 330-334). No entanto, não deixamos de encontrar a alusão ao facto de o posicionamento dos portugueses quanto à entrada da Turquia na UE variar muito de pessoa para pessoa – “*já ouvi dizer que «sim, tudo bem!», mas já ouvi dizer também «que horror fazer fronteira com o Irão e o Iraque»* (FGPT/A3: 336) –, sublinhando-se, inclusivamente, o facto de se poder encontrar muitas pessoas formadas e com posições de responsabilidade que não são de todo isentas à discriminação e estereotipação do Outro.

Questionados diretamente quanto à sua **posição a favor ou contra a adesão da Turquia à UE** (cf. FGPT1: 337-374), os participantes do FGPT1 mostram conhecimentos e tomada de perspetivas diferentes e contraditórias: enquanto uns têm a perceção de que, se não deixaria de ser economicamente benéfico para a UE, nas atuais circunstâncias, já não seria vantajoso para os turcos, sendo eles “*que não querem entrar agora*”, nomeadamente por se sentirem “*humilhados*” por o processo se arrastar há décadas – a este propósito uma participante refere ter ouvido dos turcos “*«Ah, vocês europeus não nos querem aí»*” (FGPT1/A3: 354) –, outros põem a tónica no perigo, para a UE, da excessiva imigração – “*não sei se [não iria] haver uma imigração brutal!*” (FGPT1/A6: 350), já que “*a nova geração quer vir para a Europa!*” (FGPT1/A2: 352). Ao mesmo tempo, assoma a imagem dos turcos como um povo que ainda pensa no Ocidente como um *El Dourado*, a par da perspetiva de que, se economicamente lhes não seria vantajosa, culturalmente a adesão lhes traria benefícios, nomeadamente na resolução de “*questões que precisam de resolver*”, como “*a igualdade de género, a exploração do trabalho infantil, a liberdade de imprensa...*” (FGPT1/A3: 354).

Já no que se refere ao que consideram que seriam as **principais implicações da integração da Turquia na UE**, os participantes aludem quase exclusivamente a aspetos de teor francamente positivo, destacando-se, a este propósito, o facto de a entrada da Turquia no espaço *Schengen* facilitar a mobilidade entre Portugal e a Turquia (cf. FGPT1: 365-374) e, sobretudo, o facto de esta poder contribuir para um incremento dos contactos e das relações entre povos cristãos e muçulmanos, o qual é encarado, em termos gerais, de uma forma positiva por todos os participantes (cf. FGPT1: 379-403). Neste contexto, é referido o facto de o contacto com a cultura e religião muçulmanas poder desempenhar um papel de relevo no quadro da “*terrível crise*” dos “*valores*” inerentes à “*matriz*” cristã europeia que alguns participantes consideram ser por demais evidente no contexto geral da UE²³⁴ (cf. FGPT1: 380-395), podendo o incremento dos contactos com muçulmanos – enquanto povo que preza os valores e as tradições da sua religião (o que, neste ponto, é encarado de forma positiva) – contribuir, no âmbito de um princípio eminentemente ecuménico, para que os europeus procurem recuperar os valores considerados fundamentais à religião que dizem professar – “*Portanto, uma Europa que se diz cristã, não é cristã na realidade*” (FGPT1/A4: 394) –, valores que, no final de contas, estão na origem e são a base da cultura ocidental, presentes,

²³⁴ Dá-se como exemplo desta “*autêntica crise de valores*” os “*reality shows*” que, quanto mais “*debochados*”, mais audiência terão (FGPT1/A5: 382), sendo neste contexto que um participante refere que se assiste hoje a uma “*descristianização*” da Europa (FGPT1/A4: 394).

nomeadamente, na tríade igualdade, liberdade e fraternidade em que se alicerçam as democracias ocidentais. Recusa-se, assim, de forma assertiva, a ideia de que a adesão da Turquia poderá criar um “choque de religiões” na Europa, considerando-se, pelo contrário, que, dado o facto de esta ter “*uma visão mais *soft* [...], mais liberal da religião*” (FGPT1/A1: 398) e de se constituir como “*mediadora perfeita entre Ocidente e Oriente*” (FGPT1/A3: 390), a sua integração na UE, para além de se apresentar como um “*grande exemplo para o mundo*”, poderia contribuir determinantemente para a aproximação das religiões cristã e muçulmana e, mais especificamente, dos povos que as praticam, aproximação feita numa base não de “*absorção de culturas, mas sim de aceitação mútua*” (FGPT1/A3: 403).

Como já tivemos a oportunidade de referir, no **FGPT2**, deparamo-nos com uma visão muito mais “simplista” relativamente à questão da adesão da Turquia à UE, sendo que, apesar de a reação dos participantes à **Ilustração 2 – Adesão da Turquia à UE** –, ser, num primeiro momento, de verdadeiro “choque” – “*Oh meus Deus (risos)... não é bem assim! Que exagero...*” –, interpretam-na, de imediato, como expressando a ideia de que a **religião** será “*um dos principais entraves*” (se não o único) colocados à adesão da Turquia à UE, parecendo, simultaneamente, conferir um certo grau de não-solubilidade a este mesmo obstáculo, já que, na sua perspetiva, a única solução seria “*mudar a religião*”, algo que se constitui como uma impossibilidade (FGPT2: 308-312). A este propósito, é imediatamente referido o facto de o “grande medo” da Europa face à integração da Turquia é o de que esta, “*como é um país muçulmano*”, se possa tornar uma “*porta para os terroristas dos outros países [...] uma passagem mais direta dos terroristas para a Europa*” (cf. FGPT2: 315-317), constatação que criará uma certa polémica entre os intervenientes, considerando-se que, ao mesmo tempo que poderá constituir um “*canal de passagem*”, poderá funcionar, inversamente, como “*barreira*” ou “*tampão ao perigo terrorista*”, servindo, deste modo, como uma espécie de escudo de “*proteção*” para a Europa²³⁵ (FGPT2: 313-319). Não deixamos de encontrar, no entanto, por parte de um participante, a perspetiva de que a integração ou não integração da Turquia na UE nada terá a ver com o problema do terrorismo, já que, como refere, “*as pessoas que cometeram esses atentados nasceram já na Europa em comunidades emigrantes. Já cá estavam*” (FGPT2/A1: 320).

²³⁵ Não deixamos de referir, no entanto, que haverá o risco flagrante de, caso a adesão se efetue, a Turquia ser culpabilizada por qualquer atentado que ter lugar na Europa, “*mesmo que não tenha culpa nenhuma*”, “*só pelo facto de ser um país muçulmano*” (cf. FGPT2: 319-324).

Relativamente às **consequências da integração da Turquia na UE** (cf. FGPT2: 324-338), apesar de encontrarmos referência ao “papel de mediação” entre a Europa e o mundo muçulmano que a Turquia poderia assumir por ter mais “*legitimidade*” para isso e compreender melhor os árabes do que a Europa alguma vez o conseguiria (cf. FGTP2/A1: 325), podendo, neste sentido, tornar-se a “*porta que falta para a Ásia*” no âmbito da UE (FGTP/A3: 328), a grande maioria das intervenções dos participantes encontra-se permeada pela **imagem negativa** que têm do **Islão**, demonstrando, neste âmbito, apreensão quanto à capacidade da Turquia, enquanto país muçulmano, de fazer cedências e assumir compromissos que envolveriam uma mudança de mentalidade e abertura ao diálogo, atitudes estas que colidem com a sua perspetiva dos povos “*árabes*”²³⁶ como povos essencialmente fechados e impermeáveis à mudança (e.g., FGTP2/A6: 326). A imagem dominante é, assim, a de perigo ou ameaça, imagem cognitiva que comporta consigo a correspondente afetiva de apreensão e medo, cuja fonte é apontada por uma participante como sendo o desconhecimento do Outro e a desconfiança no que respeita às suas intenções (FGTP2/A6: 335).

Será interessante notar, no entanto, que a intervenção que fecha a discussão em redor da questão da adesão da Turquia à UE no âmbito do FGPT2 é a de uma participante que, quase que **justificando as perspetivas e atitudes expressas pelo seu grupo face a esta questão**, sublinha: “*acho que há um pouco de xenofobia! Ninguém se compreende muito bem, não há contacto, não há conversação, não há diálogos, e depois acontece isto, não se entendem...*” (FGPT2: 342). Esta constatação resume de forma perfeita algo que se constitui como um dos principais fundamentos do nosso estudo e que se refere, exatamente, à manifesta necessidade de se envidarem todos os esforços para combater esta mesma “*xenofobia*” e, conseqüente e simultaneamente, se criarem as bases para que se possa desenvolver um “*contacto*”, “*conversação*” e “*diálogo*” entre sujeitos, povos, culturas e religiões assente num “entendimento” intercultural recíproco.

4.5.5. Ponte Intercultural Luso-Turca

De forma a incentivar os participantes dos *focus group* a apresentarem as suas perspetivas relativamente aos fatores que consideravam como capitais para a **promoção do conhecimento e compreensão recíproca entre os povos português e turco** fizemo-nos valer de duas estratégias fundamentais: (i) perguntando-lhes, com base na apresentação da

²³⁶ Neste ponto vários participantes recorrem ao já referido uso do termo “árabe” como metonímia de “muçulmano”, o que, já de si revela um conhecimento superficial e confuso da alteridade envolvida.

Ilustração 3 – Ponte Luso-Turca –, quais deveriam ser os fundamentos em que esta ponte deveria assentar de modo a tornar-se realidade; (ii) apresentando-lhes a possibilidade de ser criada uma plataforma *online* de comunicação com estudantes turcos a aprender português, perguntando-lhes quais os aspetos que gostariam de ver explorados nesta mesma plataforma.

Relativamente à **exequibilidade** da instituição efetiva da **ponte luso-turca** apresentada na ilustração 3, os participantes do FGPT1 referem, de imediato, dois entraves fundamentais: (i) a grande distância geográfica que separa os dois países – “*É muito grande*” (FGTP1/A6: 421) –; (ii) as dificuldades inerentes à sua travessia, as quais se ligarão, nas palavras de uma participante, a “*todas aquelas questões que estivemos a discutir*” (FGTP1/A3: 424). No entanto, imediatamente referem que estes entraves poderão ser debelados facilmente, caso haja uma “*vontade*” real, de ambas as partes, de efetivamente fortalecer esta ponte, tomada como ainda em “*construção*” (FGPT1: 425-426). No que se refere aos principais **aspetos a desenvolver** no âmbito da promoção das **relações entre os dois países**, destacam-se aspetos ligados à área da educação, sendo que, neste âmbito, os participantes do FGPT1 (cf. FGPT1:426-437) enfatizam sobretudo o incremento das relações interuniversitárias e do intercâmbio estudantil entre ambos os países, conferindo, neste contexto uma enorme relevância ao conhecimento “direto” do país da contraparte – “*Acho que [...] o facto de as pessoas conhecerem, de irem lá [...] Isso é sempre importante!*” (FGPT1/A3: 435) –; já os participantes do FGPT2 enfatizam hegemonicamente a importância fulcral da mútua aprendizagem da língua-cultura da contraparte²³⁷ (cf. FGPT2: 345-364).

Será interessante notar, neste ponto, que, apesar da relevância dada à aprendizagem da língua-cultura da contraparte para o incremento das relações luso-turcas, quando questionados acerca da importância do desenvolvimento de uma **dimensão (inter)cultural** neste âmbito, os participantes do **FGPT2**, embora assentindo que esta será fundamental, demonstram deter uma **perceção** extremamente **mal definida da mesma** (cf. FGPT2: 404-439). Neste contexto, são apenas capazes de identificar como principais fatores a desenvolver, no âmbito desta dimensão cultural do Ensino-Aprendizagem de LEs, fatores de carácter geral como a “*história*” e a “*cultura*” associadas à língua em questão, referindo, simultaneamente, considerar que esta dimensão poderá ser coberta exclusivamente através da aprendizagem

²³⁷ Já que, como refere uma participante, será entusiasmante poder “*falar em português com um turco que tenha aprendido português*”, porque, para além do facto de isso significar que “*houve divulgação da nossa língua no país deles*”, será sempre “*muito melhor expressarmo-nos na nossa língua materna, é muito mais sentido, é muito mais natural*” (FGPT2: 364).

da língua em si mesma: “quando se dá uma língua – por exemplo «Ah, esta palavra é para uma comida típica turca» – pronto, está-se a dar um bocadinho de cultura! Acaba-se por se falar um pouquinho de cultura, portanto, mesmo só ensinando língua” (cf. FGPT2/A2: 29). Já no **FGPT1**, encontramos da parte dos participantes uma muito **maior sensibilidade “intercultural”** face a esta matéria, sendo capazes de identificar múltiplas potencialidades inerentes ao desenvolvimento desta dimensão no contexto da aprendizagem de LE, referindo, por exemplo, as suas valências neste campo, tanto em termos motivacionais – “gostar de um país ou da cultura, da vida dos povos é meio caminho andado para querer aprender a língua” (FGPT1/A1: 463) – como em termos práticos – “saber a cultura do povo é meio caminho andado para se aprender uma língua, porque entendemos mais ou menos como é que funciona a cabeça deles e as voltas que se dão” (FGPT1/A5: 448), assim como a sua importância no âmbito profissional, já que a “a cultura está sempre entranhada em tudo”, sendo que, por isso, conhecê-la “dá sempre jeito”, “mesmo que uma pessoa esteja a aprender só para ir trabalhar na bolsa de lá” (FGPT1/A6: 449).

Assim, observa-se que o grupo **FGPT2** não estará, acima de tudo, “habitado” a desenvolver nas suas aulas (seja no caso específico da língua turca, seja no caso de outras LEs) dinâmicas ligadas ao desenvolvimento da CI, tal como a definimos na parte teórica do nosso estudo. Este facto é, aliás, confirmado pelos próprios participantes, quando referem, por exemplo, que, apesar do nome do seu curso de língua turca incluir as componentes “língua” e “cultura, estará “mais virado para a língua”²³⁸ (cf. FGPT2: 178-195, 414), dando, simultaneamente conta da “falta de tempo” letivo para se poder trabalhar convenientemente a dimensão cultural²³⁹ (FGPT2: 415-436). Serão os próprios participantes a admitir que esta falta de tratamento, no âmbito do processo de Ensino-Aprendizagem da língua turca, das questões (inter)culturais se estabelece como “um entrave ao entendimento entre os dois países” (FGPT2/A3: 421), ou seja, como um obstáculo à comunicação e ao Diálogo Intercultural entre ambos os povos. Na nossa perspetiva, será fundamentalmente esta lacuna que estará na base da tendência manifestada para avaliar o Outro, neste caso turco, em função de

²³⁸ Não deixam, no entanto, de referir que o professor procura introduzir nas suas aulas aspetos de teor cultural, tais como os “feriados” e “festivais” turcos, considerando, simultaneamente, que “até mesmo a matéria que a gente está a dar, sem ser só língua, são coisas que... que são completamente aplicáveis no dia-a-dia, e muitos dos textos até têm cult-, têm carga cultural” (cf. FGPT2/A3: 196). Ao longo da entrevista irão, ainda, referir que o professor lhes deu a conhecer a música turca e os levou a tomar chá com nacionais turcos na Associação de Amizade Luso-Turca de Lisboa.

²³⁹ Já os participantes do FGPT1 parecem entender que essas matérias estão a ser convenientemente abordadas no contexto do seu curso de língua-cultura turca (cf., FGPT1: 458-479).

estereótipos fortemente negativos, fundamentalmente ligados ao Islão, que circularão na sociedade portuguesa em geral, sendo que, simultaneamente, ao invés de trazerem estes mesmos estereótipos à discussão, procuram, muitas vezes, escondê-los nos seus discursos, temendo, possivelmente, ser julgados preconceituosos (o que se constituirá como efeito de um *Social Desirability Bias* já identificado na análise do questionário “Imagens”).

No entanto, estes mesmos participantes demonstram (tal como, aliás, os do FGPT1) uma clara **abertura** a desenvolver, no contexto da aprendizagem da língua turca, dinâmicas ligadas ao **desenvolvimento da CI**, destacando-se, a este propósito, a importância de interagirem diretamente com nacionais turcos, de modo a não só conhecerem melhor a sua cultura, mas sobretudo a estabelecerem com eles uma relação interpessoal que lhes permita compreendê-los na sua dimensão “pessoal” (e.g., FGPT2: 147, 436, 450-455), nomeadamente, no que se refere aos traços de personalidade que os poderão caracterizar, às suas atitudes face ao povo e cultura portugueses – “*eu conheci uma rapariga turca [...] com o convite do professor ...um convite de chá e a miúda era muito simpática, adorava Portugal, os portugueses, supersimpática, hospitaleira*” (FGPT2/A5:147) – e, também, aos seus costumes e rotinas do “*dia-a-dia*”, facto, aliás, de que apenas parecem aperceber-se quando lhes é apresentada a possibilidade de criação de uma plataforma *online* de comunicação com a contraparte:

FGPT2/A6: O dia-a-dia. **FGPT2/A4:** Sim! **FGPT2/A6:** Sim. Aqueles detalhezinhos... nós vamos a um café tomar uma bica, eles vão...não sei! Não sei! [...] Isso para uma conversa **online** era interessante. «Olha, o que é que costumam fazer?», «Tal, tal, tal, tal, tal» (**int.** [**FGPT2/A2**]: exato!) (**int.** [**FGPT2/A5**]: Isso seria original!) Para uma pessoas conseguir imaginar... **FGPT2/A2:** Por acaso, é um fator que eu não me lembrei, mas, de facto, era muito interessante saber o dia-a-dia (**int.** [**FGPT2/A5**]: Sim, o dia-a-dia) de alguma pessoa da minha faixa etária, por exemplo, o que é que ele fará... ahm lá? (FGPT2: 450-458)

De facto, praticamente todos os participantes de ambos os grupos demonstram grande entusiasmo face à proposta de criação de uma plataforma *online* onde poderiam comunicar diretamente com os seus congéneres turcos, apresentando, de imediato, múltiplas sugestões relativamente a aspetos a explorar na mesma (cf. FGPT1: 480-483; FGPT2: 441-464): e.g., apresentação dos “*símbolos históricos*” e “*políticos*” que “*construíram o país*” e que são “*as bases para a democracia*” (e.g., Jerónimos, Belém, Assembleia da Republica); a já referida troca de informação acerca do dia-a-dia dos estudantes dos dois países; a “*literatura*”; aspetos ligados ao desenvolvimento económico do país; apresentação de “*expressões*” idiomáticas; aspetos práticos como “*marcar um hotel*”, “*ir a um restaurante*”.

Vemos, deste modo, confirmados, nas sessões de *focus group* realizadas em Portugal, os resultados obtidos no questionário “Imagens”, que indicavam que as imagens dos estudantes portugueses face à Relação Intercultural luso-turca assentavam essencialmente em três dimensões: Religião, Conhecimento e Atitudes. Os *focus group* vieram ajudar a aprofundar o modo como estas mesmas dimensões imagéticas se articulam, tornando claro, principalmente (mas não exclusivamente) no que toca ao FGPT2, que um dos maiores entraves que se coloca à relação intercultural entre os dois povos é o facto de deterem duas religiões distintas que, na perspetiva dos participantes, se desconhecem mutuamente, dando azo à criação de estereótipos e preconceitos recíprocos, que apenas poderão ser combatidos através de um conhecimento mútuo de ambas as partes. Uma participante parece querer dar conta desta questão quando, no âmbito de um episódio discursivo em que se comentava que as culturas portuguesa e turca seriam muito distintas, afirma:

FGPT2/A2: só um ponto: a cultura turca é interessante da mesma maneira que, para nós-, pra eles, se calhar a nossa também é interessante [...]. Agora ... só ... acho que – o peso maior aqui – é só a religião, por ser diferente-, e acho que acaba por ser, apesar de tudo, de um fator de aprendizagem... – ahm, pois, não é bem aprendizagem – Porque, se calhar, nós poderíamos conhecer melhor a história dos muçulmanos da mesma maneira que eles poderiam conhecer [...] melhor a história... dos cristãos. Até mesmo a religião podia ser um fator de aprendizagem...basta querer! (FGPT2/A2: 401)

Parece-nos que, através do desenvolvimento, por parte dos sujeitos, das diferentes componentes da Competência Intercultural, este aprofundamento do conhecimento do Outro poderá contribuir para alterar os estereótipos e preconceitos a seu respeito e, deste modo, favorecer atitudes de abertura, interesse e respeito mútuo. Neste sentido, torna-se clara a necessidade de se aplicar, no contexto do Ensino-Aprendizagem das duas línguas-culturas, uma efetiva pragmática intercultural que permita, por exemplo, desenvolver nos estudantes uma valorização da diversidade (ao invés de um enfoque na diferença) assente numa noção de partilha identitária e não de choque cultural. Uma das participantes parece dar conta desta mesma necessidade quando afirma:

FGPT2/A6: Antes talvez... quando a pessoa vai tomar contacto com uma pessoa estranha, a primeira coisa que vê são as diferenças, mas depois o que começa a procurar e o que começa a gostar é o que há de semelhante! (int. [PNI]: Sim) O que é que nos torna mais parecidos. Até a música que o professor nos mostrou: «Ah já ouvimos essa música!». Porque já ouvimos, ficamos contentes... (int. [PNI]: Pois é!) Se fosse assim muito diferente, era muito esquisito! (FGPT2: 413)

É neste contexto que vemos a aprendizagem da língua-cultura turca em Portugal como um importante fator para a promoção de uma maior compreensão intercultural por parte dos portugueses, não só face à cultura e povo turcos, mas fundamentalmente em relação aos povos muçulmanos e ao Islão em geral, já que, tal como referem os participantes do FGPT1, a Turquia tem como um dos seus principais atrativos (que aliás a distinguirá dos restantes países) o facto de, ao se constituir culturalmente como uma fusão entre o Ocidente e o Oriente, ser diferente e ao mesmo tempo não o ser, de ser distante e próxima, exótica e familiar (cf. FGPT1: 489-501). Este carácter particular da cultura e povo turcos poderá, na nossa perspetiva, constituir-se como elemento fundamental na (re/des)construção positiva da imagem que os portugueses em geral detêm da religião islâmica (aspeto que é particularmente enfatizado por muitos dos participantes), o qual, como vimos, surge como núcleo central da representação que fazem dos sujeitos e povos que a praticam.

4.6. Sessões de *Focus Group TR* – Análise e discussão dos resultados obtidos

4.6.1. Imagens das Línguas

Tal como tivemos ocasião de referir, no primeiro momento das sessões de *focus group*, procurámos aceder de forma “direta” às imagens da língua portuguesa dos participantes (assim como às motivações subjacentes à sua aprendizagem) de duas formas: (i) pedindo-lhes que, na sua apresentação, indicassem, imediatamente, para além do seu nome, idade, naturalidade e a licenciatura que estavam a desenvolver, as **razões** pelas quais estavam a **aprender a língua e cultura da contraparte** (cf. FGTR1: 1-29; FGTR2: 1-28); (ii) perguntando-lhes em que medida é que **consideravam importante a aprendizagem desta língua** na Turquia (cf. FGTR1: 30-61; FGTR2: 29-52).

No que toca ao primeiro ponto, apesar de considerarmos que os *focus group* confirmam os resultados obtidos no questionário “Imagens” relativamente à tendência dos estudantes turcos para apontarem sobretudo **razões de ordem pragmática e instrumental** para a aprendizagem do português, não deixamos de notar uma **atenuação** dessa mesma **tendência** devido à proliferação de referências a um **gosto especial pela língua portuguesa** e pela sua aprendizagem, revelando uma clara **orientação afetiva** face à mesma.

Assim, em termos das principais **motivações** de ordem eminentemente **pragmática ou instrumental** (ligadas a uma imagem da língua como **objeto de apropriação** e/ou como **objeto de poder**) para a aprendizagem da língua portuguesa, os participantes referem: (i)

questões de ordem “circunstancial”, como o facto de a disciplina fazer parte do currículo académico do curso de Língua e Literatura Espanhola²⁴⁰, ou terem escolhido o curso simplesmente para acompanhar uma colega que já se havia inscrito no mesmo – “*Because It’s ahm an obligation*” (cf. FGTR1/A1 e A2: 6-16), “*My friend [...] says that there is a lesson, Portuguese language [...] and so I chose this lesson [...] but now I’m happy!*” (FGTR2/A3: 13); (ii) questões ligadas ao desejo (e gosto) de aprender novas línguas-culturas em geral (cf. FGTR2/A6: 18; FGTR2/A4: 11) ou, mais especificamente, de aprofundar o conhecimento acerca da família das línguas latinas, constituindo-se a aprendizagem do português como mais um passo nesse sentido – e.g., “*I’m interested in all *lingua latine*, and Portuguese is one of them! And ahm I really love learning new languages!*” (cf. FGTR2/A5: 15-17) –; (iii) questões ligadas a uma perceção de facilidade da língua baseada em comparações interlinguísticas, mais especificamente o facto de o português ser mais fácil de aprender para quem já estuda espanhol – “*Spanish and Portuguese aren’t so different [...] so [it’s] very easy for us!*” (FGTR2/A2: 4) –; (iv) questões ligadas a uma imagem da língua portuguesa como objeto de poder, relacionando-se com o estatuto que lhe é conferido de importante língua internacional (chegando a ser considerada, juntamente com o espanhol, como “um dos idiomas mais importantes do mundo”) e com o facto de existirem poucos turcos com conhecimentos de língua portuguesa, o que faz com que a aprendizagem da mesma possa trazer benefícios profissionais aos seus aprendentes: “*la mayoría de nos otros nos gusta aprender ese idioma porque, con español, es uno de los idiomas más importantes del mundo – por sus aspectos económicos, culturales, etc.*” (cf. FGTR1/A4: 21), “*Because few people in Turkey are speaking and studying that language*” (FGTR1/A5: 23), “*in Turkey, as you know, Portuguese is not known, and if I know, then I know Portuguese, it’s important*” (FGTR2/A4: 11).

Quanto às **motivações de carácter eminentemente afetivo**, destacam-se as referências dos participantes ao grande gosto que estão a ter em aprender português: “*I like to learn Portuguese*”; “*la mayoría de nos otros nos gusta aprender ese idioma*”; “*Yes we didn’t choose Portuguese but – Thank God! – we love it!*”; “*and to be honest! I love it more than Spanish now*” (cf. FGTR1/A3: 18; FGTR1/A4: 21; FGTR1/A6: 25; FGTR1/A7: 29). Uma das razões apontadas para este “prazer” será a particular beleza sonora da língua portuguesa – e.g., “*I think Portuguese sound*

²⁴⁰ De destacar que, do total de **oito participantes** do curso de Espanhol de ambas as sessões realizadas na Turquia, apenas dois referem que estão a aprender português fundamentalmente por obrigatoriedade curricular. Dos restantes, quatro irão mencionar esta obrigatoriedade apenas como forma de dizer que esta não se constitui como fator fundamental das suas motivações, secundarizando-a relativamente a outras razões que, claramente, na sua perspetiva, a suplantam (cf. FGTR1/A3: 18; FGTR1/A4: 21; FGTR1/A6: 25; FGTR1/A7: 29).

is perfect!” (FGTR2/A8: 22). Ao mesmo tempo, encontramos algumas referências patenteadoras de uma orientação eminentemente **integrativa**, nomeadamente, o propósito de uma visita futura a Portugal e, sobretudo, ao Brasil e, também, o desejo de aprofundar o conhecimento da cultura portuguesa: *“I like to learn Portuguese and maybe I’ll go to Portugal or Brazil. I would like to go to Brazil”* (FGTR1/A3: 18), *“I chose Portuguese because I want to recognize Portuguese culture”* (cf. FGTR2/A7: 20).

Será interessante notar que, apesar do manifesto gosto pela aprendizagem do português e da apreciação estética desta língua expressos pela maioria dos participantes, não deixam de referir algumas **dificuldades inerentes à sua aprendizagem**, mais especificamente ao nível da pronúncia: e.g., *“I regret that the pronunciation is too hard for me”* (FGTR1/A7: 29). Confirma-se, deste modo, que é ao nível fonológico que os estudantes turcos sentem mais dificuldade na aprendizagem do português – *“They are so JJJJê; “Chhhhê”* (FGTR2: 358) –, sendo que afirmarão, posteriormente, que esta dificuldade se poderá instituir mesmo como um entrave à sua adaptação a Portugal no quadro de uma eventual estadia neste país (cf. FGTR2: 355-359): *“for someone who doesn’t know *Português* very well, it can be a difficulty ahm it can be difficult for him to study language there”* (FGTR2/A1: 359).

Tal como se verificou no questionário “Imagens”, os participantes dos *focus group* TR demonstram **valorizar a importância da aprendizagem da língua portuguesa para o seu futuro** (cf. FGTR1: 30-61; FGTR2: 29-52), sublinhando (embora não de uma forma enfática) a sua perceção de que a **língua portuguesa** irá **ganhar** progressivamente **mais importância no seu país** (cf. FGTR1: 47-48; FGTR2: 44-46) e, sobretudo, o facto de existirem muito **poucos “especialistas” em língua portuguesa na Turquia** (desde simples falantes de português a professores e tradutores de português), considerando-se, nesta medida, que a aprendizagem do português poderá trazer benefícios, sobretudo de carácter profissional e económico, aos seus aprendentes: e.g., *“There are really few people who are learning Portuguese and ... I think it’s an advantage for us!”* (FGTR1/A3: 31). Neste ponto é sublinhado o facto de os empregadores turcos valorizarem os candidatos que falem múltiplas línguas, considerando-se que simplesmente **já não basta o conhecimento do inglês** – *“Yes, because English is not enough, for today! Everyone needs the second, or third or fourth language!”* (FGTR2/A5: 41, 43, 50); *“No, English is not enough for sure! Because when you apply for a job they, every time: «we all know English, so what else?» «What language? Spanish, Chinese, Japanese or ...», we have to know another language...”* (FGTR1/A3: 51). É neste sentido que os participantes entendem que

“Hablar el portugués creo que es muy importante porque [...] no todas personas saben portugués y creo que nos otros podemos hallar, podemos encontrar trabajos en el futuro, gracias al portugués – aprendiendo lo portugués” (FGTR1/A6: 35).

Quando questionados acerca de quais as **áreas económico-profissionais** em que o conhecimento de **português** poderia talvez trazer **mais benefícios**, os participantes referem, em primeiro lugar, a área do desporto, mais especificamente a do **futebol**, revelando a percepção de que a língua portuguesa tem uma grande expressividade no futebol turco (i.e., que os grandes clubes turcos contam, nos seus quadros e equipas, com muitos portugueses e, sobretudo, brasileiros), considerando que o conhecimento de português lhes poderá permitir, por exemplo, trabalhar para estes clubes enquanto tradutores de português-turco (cf. FGTR1/A3: 31; FGTR2/A2: 432). Para além da área específica do futebol, os participantes referem também a importância da aprendizagem do português para a promoção profissional em áreas gerais como a dos “negócios” e do “comércio”, da “educação”, da “tradução”, “internet”, função pública (“*trabajos oficiales*”), área “marítima” (“*trabajos de mar*”), e, com alguma ênfase acrescida, a área diplomática, nomeadamente o trabalho nas “embaixadas” (cf. FGTR1: 38-45; FGTR2: 34-39, 442). Ao mesmo tempo, os participantes dão conta da importância e **estatuto da língua portuguesa ao nível global**, referindo o facto de os portugueses terem, juntamente com os espanhóis, descoberto um “novo mundo” no passado, facto que fará com que a língua portuguesa adquira, hoje, (quase) a mesma importância que o espanhol²⁴¹: *“¡Sí, sí, porque nosotros... los españoles han descubierto un nuevo mundo, también los portugueses han descubierto! ¡Por eso portugués es importante como el español! [...] No es igual, no son iguales, pero... tiene mucha importancia”* (FGTR1/A4: 53, 55). Neste contexto, é enfatizada a importância particular de se fomentar a aprendizagem desta língua na Turquia, considerando-se que se irá tornar uma língua falada por todo o mundo: *“getting to know [Portuguese] in this country is really important because Portuguese will be a language [that] will be spoken all over the world!”* (FGTR1/A5: 57).

Para além destes aspetos ligados sobretudo a uma imagem da língua portuguesa como **objeto de poder** e a uma **orientação pragmática ou instrumental** face à sua aprendizagem, os participantes não deixam de apresentar, também, uma **orientação de carácter mais integrativo** na importância que conferem à sua aprendizagem, sendo enfatizada, neste

²⁴¹ O participante em questão afirma, num primeiro momento, que a língua portuguesa e a espanhola deterão a mesma importância no mundo atual, mas reformula depois e diz que o estatuto não será igual, mas sim semelhante (conferindo um acréscimo de importância à língua espanhola).

contexto, a **dimensão imagética** da língua portuguesa (assim como das línguas em geral) enquanto **meio de promoção de contactos e competências interculturais** e, também, embora em menor grau, como **objeto de construção e afirmação de identidades**. É neste contexto que um participante justifica a importância de se aprender uma nova língua (neste caso o português) recorrendo à expressão turca “uma língua uma pessoa, duas línguas duas pessoas”²⁴² (cf. FGTR1/A4: 49), apresentando, deste modo, a noção de que tal aprendizagem permite aos sujeitos abrir novos horizontes e enriquecer-se enquanto pessoas.

Neste sentido, a aprendizagem da língua portuguesa é vista (para além de instrumento de promoção profissional) como um meio de acesso à cultura do Outro (neste caso português), considerando-se que “para se (re)conhecer uma cultura tem de se falar na sua língua” já que “entre a língua e a cultura existe uma relação indissolúvel”: “*I want to speak Portuguese ahm I want to speak in Portugal [...] not in English [...] because between culture and language there is a relation [...] [to] recognize any culture I will have to speak in their languages*” (FGTR2/A8: 48). É neste âmbito que se entende que a aprendizagem do português poderá servir, por exemplo, para o aprofundamento da compreensão da história de Portugal, a qual se considera estar intimamente ligada com a história da própria Turquia: “*Y, por ejemplo, en me parte me interesa mucho la historia de Portugal y creo que las historias Portugal y Turca eran conectadas*” (FGTR1/A4: 35). É também neste contexto que duas participantes referem a importância de aprender português para poderem estabelecer efetivas relações, nomeadamente de carácter afetivo, com os seus falantes, sendo referido como exemplo particular o facto de quererem falar em português com amigos de Portugal e Brasil e estabelecer uma relação com um sujeito proveniente de um país lusófono africano que passara uma temporada na Turquia: “*I have many friends from Brazil and Portugal, but I am starting to talk with them in English [...] I want to talk with them in Portuguese ‘cause I feel better when I can talk with them in Portuguese*” (FGTR1/A1: 61), “*two years ago I had a friend from Africa, and she talks in Portuguese and because I didn’t know Portuguese, I was very willing to learn it*” (FGTR2/A6: 52).

Relativamente às imagens da **língua materna** que perpassam nos *focus group* TR, elas referem-se quase exclusivamente à questão de considerarem ou não **importante que os portugueses aprendam a sua língua** (cf. FGTR1: 50-51, 61; FGTR2: 53-64), verificando-se, de

²⁴² Em turco: *Bir dil bir insan, iki dil iki insan*. A expressão pode ser interpretada como referente à ideia de que quem conhece uma única língua é apenas uma pessoa, enquanto quem conhece duas se torna duas pessoas em simultâneo.

forma clara, que **não lhe atribuem** qualquer **importância**: e.g., “*So, yes! I think you should learn Portuguese too, but I am not sure about Portuguese people also learn Turkish! [...] Why should they learn Turkish!?*” (FGTR1/A3:51). A principal razão para esta depreciação do interesse que possa ter a contraparte em aprender a língua turca liga-se sobretudo à noção de que esta é extremamente **difícil** (e.g., gramaticalmente), sendo que o seu **baixo estatuto ao nível internacional** não justificará o dispêndio de esforço necessário para a sua aprendizagem (o que vai ao encontro dos resultados obtidos no questionário “Imagens”). Não deixam de referir, no entanto, que, se as relações entre Portugal e a Turquia sofrerem um incremento, então, esta aprendizagem já se poderá justificar.

4.6.2. Imagens de Portugal, do seu povo e da sua cultura

Relativamente à perceção que os participantes têm do modo como, em geral, o povo português é visto na Turquia (**heteroimagens indiretas**), o primeiro dado a referir concerne ao **grau do conhecimento de Portugal e dos portugueses**, sendo que, apesar de claramente considerarem que esse conhecimento nunca será substancial, alguns afirmam que os turcos conhecerão, nem que seja de uma forma superficial, Portugal e a sua língua-cultura, enquanto outros atestam que haverá um desconhecimento generalizado a seu respeito (os resultados do questionário “Imagens” reforçam esta última perspetiva). Apesar desta ambiguidade, verifica-se um consenso geral em relação ao facto de os **portugueses serem vistos de uma forma claramente positiva** (ou, pelo menos, nunca de forma negativa).

Neste contexto, são muitos os participantes que referem que Portugal é pouco conhecido na Turquia, sendo que os turcos apenas associarão este país e o seu povo ao futebol e aos seus jogadores de renome, nomeadamente aqueles que jogam em clubes turcos: e.g., “*nobody ... not so many people knows Portugal and its culture. Only some boys who love football! They know Quaresma*” (FGTR2/A8: 443; cf. FGTR2: 65-70). Dão como exemplo o facto de os turcos em geral saberem muito mais sobre outros países europeus do que sobre Portugal (e.g., sabem o nome dos chefes de estado de França e de Inglaterra, mas não de Portugal ou do Brasil)²⁴³. Ao mesmo tempo, destacam o facto de a Espanha ter uma muito maior divulgação na Turquia do que Portugal, afirmando que “*Spain is more popular than*

²⁴³ Será relevante referir, também, que, quando questionados acerca de acharem ou não que a crise económica que Portugal enfrentava na altura (estando a ser intervencionado pela chamada *Troika*) terá tido impacto na imagem que os turcos têm deste país, os participantes consideram que a maioria do povo turco desconhecerá este facto (apenas os “académicos” estarão a par do mesmo), não afetando, nesta medida, de nenhuma forma, a imagem que têm do país (cf. FGTR1:377-387).

Portugal!” e que “*When you say Spain, something appears in our minds, but when you say Portugal doesn’t appear!*” (FGTR2/A3: 450; FGTR2/A2: 451).

Justificam este facto pela **falta de divulgação da língua e cultura portuguesa** na Turquia, não só no campo dos *media*, mas sobretudo no âmbito do que poderemos designar por “diplomacia cultural” (cf. FGTR2: 316-318, 444-455). De facto, os participantes demonstram considerar que o governo português tem investido pouco na promoção do conhecimento da língua-cultura portuguesa no seu país, expressando mesmo uma certa estupefação face ao facto de não existir um centro cultural português de carácter “oficial” na Turquia e, também, por a embaixada portuguesa cobrir uma vasta área geográfica que inclui múltiplos países²⁴⁴. Para eles, o “investimento” cultural por parte do governo de Portugal será ainda mais fundamental do que o investimento económico (cf. FGTR2/A8: 455), sublinhando, neste contexto, a necessidade premente de se criar um centro cultural de Portugal em Ancara ou em Istambul: “*Portugal government must work really more [...] Harder!*” (FGTR2/A5 e A6: 453).

Um dado importante relativo a esta perceção de desconhecimento geral dos turcos relativamente à língua-cultura portuguesa refere-se às suas **implicações na imagem e estatuto que são associados à sua aprendizagem**, sendo que, por exemplo, para os participantes, a maioria dos turcos não sabe que o português é uma das línguas mais faladas no mundo (cf. FGTR2: 433-440). Este desconhecimento – aliado ao facto de se considerar que na Turquia a única LE cuja aprendizagem é verdadeiramente valorizada é o inglês, sendo a aprendizagem de outras LEs depreciada²⁴⁵ – faz com que, quando, no âmbito das suas relações sociais, os participantes dizem que estão a aprender português, as pessoas questionem, por vezes, o valor dessa aprendizagem: “*some of them say «Oh, what will you do with that language!?»*” (FGTR2/A4: 439); “*«why didn’t you choose English?!»*” (FGTR2/A2: 440). Importa sublinhar, no entanto, que os próprios participantes enfatizam o facto de esta mesma reação não poder ser generalizada, já que, muitas vezes, se verifica, também, a reação inversa: “*the others say «Oh perfect!» – that it is an important language – «You will be perfect!»*” (FGTR2/A4: 439). Esta última constatação confirma, novamente, que, apesar de se considerar que o povo turco conhece pouco a cultura e língua portuguesas, a imagem que este deterá de Portugal e do seu povo será de teor eminentemente positivo e nunca negativo.

²⁴⁴ A embaixada de Portugal em Ancara, para além de cobrir a nação turca, cobre também países como a Geórgia, Azerbaijão e Turquemenistão, ou seja, uma vastíssima área geográfica e política.

²⁴⁵ Para os participantes “*In Turkey, only English is accepted as a foreign language! And when you say to a person that you are learning Spanish or Portuguese they are surprised [...]: «why didn’t you choose English?!»*” (FGTR2/A2 e A1: 440). De referir que Alptekin e Tatar (2011), no seu estudo sobre o Ensino-Aprendizagem de LEs na Turquia, dão conta da clara hegemonia do inglês neste contexto.

Um dos participantes descreve, a este propósito, as reações distintas do seu pai quando lhe disse que ia estudar espanhol e quando lhe disse que ia estudar português. Relativamente à língua espanhola, o pai disse-lhe que achava mal pois os espanhóis “estão sempre a beber e não fazem nada” e, por isso, essa aprendizagem não lhe iria trazer benefícios profissionais. Relativamente ao português, o pai não ficou “insatisfeito” porque apesar de “não conhecer” o que quer que seja acerca desta língua-cultura, também não tinha qualquer preconceito negativo face aos portugueses: “*when I said to my father I will study Spanish he said they always drink and do nothing, so you can't get a job by learning Spanish! – but when I said Portuguese he was not unhappy, because he didn't know nothing!*” (FGTR2/A2: 430).

A perceção de que a contraparte será vista de uma forma francamente positiva é reforçada pelos participantes, para quem os turcos em geral deterão um **razoável grau de conhecimento acerca de Portugal e do seu povo** (cf. FGTR1: 290-294), conhecimento que, conforme o explicitam, será maior do que o que os portugueses deterão da cultura e do povo turcos, facto que, inclusivamente, poderá até constituir-se como uma **vantagem na adaptação de um visitante turco a Portugal**, quando comparado com a de um visitante português à Turquia: “*¿Un turco tiene más ventaja que un portugués! ¿Por qué? Nos otros – los turcos – oímos mucho sobre Portugal e lo portugués, pero los portugueses no oían lo mismo que nos otros oímos*” (FGTR1/A4: 286). Neste contexto, um participante discorda de que haja falta de divulgação de Portugal nos *media* turcos, já que a sua mãe (que, afirma, “vê muita televisão”) conhece Portugal, sendo que a imagem que esta terá interiorizado é a de que “Portugal gosta dos turcos” e de que “os portugueses são amigos do povo turco” e outro sublinha o facto de “alguns turcos conhecerem a música portuguesa”, mais especificamente o Fado, do qual “gostam muito”, referindo também que têm sido realizados “muitos concertos” de fado na Turquia: “*It's talked because my mother knows! [...] she says that Portugal likes Turkish [...] they are friends of the Turkish people*” (FGTR2/A4: 72), “*some Turkish people like-, are aware of Portuguese music – Fado [...] they like [it] so much [...] many concerts have [been] held in Turkey until today. I also like Fado!*” (cf. FGTR2/A6: 75).

Relativamente às **heteroimagens diretas dos participantes face aos portugueses**, o primeiro dado a registar será a confirmação do seu **assumido desconhecimento face a Portugal e à sua cultura e povo**. São múltiplas as referências dos próprios estudantes a esse desconhecimento (e.g., FGTR1: 219-221, 224-226, 472-475), sendo possível, também, por vezes, aferi-lo diretamente através de algumas das suas intervenções. Assim, por exemplo, quando

questionados se os turcos em geral conhecem Portugal e a sua cultura, um dos participantes diz que apesar de “eles” (referindo-se a si mesmo e aos seus colegas) não conhecerem, a maioria das pessoas conhecerão (cf. FGTR1/A3: 293). De facto, os participantes demonstram, por exemplo, não saber como é que os portugueses geralmente se cumprimentam (FGTR1: 165-169). Quando questionados se conhecem música portuguesa, nomeadamente o Fado, a maioria responde que não (FGTR1: 185-186; FGTR2: 76-77) e, quando lhes é apresentada a Imagem 3, referente à ponte Luso-Turca, não conseguem identificar a parte da imagem relativa a Portugal (FGTR1: 446-448; FGTR2: 531-537). Ao mesmo tempo, confirmam-se os resultados do questionário “Imagens” no que toca ao facto de os estudantes turcos nunca terem visitado Portugal e terem muito pouca ou nenhuma experiência de contacto direto e de estabelecimento de relações com portugueses (cf. FGTR1: 67-69; FGTR2: 316): e.g., “*I just know you and [professor de português] I don’t know any other Portuguese*” (FGTR1/A3: 67).

No entanto, apesar deste desconhecimento e da ausência de experiências de contacto e estabelecimento de relações, os participantes não deixam de demonstrar deter uma **imagem bem consolidada dos portugueses**, sendo que, neste ponto, vemos confirmados muitos dos resultados obtidos no questionário “Imagens”, nomeadamente no que se refere ao facto de os estudantes turcos deterem uma imagem **muito positiva** do povo da sua contraparte, assente eminentemente em **traços relativos à Cordialidade**, destacando-se, dentro desta categoria, sem dúvida, os traços relativos à **Extroversão**. Efetivamente, se já era notório, nos resultados do questionário, o facto de os estudantes turcos considerarem o povo português extremamente extrovertido, nos *focus group* esta perceção é ainda mais visível, ganhando, mesmo, grande preponderância relativamente ao fator da Agradabilidade.

Deste modo, o povo português é caracterizado de acordo com traços relativos à Agradabilidade – sendo considerado como um povo “muito simpático” e “amigável” (cf. FGTR1/A2: 236; FGTR2/A8: 313) – e, sobretudo, à Extroversão, sendo enfatizada a perceção de que é um povo de “sangue quente”, que “gosta de se divertir” e, utilizando a palavra de um participante que estuda italiano, é “*vivace*” (cf. FGTR1: 78, 237; FGTR2: 308-312; 320). Será neste âmbito que o povo português é visto como um povo “mais relaxado” (FGTR2/A1: 315), no sentido de que prefere aproveitar os aspetos positivos da vida, ao invés de se centrar nos seus aspetos negativos. Os participantes parecem valorizar muito a extroversão, o gosto de viver, o prazer em divertir-se e a despreocupação face aos problemas da vida, que atribuem ao povo

português²⁴⁶, sendo que, neste âmbito, simultaneamente se assemelham e se diferenciam do povo turco, já que encontramos tanto referência ao facto de os turcos também gostarem de se divertir – “*I think in appearance, yes, we may be like each other, but hum as a character? Ahm I think so, I think you also like enjoying, having fun.... I mean, drinking, that things*” (FGTR1/A3: 78) – como ao facto de estes serem, precisamente, o contrário, ou seja, que serão um povo mais “sério”, que se preocupa muito mais em “investir” no futuro do que em “aproveitar” o presente, o que os faz “perder muitas oportunidades” de “gozar a vida”: “*Portuguese people, for me, are people who enjoy their lives [...] They love very much to enjoy their lives! [...] We always need to think future! [...] And we miss lots of opportunities!*” (cf. FGTR2: 320-336).

Outro aspeto em que vemos confirmados os resultados obtidos no questionário “Imagens” refere-se à perceção por parte dos estudantes da **grande semelhança** que existirá entre os **povos portugueses e turco**, destacando-se, neste contexto, o facto de serem muito parecidos fisicamente (cf. FGTR1/A3: 78; FGTR2: 295-306): e.g., “*people are very similar to Turkish people, I think as resemblance, the hair, the eyes*” (FGTR2/A4: 295). Esta parecença, que reconhecem também não ser apenas física, mas também cultural, é justificada pelo facto de tanto Portugal como Turquia serem considerados “países mediterrânicos” (tal como a Espanha e a Itália), partilhando muitas características em comum (e.g., FGTR1: 64-65, 262; FGTR2: 296-306), destacando-se, neste âmbito, o facto de serem povos altamente abertos e tolerantes (i.e., “*accepting people*”), com quem é “fácil comunicar” (e.g., FGTR1: 520-525).

É neste contexto que os participantes discordam assertivamente da noção de que a **Ilustração 1 (Caricatura de Portugal)** corresponderá à representação mental que fazem do povo português (FGTR1: 325-331; FGTR2: 400-430), destacando, em primeiro lugar, que não “vestem” os portugueses do modo “tradicional” ilustrado: “*¡tiene vestido tradicional [...] *Portuguese* personas no tienen! ¡Tienen vestidos modernos!*” (FGTR1/A2: 331), “*We don’t wear him like that [...] that in our imagination! [...] You said ahm ... this picture is a [good representation] of Portugal. But [...] I don’t think it is!*” (FGTR2/A4: 427). Será interessante notar que, embora os participantes consigam identificar a bola de futebol na Ilustração, associando-a à imagem que têm dos portugueses como um povo aficionado do futebol (e.g., FGTR1/A5: 239; FGTR2: 414-417), uma das participantes faz questão de afirmar que, apesar de existir, de facto, esta associação entre Portugal e o futebol, a imagem que os turcos deterão

²⁴⁶ Um dos participantes indica uma das possíveis fontes da sua imagem dos portugueses enquanto povo com uma grande *joie de vivre*, ao dar o exemplo de um programa de televisão que viu sobre a vida de Cristiano Ronaldo e de Lionel Messi, referindo que a casa do primeiro era como um “palácio” e a do segundo era uma casa “normal”, o que para ele será revelador de que os portugueses querem, acima de tudo, “gozar as coisas boas da vida” (FGTR2/A3: 320).

deste país irá muito para além desta mera associação: “*I don’t know, actually, so much [...] they [os turcos] think about Portugal just of football*” (FGTR2/A6: 417). Outro aspeto a destacar refere-se ao facto de nenhum dos participantes fazer referência ao *biberon* com a bandeira da UE apresentado na Ilustração, dando a entender que Portugal é um país que se aproveita financeiramente da UE, o que indicará que esta noção não fará parte dos seus imaginários.

Ao contrário do que sucede no que toca ao povo português, os participantes turcos revelam **não deter uma imagem bem consolidada de Portugal**, sendo que, ao lhes ser perguntado como “imaginam” Portugal, revelam dificuldade em responder, dizendo apenas que será semelhante a Espanha: “*I don’t know, it’s like Spain, I guess...*” (FGTR1/A3: 234). No entanto, apesar deste desconhecimento, os participantes revelam deter uma **imagem positiva** de Portugal, vendo-o como um país “pequeno”, “amável” e “modesto”, situado “junto ao mar” e com um “clima parecido” com o turco (cf. FGTR1: 241-243; FGTR2: 295, 350-352). Outro dado de destaque será o facto de indicarem ter uma imagem de Portugal (e, também, de Espanha) como um país “conservador”, no sentido de atento à defesa das suas tradições, algo que é encarado como positivo e que, de alguma forma, ao mesmo tempo que o afasta de outros países do centro da Europa (e.g., Alemanha, França), o aproxima da Turquia (cf. FGTR1: 332-356). De facto, apesar desta imagem de que será um país que preza as suas próprias tradições, Portugal é encarado, também, como um país aberto à diferença cultural, ideológica e, em particular, religiosa, considerando-se que será um país onde não se verificará qualquer tipo de discriminação face aos muçulmanos, por exemplo, em relação ao uso do “lenço” ou “véu islâmico” por parte das mulheres muçulmanas: e.g., “*Por ideas y por religión, creo que no hay problemas, en Portugal*”, “*Creo que es normal, en Portugal*” (FGTR1: 321-324); “*because European people are more understandable to the another countries...*” (FGTR2/A3: 368).

De salientar que, embora positiva, a imagem de Portugal apresentada detém um carácter bastante “bucólico”, não se verificando nenhuma referência às possíveis valências de Portugal em áreas como a tecnologia, a indústria, os negócios ou mesmo a educação²⁴⁷.

4.6.3. A relação anfitrião-visitante no contacto intercultural luso-turco

Tal como referido, no segundo momento das sessões de *focus group*, pretendíamos que os participantes expressassem as suas perspetivas e atitudes, desejos e ansiedades, face a duas situações hipotéticas ligadas à relação entre portugueses e turcos. Neste sentido,

²⁴⁷ A única referência específica a uma empresa portuguesa, no contexto global dos dois *focus group* realizados na Turquia, é à presença da CIMPOR na Turquia (cf. FGTR2/A3: 381).

pedimos-lhes que (i) imaginassem que iriam **receber um visitante português** que, não conhecendo a Turquia, viria viver seis meses neste país, sendo que lhes caberia apresentar-lhe a sua cidade e a cultura turca; (ii) avaliassem as potencialidades (positivas e negativas) da aceitação de uma **oferta de emprego/bolsa de estudo** em Portugal. Em ambos os casos pretendíamos, não só identificar as auto- e heteroimagens que mais sobressaíam no discurso dos participantes, mas também perceber a forma como estas mesmas imagens se inter-relacionavam no âmbito específico das relações anfitrião-visitante apresentadas a debate.

Relativamente à primeira situação – acompanhamento de um **visitante português** –, e começando pelos **locais em Ancara** que os participantes consideravam fundamental apresentar, destaca-se, de imediato, “Anıtkabir”, ou seja, o mausoléu de Mustapha Kemal, vulgo “Atatürk” (literalmente “pai dos turcos”), o fundador da república turca moderna. Para a grande maioria dos participantes, a visita a este mausoléu (e museu) é considerada essencial para que o visitante possa compreender a história da Turquia moderna e para que lhe seja apresentada a “mais importante personalidade da Turquia” (cf. FGTR1: 82-90; FGTR2: 82, 90-96): “*Well when one says Ankara, Antikabir comes to our minds, because [...] Atatürk is very important for Turkey!*” (FGTR2/A5: 82); “*If he likes to learn about the Turkish culture, the first thing he will learn, he has to learn is Atatürk!*” (FGTR2/A3: 90). De referir que, apesar de confirmarem a importância de Atatürk para a história da Turquia moderna, dois participantes não veem a visita ao seu mausoléu como primeira opção, já que “nem toda a gente conhece Atatürk” ou a “história da Turquia”, devendo, por isso, apurar-se primeiro se o visitante português estaria efetivamente interessado em efetuar tal visita (cf. FGTR1/A3: 90; FGTR2: 90, 98).

Relativamente a outros locais de Ancara considerados aliciantes para o visitante, os participantes revelam a clara noção de que Ancara é uma cidade com poucos locais de interesse, sublinhando que este deveria visitar outras cidades ou regiões da Turquia²⁴⁸. Apesar deste facto, não deixam de identificar uma série de locais na capital turca que poderia ser interessante visitar (cf. FGTR1: 93-117; FGTR2: 98-141), sendo perceptível, nas suas intervenções, uma certa hesitação ou indecisão face à opção de lhe mostrar locais mais “tradicionais”, ligados à história da cidade e da Turquia – e.g., Hamamönü, Ankara Kalesi (castelo de

²⁴⁸ Destacando-se, neste contexto, em primeiríssimo lugar, Istambul, sendo também referidas as zonas da costa do mar Egeu (e.g., Izmir, Bodrum), Mediterrâneo (e.g., Marmaris, Antalya) e Mar Negro; Pammukale; Kapadokya; e o sudeste da Turquia (e.g., Nemrut), considerado como “muito autêntico” (cf. FGTR1: 118-133; FGTR2: 82-88). Os participantes sugerem, também, visitar a cidade de Beypazarı, devido ao estilo otomano da sua arquitetura e aos restaurantes, sendo que, apesar de se situar a cerca de 100 km de Ancara, é referida como fazendo parte dos locais a visitar nesta cidade (cf. FGTR2: 139-140).

Ancara) e Museu das Civilizações da Anatólia²⁴⁹, situados na zona “velha” de Ancara (Ulus) –, ou locais mais “modernos”, referentes a zonas comerciais ligadas a marcas de renome internacional, ou a zonas de restauração e diversão noturna de carácter mais “standardizado”, vistas como “populares para os estrangeiros” – e.g., Centros Comerciais de Ancara; Tunali Hilmi; Beşevler Haritası. Esta hesitação poderá relacionar-se com o facto de os participantes quererem assegurar-se de que o visitante perceba que a Turquia concilia, simultaneamente, história e modernidade, tradição e sofisticação, sendo talvez por isso que consideram que se deverá levá-lo tanto a locais mais “sofisticados”, semelhantes àqueles a que o visitante “já estará habituado”, como a locais mais “tradicionalistas” ou “pitorescos” de Ancara²⁵⁰.

No que se refere aos **aspectos da cultura turca** que gostariam de **apresentar ao visitante** português, os participantes turcos destacam, de imediato, a **gastronomia** do seu país (cf. FGTR1: 134-147; FGTR2: 147, 174-193), revelando considerar que, desde que “não seja vegetariano” (FGTR1/A3: 140), este irá apreciar, com toda a certeza, a comida turca. Neste contexto, apresentam, entusiasticamente, uma série de exemplos de pratos (e.g., Kebap, Iskender kebab, Çiğ Köfte, Manti, Cacık) e doces típicos (e.g., Baklava e Lokum ou *Turkish delight*) do seu país, sublinhando o facto de o povo turco ser “um povo que gosta de comer” (FGTR2/A2: 193). Ainda no contexto gastronómico, sublinham a importância de dar a conhecer ao visitante português o “café turco” (*Türk kahvesi*) (cf. FGTR1: 151-162; FGTR2: 186-187), não só pelo seu paladar, mas também pela sua importância no contexto social e cultural, sendo invocada, a este propósito, a expressão turca de que “uma chávena de café implica quarenta anos de amizade”²⁵¹, assim como a tradição turca (notoriamente apreciada pelos participantes) de se “ler” o futuro de uma pessoa nas marcas deixadas na chávena após bebido o café. Outro aspecto cultural considerado fundamental apresentar ao visitante português refere-se à **hospitalidade do povo turco**, ou seja, ao seu “prazer” em receber e tratar bem os “convidados”, aspecto que é claramente assumido como sendo inerente à cultura e maneira de ser turcas: “*Turkish people like [...] guests!*”; “*Specially our mothers! They do their best to [...] make them [...] comfortable*” (cf. FGTR2: 195-201). Os participantes

²⁴⁹ Será interessante notar que, quando questionados se achavam importante, em termos do conhecimento da cultura turca, que o visitante fosse ao Museu das Civilizações da Anatólia, estes sublinham que seria importante para conhecer a história da região turca da Anatólia (onde se situa Ancara), mas não propriamente a cultura turca em si (cf. FGTR2: 116-124).

²⁵⁰ Os participantes sugerem, ainda, como locais que podem ser visitados em Ancara, a sua faculdade (i.e., DTGF-AÜ), a torre panorâmica de Atakule e os vários parques (e.g., Gençlik Park, Altınpark, Kuğulu Park).

²⁵¹ Em turco: “Bir kahvenin kırk yıl hatiri vardır”. A expressão refere-se à ideia de que quem oferece um café é digno de respeito e afeição por quarenta anos. É utilizada para expressar a noção de se dever ficar grato a quem nos acolhe ou faz bem.

consideraram interessante mostrar, também, os **costumes** que encaram como **idiossincráticos** da cultura turca, referindo, a este propósito, aspetos como os modos de cumprimentos²⁵² – “*los holas son diferentes*” (FGTR1/A1: 164) –, os pedidos “oficiais” de casamento junto dos pais da noiva (cf. FGTR2:148-150), as festas de casamento em si, que são tidas como muito pitorescas e até um pouco “saloiás”, sendo que sublinham o interesse, que o visitante poderá ter em assistir às danças realizadas nestas festas (cf. FGTR2: 154-163), e, no seguimento, às danças típicas das diferentes regiões da Turquia (cf. FGTR2: 165-172).

Relativamente aos **conselhos ou avisos** a dar ao visitante português no sentido de não só facilitar a sua adaptação à vida na Turquia, mas também de evitar problemas e conflitos, aquele que mais se destacará refere-se à **necessidade** de o visitante **aprender a língua turca**, nem que seja apenas superficialmente, já que, como sublinham muitos dos participantes, há muitos turcos que não falam LE (mais especificamente o inglês), sendo que estes até poderão querer interagir com o visitante, mas não o farão precisamente por esse motivo²⁵³ (FGTR1: 174, 203-213; FGTR2: 219-231, 242-255). Esta questão da língua parece, aliás, constituir-se como o maior (e, talvez, o único) entrave à **adaptação do visitante português à Turquia**²⁵⁴, adaptação esta que a generalidade dos participantes considera, de forma perentória, que será fácil, muito particularmente devido à (já apontada) **inerente hospitalidade do povo turco**²⁵⁵ (FGTR1: 195-201; FGTR2: 210-214, 219-231): e.g., “*Porque los turcos son personas hospitalarias [...] y amables*” (FGTR1/A4: 199); “*They are helpful and try to do their best!*” (FGTR2/A3: 214).

No entanto, a maioria dos participantes não deixa de denotar uma **preocupação acrescida** face à adaptação do **visitante português** à Turquia (e, em particular, a Ancara)

²⁵² O participante não especifica estes “cumprimentos”, mas talvez se refira à prática comum turca (e muçulmana) de os homens se cumprimentarem com dois beijos na cara.

²⁵³ A este propósito afirmam que apenas 50% da população turca deterá algum conhecimento, nem que seja básico, de inglês (referindo, ainda, que os estudantes falarão esta língua e que a situação seria diferente em Istambul). Neste sentido, reforçam a ideia de que o visitante deverá conhecer, pelo menos, algumas frases básicas em turco, dando como exemplo, formas de cumprimento – “*Nasılsınız*” e “*Nasılsın*”, formas, respetivamente, formal e informal – e questões referentes à vida do dia-a-dia – “*Ne kadar?*”: quanto é (custa)?.

²⁵⁴ Os restantes avisos referem-se a questões gerais, tais como a importância de se respeitar a bandeira turca (cf. FGTR1/A4: 175), de o visitante ter cuidado a fazer compras para não ser enganado nos preços, sendo essencial, numa primeira fase, que seja acompanhado por um turco (cf. FGTR1/A3: 177), de ter a preocupação de aprofundar os seus conhecimentos sobre a Turquia e a sua cultura (e.g., ir a “conferências” e “concertos”) (cf. FGTR1/A5: 179), de prestar atenção aos engarrafamentos rodoviários, normais na Turquia (principalmente em Istambul) (FGTR2/A6: 233), de evitar, pelo menos à noite, algumas partes da cidade de Ancara, consideradas “perigosas” (destacando-se, em particular, Ulus, parte “velha” da cidade) (FGTR2: 235-240).

²⁵⁵ Uma participante dá mesmo mostra pessoal desta hospitalidade e prestabilidade do povo turco face aos estrangeiros, ao declarar que a primeira coisa que diria ao visitante era: “*If you need anything, help, you call me [...] whenever you want. I can take you anywhere you want!*” (FGTR2/A4: 205).

caso este seja do **sexo feminino** (cf. FGTR1: 174, 295-316; FGTR2: 273-288), sendo que, neste caso, a alertariam para a possibilidade de poder vir a ser “assediada” na rua pelo que denominam “*women hunters*”, aconselhando-a, nomeadamente, a ter uma certa atenção relativamente à roupa que deverá usar no dia-a-dia (e.g., evitar decotes pronunciados) e a certas zonas da cidade que deverá evitar. Verifica-se que, para os participantes, este não será um problema generalizado na Turquia, mas que será apenas perceptível em certas zonas frequentadas por indivíduos de uma classe social mais baixa, sendo que, ao mesmo tempo, não estará ligado a qualquer aspeto relacionado com a religião, mas sim à perceção de que alguns turcos poderão tomar atitudes de **misoginia** (no questionário “Imagens” os respondentes usam o termo “*macho*” para a descrever) face à visitante, nomeadamente por a verem como uma “estrangeira”, que terá uma “mente mais aberta” do que as turcas em geral e que, por isso, poderá ser mais “acessível”. No entanto, alguns participantes não deixam de expressar uma certa discordância face a esta perspetiva, considerando que os colegas poderão estar a exagerar, já que este problema não será peculiar à Turquia, observando-se, também, em outros países europeus²⁵⁶ (cf. FGTR1: 315-316; FGTR2: 278-280).

Relativamente às **questões que gostariam de colocar ao visitante no que toca a Portugal**, será interessante notar que os participantes revelam interessar-se, acima de tudo, pela **forma como o seu próprio povo e cultura** (turca em particular e muçulmana em geral) **serão percecionados**, sendo que o questionário acerca do modo como ele (e o povo português em geral) veem a Turquia e acerca dos conhecimentos que já deterá deste país e da sua cultura (cf. FGTR2: 257-259) – “*I always ask my foreign friends [...] «what do you think about Turkey?» [...] Or «did you ever eat kebab?»*” (FGTR2/A6: 257) –, bem como acerca dos aspetos que considera serem mais semelhantes entre a cultura portuguesa e a cultura turca²⁵⁷ (cf. FGTR1: 223-228). Esta preocupação em saber como o Outro vê a cultura e povo turcos advirá do facto de os participantes terem a **perceção geral de que os europeus associam a Turquia à cultura árabe** (e que, inclusivamente, pensam que a língua falada na Turquia será o árabe), vendo o seu povo, nesta medida, como **eminente “oriental”** (perceção esta que é, aliás, comprovada, na prática, nas conversas que têm com alguns amigos

²⁵⁶ De referir que, quando questionados se consideravam que em Portugal poderia haver este tipo de misoginia e assédio, os participantes respondem em uníssono que não (cf. FGTR1: 317-320).

²⁵⁷ Neste ponto confirma-se o desconhecimento geral dos participantes face a Portugal e à sua cultura, já que quando questionados acerca das semelhanças que poderá haver entre a cultura portuguesa e a turca, mostram-se, na generalidade, incapazes de responder, fazendo apenas referência ao facto de tanto a língua turca como a portuguesa deterem algumas palavras derivadas da língua árabe (cf. FGTR1/A5: 228).

estrangeiros) (e.g., FGTR2: 267, 549). No entanto, não deixam de sublinhar que todos aqueles que visitam efetivamente o seu país alteram, imediatamente, esta perspetiva, percebendo a natureza “mista” da Turquia, que passa a ser vista como simultaneamente “oriental” e “ocidental” (cf. FGTR2: 260-272, 549), salientando o facto de a Turquia “fazer parte dos países europeus” e de ter sofrido “múltiplas mudanças” para se tornar num país moderno:

FGTR2/A3: European ... people see us as oriental, oriental country. But, exactly, when they come and see they understand it is just not ... it's not like that ... like an oriental country. Because ahm ... we ... we have had many changing up to date. (pausa) **FGTR2/E:** Do you agree? [...] **FGTR2/A4/A5/A6/A8:** Yes / Yes / Yes / they think we are... **FGTR2/A2:** But at the same time Turkey is an European country, is part of European countries, and this is important. (FGTR2: 267-272)

Ainda no âmbito das **questões que colocariam ao visitante português**, os participantes revelam também uma preocupação em conhecer melhor a **cultura portuguesa**, questionando-o acerca da gastronomia, dos costumes (cf. FGTR1/A7: 218) e, com particular destaque, do modo **como se estruturam e desenvolvem as relações sociais em Portugal, mais especificamente em termos “familiares” e afetivos** (cf. FGTR1: 230-231), já que consideram que este tipo de relações deterá um carácter distinto na Turquia face aos países europeus em geral, sendo que os turcos prestarão uma atenção acrescida aos laços e relações familiares²⁵⁸: *“The familiar relationships maybe [...] because we... I mean, in family we connect with each other... very much, but I don't think in Europe they are so connected with each other... I would ask that!”* (FGTR1/A7: 230).

Relativamente à segunda situação hipotética colocada a discussão – **Oferta de emprego/bolsa de estudo em Portugal** – os participantes demonstram uma **enorme disponibilidade**, e até **entusiasmo**, para aceitar a proposta apresentada, sendo que, quando questionados acerca das suas principais vantagens, indicam o facto de poderem vir a ter uma experiência de vida no estrangeiro que lhes permitirá **conhecer e experienciar diretamente a cultura, a língua e o modo de vida** da contraparte, enfatizando particularmente o **desejo de estabelecer relações efetivas com sujeitos portugueses**²⁵⁹ (cf. FGTR1: 240-256; FGTR2: 290-

²⁵⁸ Confirma-se o resultado obtido por meio do questionário “Imagens” de que os estudantes turcos consideram que o seu país se distingue do resto dos países da UE pela atenção acrescida que dá aos valores comunitários situados a um nível mais imediato ou local (e.g., respeito pelos mais velhos, solidariedade ao nível da comunidade local, sentido de família), destacando-se a valorização dada, na Turquia em geral, às relações familiares.

²⁵⁹ Este dado parece confirmar, simultaneamente, dois dos resultados da análise do questionário “Imagens”: (i) a grande disponibilidade dos estudantes turcos para virem trabalhar/estudar para Portugal e, também, para estabelecerem relações com os portugueses; (ii) a importância que conferem ao estabelecimento de relações entre sujeitos portugueses e turcos para o incremento da compreensão recíproca de ambas as culturas.

293, 316-318): “*¡Conocer la cultura! ¡Conocer la gente! [...] tener una experiencia, en Portugal, sobre el standard de la vida*” (FGTR1/A4: 249); “*New horizons! New friends! Build relationships!*” (FGTR1/A5: 251); “*the most important thing is learning the culture! [...] learning language and culture, and building relationships, that’s important!*” (FGTR1/A2: 256); “*I haven’t ever meet a Portuguese person except for [nome do professor], and I wanna recognize them!*” (FGTR2/A7: 316). Os participantes apontam, ainda, como vantagem da aceitação da proposta de emprego (ou bolsa de estudos) em Portugal, para além dos **benefícios financeiros** nela implicados (cf. FGTR2: 340-343), a sua importância para as suas **carreiras profissionais**, nomeadamente no âmbito do próprio mercado de trabalho turco: “*Creo que, trabajar en Portugal, es, también, una oportunidad para, en Turquía, entrenar los otros trabajos*” (FGTR1/A1: 259).

Relativamente à avaliação das facilidades ou dificuldades que poderão sentir em termos de **adaptação à cultura portuguesa**, os participantes demonstram considerar, quase unanimemente, que esta adaptação será, em larga medida, **bastante fácil** (e.g., FGTR1: 260-264; FGTR2: 360-364). A principal razão invocada será a de que não será complicado estabelecer relações com os portugueses (cf. FGTR1: 257-258), percepção que se liga ao facto de os participantes deterem, como vimos, uma **imagem extremamente positiva do povo da contraparte**, o qual é encarado como extrovertido, divertido, relaxado, hospitaleiro e amigável, para além de bastante parecido com o povo turco (inclusivamente ao partilharem uma “cultura mediterrânica”, o que aproximará os dois países em termos socioculturais) (e.g., FGTR1: 260-261; FGTR2: 295-320). Outra justificação que apresentam para a sua despreocupação face à possibilidade de sentirem um “choque cultural” em Portugal liga-se à autoimagem do **povo turco** como inerentemente **adaptável** à vivência em contextos e culturas diferentes (cf. FGTR1: 281-285; FGTR2: 360-364), dando como prova desta característica a sua **tradição de emigração**, sendo possível encontrar um turco “em qualquer lugar do mundo”: “*we can adapt, because the Turks are [...] Everywhere in the world!*” (FGTR1/A3: 281); “*the Turkish people, in general, doesn’t have a problem, an adaptation problem to countries [...] in every place of the world you can meet Turkish people!*” (FGTR2/A2:360, 363). Ao mesmo tempo, apesar de demonstrarem alguma preocupação com a questão de, enquanto estudantes de **nível inicial de português**, não dominarem esta língua (especificando as dificuldades na pronúncia) (cf. FGTR2: 355-359), indicam ter a noção de que a maioria dos portugueses, ao contrário dos turcos, terá **conhecimentos de inglês e de espanhol** (cf. FGTR1: 289, 505).

A grande maioria dos participantes demonstra, também, considerar que o facto de **Portugal** ser um país maioritariamente **cristão e católico** não se constituirá como um entrave

de relevo à sua adaptação ao mesmo, confirmando-se a noção de que é visto como um **país aberto e tolerante face à diferença** e que não será, de modo nenhum, considerado um país em que os muçulmanos possam ser alvo de discriminação²⁶⁰ (e.g., FGTR1: 321-324; FGTR2: 369-379): e.g., “*Por ideas y por religión, creo que no hay problemas, en Portugal...*” (FGTR1/A1: 321). No entanto, devemos destacar, neste ponto, que, na asserção dos participantes de que os turcos em geral não terão dificuldade em se adaptar à vida em Portugal, se ressalva o facto de que, se a **pessoa** em questão for “**muito religiosa**”, então já poderá sentir algumas **dificuldades** em se adaptar – “*I think that Turkish people can adapt to Portugal, to Portuguese culture. I mean if he or she is not so religious...*” (FGTR1/A3: 281); “*If he or she is a religious person then ahm he may have some problems...*” (FGTR2/A4: 366). De facto, uma das participantes revela discordar dos seus colegas quando afirmam que a adaptação a Portugal seria “muito” fácil, exatamente pelo facto de ela não beber ou comer porco por questões de preceito religioso²⁶¹: “*Very easy? No! [...] We are Muslims , You are Christians...*”; “*I think it would be a problem for me because I am Muslim and I won't eat pork, I don't ahm drink and [risos um pouco nervosos]*” (FGTR1/A6: 265, 275). No entanto, imediatamente um colega refere que isso não se constituirá como um problema, porque, nas suas palavras “*un católico en Turquía puede hacer la oración en la iglesia y yo puedo también – sí puedo – buscar una mezquita, y también hago la oración allí! No hay problema ahí... No hay solo cerdo en Portugal (risos) hay otras comidas para tomar*”²⁶² (FGTR1/A4: 279). No mesmo sentido, se é feita uma referência à possibilidade de os portugueses olharem com alguma desconfiança uma mulher que, seguindo, de forma estrita, os preceitos do Islão, use lenço islâmico e roupas a cobri-lhe todo o corpo (cf. FGTR2: 366-369), é também explicitada a perceção de que, pelo contrário, isso seria encarado com normalidade em Portugal (FGTR1: 322-324).

4.6.4. Perspetivas e atitudes face à adesão da Turquia à UE: o seu lugar na Europa

Na estruturação dos *focus group* optámos, como vimos, por utilizar a bastante polémica **Ilustração 2** – em que se vê o crescente branco da bandeira turca a devorar as

²⁶⁰ Contrapõem esta imagem de abertura e tolerância de Portugal à imagem que detêm, por exemplo, de França, sendo que, apesar de não a considerarem como um país xenófobo, demonstram a perceção de os muçulmanos poderão ser olhados com uma certa “suspeição” neste país (cf. FGTR2: 371-375). Consideram, no entanto, que os “europeus” são, em geral, bastante “compreensivos” face à diversidade cultural e religiosa (FGTR2/A3: 370).

²⁶¹ Outros participantes referem explicitamente que não seguirão estes preceitos, demonstrando que não terão qualquer problema em consumir bebidas alcoólicas ou comer carne de porco (FGTR1/A3: 270, 464).

²⁶² Esta intervenção recebe o claro assentimento de todos os outros participantes do FGTR1, incluindo da participante que revelara uma certa preocupação relativamente a sentir dificuldades em se adaptar a Portugal por seguir os preceitos próprios à sua religião.

estrelas da bandeira da UE – para incitar os participantes a discutir a questão da adesão da Turquia à UE, assim como os principais tópicos que geralmente acompanham este debate.

Neste contexto, ao ser-lhes apresentada a Ilustração, e depois de um momento de **surpresa geral** em que, rindo, vão descrevendo como a interpretam – “*It’s a Turkish flag! And Europe [...] Turkish flag ... eat Europe! (risos)*” (FGTR1A7: 396-397); “*We seem like a shark in this picture... (risos)*” (FGTR2/A3: 462-463) –, os participantes associam de imediato esta imagem ao facto de os **países europeus** estarem, na sua generalidade, **contra a adesão da Turquia à UE**: e.g., “*They don’t accept [us] in Europe!*” (FGTR1/A5: 459). Para eles, as principais razões para esta relutância prender-se-ão, em primeiro lugar, com questões de carácter essencialmente económico e político, ligadas, por exemplo, à percepção de a **Turquia** estar a viver um momento de **pujança económica**, enquanto a UE enfrenta uma grave crise financeiro-económica, o que faz com que a “força da Turquia sobre os países europeus” seja temida²⁶³ (cf. FGTR1: 398-402; FGTR2: 467), assim como à percepção de que dada a grande dimensão demográfica da Turquia, se esta aderisse à UE, iria contar com um número substancial de deputados europeus, o que poderia criar um “**desequilíbrio de forças**” no contexto do **parlamento europeu** e, conseqüentemente, no âmbito da definição das políticas gerais da UE (FGTR1: 403-408). Como não poderia deixar de ser, os participantes referem, também, embora não com particular veemência, que um dos grandes fatores para este “**medo**” da UE se prende com a **diferença religiosa e cultural**, ou seja, com o facto de a UE ser, até hoje, um “clube cristão” e a Turquia ser um país maioritariamente islâmico, com uma matriz histórico-cultural distinta da do resto da Europa (FGTR1: 413-417; FGTR2: 470-477): “*They all are Christian – at least they say so – but we are a Muslim country, [...] the beginning of the European Union is union of Christian countries*” (FGTR1/A3: 416); “*we seem like that [Ilustração 2] because of our religious situation [...] They are all Latin and they are all Christian*” (FGTR2/A3: 470).

No entanto, são vários os participantes que demonstram **discordar** de que a UE verá a Turquia do modo que é apresentado na **Ilustração**, sublinhando que o seu país tem realizado múltiplos esforços de desenvolvimento e estabelecido fortes relações com vários países da UE (e.g., Itália e Grécia), facto que terá alterado esta imagem da Turquia como uma ameaça para a Europa e a UE (cf. FGTR2: 467, 507-508). Uma participante refere,

²⁶³ A este propósito referem, também, que alguns países da Europa não quererão a Turquia na UE, porque isso implicaria uma reestruturação da sua dívida externa (e.g., redução de taxas de juro), o que não corresponderá aos seus interesses particulares (cf. FGTR2/A4: 503).

explicitamente, o seu repúdio face à Ilustração, considerando que os próprios europeus estarão “saturados” da imagem preconceituosa da Turquia e do povo turco como “bárbaros”, imagem que acha não corresponder, de todo, à realidade²⁶⁴: “*Europeans, firstly, most are fed up with the idea that Turkish people are barbaric! Because we are not so!*” (FGTR2/A5: 504-506).

Neste contexto, reafirmam convictamente a noção de que a **Turquia** é um **país moderno**, com uma **cultura e povo** muito **semelhantes** aos dos restantes **países da Europa** e que tem desenvolvido múltiplos esforços para melhorar, em múltiplas dimensões, as condições e nível de vida da sua população, no sentido de atingir os *standards* europeus, sendo que, nesta medida, consideram que o seu país poderia perfeitamente integrar-se já (pelo menos a nível “cultural”) na UE²⁶⁵ (e.g., FGTR1/A5: 441; FGTR2: 489-491, 507-508). No entanto, repudiam, determinantemente, a ideia de que, para aderir à UE, o povo turco terá de alterar a sua cultura, os seus costumes, os seus hábitos de vida. Partindo da assunção de que todos os países devem defender os seus próprios valores, vivências e tradições culturais, sendo isso que permite distingui-los uns dos outros (cf. FGTR1/A4: 358), os participantes consideram unanimemente que, apesar de ser crucial manter uma postura de abertura à mudança e ao progresso, a Turquia deverá, simultaneamente, procurar **salvaguardar** a sua “**identidade nacional**”. Na sua perspetiva, esta poderá ser colocada em risco no processo de adesão²⁶⁶ (e.g., FGTR1/A5: 486-488), embora seja para eles claro que os turcos nunca irão mudar a sua “maneira de ser” particular (e.g., FGTR2: 510-529): “*It’s trying to change Turkish people, Turkish culture!*” (FGTR2/A7: 527); “*we don’t have to change our culture and values because every country has their own cultural values*” (FGTR2/A3: 520); “*The European Union doesn’t mean changing about the culture of the country but you can keep your values too!*” (FGTR2/A2:521); “*it*

²⁶⁴ Refere, a este propósito, que, se a Turquia é qualificada como um país “bárbaro” com base nas guerras e conflitos que teve durante o seu processo histórico, então, todos os países do mundo terão, também, de ser tidos como tal, já que todos se envolveram também em guerras e conflitos (FGTR2/A5: 506).

²⁶⁵ Para os respondentes, a cultura turca aproxima-se muito das culturas de outros países da Europa, particularmente da dos “países mediterrânicos” (i.e., Portugal, Espanha, Grécia e Itália), mas também da cultura de França e, mesmo, da Alemanha, embora, relativamente a estes dois últimos países, esta semelhança seja mais polémica (cf. FGTR1: 359-375; FGTR2: 492-495). Será interessante notar que vários participantes manifestam a perceção de que a principal diferença entre a Turquia e os restantes países da Europa não residirá tanto ao nível cultural ou religioso, mas sobretudo ao nível educativo, considerando que os turcos, em comparação com os outros povos da UE, terão menos oportunidades de desenvolver os seus estudos ao nível do Ensino Superior, nomeadamente por considerarem que estudar a este nível no seu país é muito caro. Este facto, por sua vez, terá como consequência que não haja quadros técnicos qualificados em número suficiente na Turquia (cf. FGTR2: 497-502)

²⁶⁶ Neste contexto, referem questões de alguma forma banais, como, por exemplo, possíveis restrições à venda de comida “tradicional” turca, referindo, explicitamente, o *Kokoreç*, um assado típico da Turquia, que usa intestinos de borrego, que é vendido na rua, sendo que os turcos fazem muitas vezes referências jocosas a este prato, considerando que só eles comem tal coisa (cf. FGTR2: 511-515).

is not something to be able to be made! Because how can they do it! Will they use guns? Or something like that? As they accept us, they are not big brothers or sisters” (FGTR2/A4: 529).

É neste contexto que reafirmam o **caráter “misto” da cultura turca**, o qual inclui e concilia aspetos ocidentais e orientais: e.g., *“we are mixed realities here!”* (cf. FGTR1: 436-437). No entanto, ao mesmo tempo que consideram que este caráter misto da sua cultura será, sem dúvida, fundamental para a UE, podendo a Turquia servir como ponte de comunicação e “intérprete” entre os “mundos” ocidental e oriental (nomeadamente o “mundo árabe”) – ponte esta que é considerada de extrema importância para a Europa – reconhecem, também, que este facto poderá não ser necessariamente positivo para a Turquia, nomeadamente porque, em vez de ser tomada como ponte, pode ser tomada como uma barreira ou um “tampão” de segurança entre estes dois mundos:

FGTR1/E: This mix can help or prevent... **Int. FGTR1/A6:** Actually help! For the Union! Yes, but it is not actually totally positive for our country. [...] **FGTR1/A5:** Because of the globalisation, Turkey is really close to the European Union, and that is because... there has not been a problem... religion or manners of Turkey. **FGTR1/A4:** Estoy de acuerdo con elle porque la unión de la Europa tiene que contener uno país que es puente entre Asia, Europa, África... o la Península Arábiga. (FGTR1: 438-445)

Assim, tal como no questionário “Imagens”, verifica-se uma certa **hesitação e ambiguidade de atitudes** por parte dos participantes face à hipotética **adesão do seu país à UE**. Embora a perceção geral pareça ser a de que a Turquia deverá integrar-se nesta instituição europeia – sendo o principal benefício, a abertura de fronteiras e a possibilidade de se moverem, estudarem e trabalharem livremente no espaço europeu, sem a necessidade de vistos (e.g., FGTR1/A3: 421; FGTR2/A5: 486) –, ao mesmo tempo, os participantes demonstram alguma renitência face a essa mesma adesão, nomeadamente devido a considerarem que esta poderá colocar em risco não só, como vimos, a sua “identidade nacional”, mas também a sua estabilidade económica (em particular face ao modo como a UE tem enfrentado a crise económico-financeira que, já então, assolava vários dos seus estados-membros): *“If economic problems are solved in European Union [...] Then we join”* (FGTR1/A5: 423); *“I see the countries like Greece, maybe Spain and maybe the others... if you don’t have a powerful economy, you will lose!”* (FGTR2/A3: 482-483). Será neste âmbito que múltiplos participantes – embora considerando que a Turquia poderia perfeitamente integrar-se na UE e que é,

indubitavelmente, um país Europeu²⁶⁷ – não perspetivam que o seu país adira, num futuro próximo, à UE, ou afirmam mesmo que não gostariam de ver esta mesma adesão efetivar-se, nomeadamente devido ao facto de “não compreenderem” os critérios que a UE tem utilizado para protelar a mesma (e.g., FGTR1: 424-429; FGTR2: 478-480): “*Acerca de la unión política. ¡No entiendo algunas cosas! [...] ¡No entiendo! Y por años nos esforzamos por entrar en ese grupo y non aceptan, nos aceptan*” (FGTR1/A4: 435).

4.6.5. Ponte Intercultural Luso-Turca

Tal como já tivemos oportunidade de explicitar, procurámos apurar, nos *focus group*, quais os **principais fatores** que, na opinião dos participantes, poderão **contribuir** para o **incremento do conhecimento e compreensão mútua entre Portugal e Turquia**, assim como para o **desenvolvimento das relações entre os dois países e os seus povos** através de duas estratégias específicas: (i) apresentação da **Ilustração 3**, referente à imagem de uma ponte que liga Turquia a Portugal; (ii) discussão acerca das potencialidades de **criação de uma plataforma online de comunicação entre estudantes portugueses e turcos** que estão a aprender a língua da sua contraparte nos seus próprios países.

Neste âmbito, apesar de se confirmar o grande desconhecimento que detêm de Portugal e da sua cultura – não reconhecem nenhum dos elementos da Ilustração relativos a Portugal (cf. FGTR1: 446-448; FGTR2: 531-537) –, os participantes turcos afirmam enfaticamente que consideram que as **relações entre os dois países** têm claramente **espaço e potencial para serem alargadas e aprofundadas** (cf. FGTR1: 449-450). Relativamente aos meios e estratégias que consideram ser fundamental desenvolver para tal, os participantes destacam a necessidade de se aprofundarem os **conhecimentos** acerca da contraparte: e.g., “*We need to know more about Portugal. If we knew more about Portugal, then we could talk more. We don't have much information!*” (FGTR2/A4: 541). A este propósito referem, por exemplo, o conhecimento da história de ambos os países (e.g., FGTR2: 547-549), considerando que este conhecimento, ao pôr em relevo as semelhanças que existem entre os dois povos no que se refere às influências da cultura árabe em ambas as culturas nacionais, poderá servir para debelar o “problema”, já identificado, de grande parte dos europeus pensar que os turcos são um povo árabe (o qual, por sua vez, será olhado de forma depreciativa): “*I think that there is*

²⁶⁷ A este propósito uma participante refere que os turcos já fazem efetivamente parte da Europa e da UE, dada a sua história “secular” de emigração para os países europeus: “*En *Europe countries* tienes millones de turcos [...] creo que... por siglos...*” (FGTR1/A2: 434).

a similarity between Portugal and Turkey ... about Arabic people. We were affected and you were affected. [...] I know that they don't like Arabs [...] They are not like Turks!" (FGTR2/A4: 549). Salientam também a importância de apresentar aos portugueses a hospitalidade turca e o seu gosto por receber convidados, características que, como vimos, são consideradas inerentes à cultura turca (e.g., FGTR2: 543).

Relativamente às **áreas em que se deverá apostar** no contexto do **desenvolvimento das relações entre Portugal e Turquia**, são destacadas as áreas económica e profissional (“*Comércio*”; “*Trabjo!*”) e, com particular ênfase, a **área da educação**, sublinhando-se, neste contexto, a mobilidade académica e a cooperação e intercâmbio entre universidades de ambos os países (cf. FGTR1: 451-459). Será interessante notar que uma participante refere, ainda, os “casamentos” entre sujeitos de ambos os países, referência que, apesar de receber uma reação jocosa de uma outra colega, será bastante significativa, pois poderá servir para atestar a abertura por parte dos estudantes turcos ao desenvolvimento de relações afetivas (neste caso extremamente significativas) com a contraparte (cf. FGTR1: 461-462).

Neste contexto, os participantes reafirmam considerar que conhecem muito pouco sobre Portugal e a sua cultura, enfatizando a **necessidade e o interesse em conhecer mais**, demonstrando, simultaneamente, que o que têm estado a aprender nas aulas do curso de português, simplesmente não tem sido suficiente para cobrir esta lacuna²⁶⁸ (cf. FGTR1: 472-481; FGTR2: 593-596). De facto, é notória, nas suas intervenções, a percepção de que gostariam de explorar mais aprofundadamente – não só nas aulas de português, mas também nas das outras LEs que estão a aprender – uma **dimensão cultural** que, ao mesmo tempo, parecem não conseguir definir exatamente, já que referem que, nas suas aulas de LE em geral, exploram “apenas”, neste âmbito, aspetos ligados à história e literatura dos falantes dessas línguas (o que, apesar de importante²⁶⁹, lhes parece insuficiente). Simultaneamente, demonstram considerar que uma efetiva compreensão da cultura do Outro apenas poderá ser atingida através de uma experiência de vida no seu país (cf. FGTR1: 485-498; FGTR2: 610):

FGTR1/E: What I'm asking is – in your experience as language students –: do you think that this combination of language code – let's call it – and cultural code, is well developed? [...]

²⁶⁸ Os participantes não deixam de referir que o seu professor envida todos os esforços para lhes apresentar alguns aspetos importantes da cultura portuguesa nas suas aulas, apresentando como exemplo uma aula reservada a um tópico relativo à história de Portugal que acharam muito interessante (cf. FGTR1: 482; FGTR2: 603-604).

²⁶⁹ Uma participante refere explicitamente o prazer que teve em estudar “literatura francófona”: “*I really loved it ... because ahm I learned so much about francophone culture and francophone countries, and we learn so many things about their culture and French culture...*” (FGTR2/A5: 606).

Even when you learn Spanish, Italian, English... Do you think that you explore enough the cultural matters? **2 PNI**: No! **FGTR1/A3**: No, just lessons! [...] **FGTR1/A7**: We only learn their history! Their literature! And cultural things... **FGTR1/A4**: ¡Sí! ¡Hay que vivir en ese país, para saber mucho! [...] **2 PNI**: Yes! ¡Sí! **FGTR1/E**: Do you agree? Do you have this experience? **FGTR1/A7**: Yes, yes! **FGTR1/A6**: ¡Somos estudiantes de español para cuatro años pero, pero no sabemos nada! ¡No nada! (risos) (**int. [FGTR1/A3]**: Almost nothing!) No sabemos mucho sobre España, la cultura... nos tenemos... (pausa) (FGTR1: 488-498).

Associamos esta **lacuna** expressa pelos participantes turcos no que toca à **exploração da dimensão cultural no contexto da ELCE** à necessidade de se aplicarem os princípios inerentes a uma **pragmática intercultural** e ao desenvolvimento da **CI** neste contexto em geral e no âmbito do Ensino-Aprendizagem da língua-cultura portuguesa em particular. Simultaneamente, esta perceção dos estudantes de que o modo como a dimensão cultural é explorada nos seus cursos de LE tem ficado, de alguma forma, aquém das suas necessidades atestará que desejarão ver esses mesmos princípios aplicados nas suas aulas. A este propósito destacamos a intervenção de uma das participantes, quando afirma considerar que a aprendizagem de qualquer LE implica a aprendizagem simultânea da cultura que lhe é inerente, referindo que, nesta aprendizagem, os sujeitos são adotados pela cultura da língua em questão, sendo esta “adoção” que lhes permitirá comunicar com os falantes dessa língua sem os olhar como alienígenas ou “extraterrestres”:

FGTR2/A4: When we start to learn a new language, we also start to learn [...] the culture of the country. We are actually being adopted to it! Everything seems so normal to us! If someone, doesn't know any English and meets a tourist he might look like he has seen an alien! But the person who knows English, if he meets someone – English – he may ahm, it may be for him very normal. Yeah! (FGTR2: 558)

Será nesta perspetiva que os participantes parecem encarar com certo **entusiasmo** a proposta de criação de uma **plataforma online de comunicação** com estudantes portugueses de língua-cultura turca (cf. FGTR2: 568-570, 611-613). Quando questionados acerca do tipo de matérias que gostariam de apresentar e discutir no âmbito da mesma, referem: (i) a importância de dar a conhecer aos portugueses as principais atrações turísticas da Turquia – e.g., Nemrut, Kapadokya, Sultanahmet (Istambul), o Museu de Mevlana (Konya), Safranbulu –; (ii) a possibilidade de trocar receitas culinárias de modo a conhecer e dar a conhecer a gastronomia típica de um e de outro país; (iii) apresentar e discutir as obras dos principais escritores de ambos os países (referindo, em particular, José Saramago e Orhan

Pamuk, dois prêmios Nobel da literatura); (iv) dar a conhecer a música²⁷⁰ e o cinema dos dois países; e, ainda, (v) falar das “relações familiares”, referência que reforça a importância que terá para os participantes conhecer o modo como os portugueses encaram estas mesmas relações (cf. FGTR1: 506-519; FGTR2: 571-580).

No que toca a questões relativas à **comunicação com a contraparte** através da plataforma *online* proposta, apesar de demonstrarem alguma preocupação por terem de falar em inglês (ou em espanhol) (cf. FGTR1: 502-505) – dado o seu **conhecimento de português** ser **limitado** e assumirem, de imediato, que a contraparte não falará turco (pressupondo, no entanto, que compreenderão espanhol) –, os participantes revelam considerar que esta comunicação será fácil, dadas as **parecenças culturais entre portugueses e turcos**, mais especificamente no que se refere à sua “abertura” ao Outro – “*they are accepting people*” – e inerente comunicatividade (cf. FGTR1: 520- 525). Já no que toca à sua disponibilidade para participarem ativamente na plataforma proposta (i.e., visitarem-na uma a duas vezes por semana), alguns participantes turcos demonstraram-se claramente disponíveis para o fazer, enquanto outros escolheram não reagir à questão (cf. FGTR2: 614-616).

4.7. Síntese e análise comparativa dos resultados do estudo empírico

Para Ludwig Wittgenstein (1997) as palavras apenas ganham sentido no “jogo vivo” da linguagem. Da mesma forma, e como vimos, as Imagens (e Representações Sociais) apenas adquirem efetiva substancialidade no âmbito do “jogo vivo” das interações sociais (e.g., Araújo e Sá & Pinto, 2006; Jodelet, 2008; Marková, 2008; Moscovici, 2000a; Müller & de Pietro, 2001; Vasseur, 2001). Simultaneamente, o filósofo e linguista austríaco afirma, no que se refere à sua tentativa de compreender os “jogos de linguagem” – entendidos como o “todo” da “linguagem e das ações na qual se encontra entretecida” (p. 5e) e nos quais insere, também, o seu próprio trabalho filosófico –, que o seu objetivo último não será apresentar um “preparatory stud[y] for a future regularization of language”, regularização esta que implicaria “ignoring friction and air resistance”, mas antes apresentar esses mesmos jogos de linguagem “as ‘objects of comparison’ which are meant to throw light on facts of our language by way not only of similarities, but also of dissimilarities” (p. 50e).

²⁷⁰ Relativamente à música os participantes hesitam entre apresentar música “atual” (e.g., o conhecido cantor pop Tarkan) ou música “tradicional” (e.g., *Sanat*: música clássica otomana) turca (cf. FGTR1: 180-194); FGTR2: 581-591). Será interessante notar que as ligações entre o fado português e a música tradicional turca são muitas vezes apontadas por quem os conhece; no entanto, os participantes demonstram não terem estas semelhanças em mente (cf. FGTR1/A4: 190).

Servimo-nos desta convocação do pensamento sobre os jogos de linguagem de Wittgenstein para recapitular os pressupostos heurísticos e metodológicos em que assentou a conciliação que fazemos, no âmbito do nosso estudo empírico, de um instrumento de recolha de dados de cariz mais *objetivante* – inquérito por questionário, cuja aplicação corresponde à primeira etapa do estudo – e de um instrumento mais *construtivista* – sessões de *focus group*, cuja execução se reporta à segunda etapa do estudo – no que se refere à análise de Imagens de línguas e culturas em DL. Assim, na primeira etapa, propúnhamo-nos, acima de tudo, identificar e definir os “nomes” das imagens recíprocas dos estudantes que compõem os nossos casos de estudo, processo que nos permitiu, em primeiro lugar, chegar às nossas macrocategorias de análise de imagens e, em segundo lugar, aplicar analiticamente essas mesmas macrocategorias; na segunda etapa, pretendíamos descortinar o modo como esses mesmos “nomes” (i.e., imagens) adquiriam sentido no âmbito dos processos discursivos dos sujeitos colocados em situação de interação social.

Partindo do princípio fundamental, de cariz eminentemente sócio-construtivista e baseado nos pressupostos essenciais dos paradigmas da totalidade e complexidade de Bohm e Morin (ver ponto 1.1., Parte I), e novamente com base no pensamento de Wittgenstein (2001), de que, quando se trata de analisar a conduta humana (incluindo a linguagem e os discursos dos sujeitos), “the world is all that is the case” (1, p. 6), “What *can* be shown, *cannot* be said” (4.1212, p. 31) e “*The limits of my language mean the limits of my world*” (5.6., p. 68), assumimos, de imediato, a complexidade que envolve essa mesma análise, tomando-a, no entanto, no plano heurístico, e na linha dos paradigmas emergentes, não como obstáculo, mas como fator de enriquecimento (e.g., Morin, 1985, 2003, 2008). Tendo já “mostrado”, na apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise das sessões de *focus group* realizadas junto dos nossos dois casos de estudo, o modo como as imagens recíprocas dos estudantes se iam desvelando e – na sua inerente dinâmica – desenvolvendo no âmbito desses mesmos discursos, iremos apenas focar-nos, no âmbito da apresentação desta **análise comparativa** – na qual incluímos, também, as **conclusões preliminares** a que nos foi possível chegar neste capítulo –, nos **aspetos** que consideramos **fundamentais** para (i) o aprofundamento do nosso diagnóstico dessas mesmas imagens; (ii) a compreensão de como estas poderão influir não só no ensino-aprendizagem das línguas-culturas em questão, mas também no estabelecimento de contatos e relações interculturais com a contraparte; (iii) o gizar de linhas orientadoras de ação que, baseadas na aplicação de

uma pragmática intercultural, possam permitir o desenvolvimento da CI dos estudantes (particularmente no âmbito da ELCE) e, conseqüentemente, uma maior aproximação entre os dois países, povos e culturas a que o nosso estudo se reporta.

É neste contexto que assumimos o risco de “dizer” que os resultados obtidos através da análise das **sessões de *focus group***, em larga medida, vêm **confirmar** e **corroborar** os **resultados** (assim como as **conclusões preliminares** que fomos apresentando) obtidos na **primeira etapa** do estudo, sendo que, simultaneamente, nos permitiram **aprofundar esses mesmos resultados** (assim como adicionar-lhes novos elementos) na base da interpretação dos múltiplos “indícios” (cf. Geraldi, 2004; Ginzburg, 1989) que apresentam relativamente à estrutura, fontes, funcionamento e funções das imagens recíprocas dos estudantes identificadas e caracterizadas através da análise dos dados do questionário “Imagens”.

Talvez um dos mais importantes “dados novos” que sobressaem da análise das sessões de *focus group* refere-se à grande **diferença encontrada**, no contexto português, entre os **grupos** da FLUP (**FGPT1**) e da FLUL (**FGPT2**) no que toca a conhecimentos, imagens e atitudes face à contraparte, sendo que o primeiro revela deter, em todos estes parâmetros, uma relação de caráter, simultaneamente, mais complexo e positivo, em comparação com o segundo, que, inversamente, demonstra deter um maior grau de desconhecimento, imagens de cariz mais estereotipado (e por vezes preconceituoso) e atitudes de teor mais negativo face à contraparte. Estas diferenças encontram-se, claramente, ligadas ao facto de os participantes da FLUP serem, na sua totalidade, estudantes inscritos no curso de Língua e Cultura Turca na modalidade de Curso Livre, estando, por isso, a desenvolvê-lo exclusivamente por opção pessoal²⁷¹. Já os participantes do FGPT2 estão, na sua larga maioria, inscritos no curso de Língua Cultura Turca na modalidade de Opção curricular²⁷² (Condicionada ou Livre). Devemos destacar, neste ponto, que, em termos de caracterização sociográfica e académica, o FGPT2 assemelha-se substancialmente mais aos públicos participantes dos *focus group* realizados na Turquia.

Se, no contexto da primeira etapa do nosso estudo, optámos por não distinguir os estudantes da FLUP e da FLUL devido ao facto de termos como propósito fundamental

²⁷¹ Ao mesmo tempo, constituem-se como um público de uma faixa etária mais elevada do que o do FGPT2, todos já detêm, em termos académicos, pelo menos um grau de licenciatura e a larga maioria já visitou ou viveu na Turquia, tendo, visivelmente, encarado a sua estadia neste país como uma experiência positiva. De referir, ainda, que dois destes participantes estão inscritos na disciplina de língua-cultura turca de nível B1.

²⁷² Constituindo-se como um público mais jovem, que está, na sua totalidade, ainda a desenvolver os seus estudos ao nível da licenciatura, encontram-se todos no nível A1 de aprendizagem da língua turca, sendo que apenas um deles já teve a oportunidade de visitar o país da contraparte.

diagnosticar as imagens que, em Portugal, os estudantes de língua-cultura turca, ao nível do Ensino Superior, construíam e partilhavam face à contraparte (assim como o facto de, em ambas as instituições em questão, nos cursos de Língua e Cultura Turca confluírem as **modalidades de inscrição de Curso Livre e de Opção Curricular**, reunindo estudantes inscritos ora numa ora noutra destas modalidades²⁷³), no âmbito da segunda etapa do estudo, tornou-se forçoso, por vezes, ter em conta esta separação, dadas as diferenças entre os dois grupos referidas no parágrafo anterior. Os resultados obtidos apontam, na nossa perspetiva, para o facto de **esta confluência** – que, como vimos, tem lugar apenas no **contexto português** – se poder constituir como uma **mais-valia no âmbito da aplicação de uma pragmática intercultural na ELCE**, já que a convocação, no contexto de ensino-aprendizagem, das experiências de contacto direto com a Turquia e com a sua cultura e povo por parte dos estudantes inscritos na modalidade de Curso Livre, assim como dos seus conhecimentos e perspetivas face aos mesmos – as quais, na sua generalidade, denotam, em maior ou menor grau, a capacidade de desenvolvimento de uma conscientização cultural crítica e de uma perspetiva etnorelativista – poderá desempenhar um papel fundamental na promoção da CI dos estudantes e na (re/des)construção positiva dos seus constructos imagéticos e atitudinais relativamente à contraparte, podendo, inclusivamente, **atenuar** a lacuna identificada, na maioria dos estudantes PT, referente à **falta de contactos interculturais** com a contraparte.

No que se refere às **heteroimagens diretas e indiretas** dos participantes das sessões de **focus group** de cada um dos contextos nacionais em questão, vemos confirmada a visão dos **estudantes PT** de que os **portugueses em geral**, ao mesmo tempo que conhecerão muito pouco o país, cultura e povo turcos, encararão a **contraparte** sobretudo na base de um **sentido de distanciamento, diferença, repúdio e**, mesmo **ameaça**, o qual se relaciona com a **imagem** eminentemente **estereotipada** e, mesmo **preconceituosa** que deterão da **religião islâmica** e, conseqüentemente, dos povos muçulmanos em geral. Comprovamos, também, que estes estereótipos e preconceitos face ao Islão que circularão na sociedade portuguesa têm um **efeito de contágio** – na base de um efeito de uma *racionalidade fiduciária* – nos **constructos imagéticos face à contraparte** dos próprios **estudantes PT (heteroimagens diretas)** – particularmente, mas não exclusivamente, daqueles que detêm um menor grau de conhecimento e de estabelecimento de contactos e relações com a contraparte – os quais

²⁷³ Algo que se verifica no contexto da FLUL, mas não no contexto da FLUP, no qual a totalidade dos estudantes está a desenvolver o curso de língua-cultura turca como Curso Livre.

demonstram uma certa *polifasia cognitiva*, no âmbito da qual encontramos, simultaneamente, imagens de cariz eminentemente positivo e imagens de carácter mais pejorativo (cf. Duveen, 2002; Duveen, 2007; Marková, 2010, 2012; Moscovici, 1993a). Este mesmo efeito de contágio relaciona-se, por sua vez, e de forma clara, com o **repúdio** demonstrado pela grande maioria dos participantes do FGPT2 em sequer considerar a possibilidade de vir a **passar uma temporada na Turquia** em contexto **profissional** ou no âmbito de uma **bolsa de estudos** (ver resultados relativos ao exercício oferta de emprego ou bolsa de estudos na Turquia. Ponto 4.5.3.). Neste sentido, este possível efeito nefasto dos estereótipos e preconceitos face aos países muçulmanos, em parte explicará, por exemplo, o número reduzido de estudantes Erasmus portugueses na Turquia.

Ao mesmo tempo, damos conta, principalmente no FGPT2, do facto, já indiciado no questionário “Imagens”, de que os participantes demonstram um certo **evitamento** – possivelmente como efeito de um *Social Desirability Bias* (cf. O’Neill, 1967; Phillips & Clancy, 1972) – em **expressar e assumir os elementos estereotípicos** (que claramente partilham – e.g., ponto 4.5.3.) das suas imagens face à contraparte, mais especificamente aqueles ligados à religião islâmica. Este evitamento encontra-se intimamente relacionado com o facto de as pessoas, em geral, demonstrarem a tendência para negar deterem atitudes preconceituosas relativamente a um determinado grupo social, expressando-as apenas quando as mesmas podem ser “encobertas” por justificações de cariz “externo” ou subsidiário, o que salvaguardará os sujeitos de terem de assumir que são, de facto, mais preconceituosos do que estão preparados a demonstrar, não só aos outros, mas também a si próprios (e.g., Stangor, 2009, p. 6, ver ponto 3.5., Parte I). Neste mesmo âmbito, deparamo-nos, em ambos os *focus group* PT, com a manifesta tendência dos participantes para procurarem **atenuar** o impacto desta **visão estereotipada e preconceituosa** face à alteridade muçulmana (na qual se inclui o país, cultura e povo da contraparte) dos portugueses no que se refere às suas **efetivas atitudes e comportamentos** face à mesma, afirmando que qualquer **ato de natureza discriminatória** (que assumem ser perfeitamente possível de ocorrer) não deterá um significado de relevo em Portugal (ao contrário do que acontece noutros países “ocidentais”), já que será apenas de **carácter pilhérico ou jocoso** (i.e., será realizado “na brincadeira” ou “no gozo”).

Neste contexto, e partindo do princípio de que os estereótipos se instituem, muitas vezes, como “cognitive ‘monsters’ that poison many of our social interactions” (Stangor,

2009, p. 9), assim como dos pressupostos fundamentais inerentes à aplicação de uma pragmática intercultural que vise, simultaneamente, o desenvolvimento da CI dos estudantes e a (re/des)construção positiva das suas imagens face à alteridade, torna-se fundamental, em primeiro lugar, **fazer com que os estudantes se confrontem com os seus próprios estereótipos e preconceitos** e com que sejam capazes de analisar e debater, na base de uma conscientização (inter)cultural crítica (Abdallah-Preteille, 1999; Byram, 1997; Dervin, 2012; Guilherme, 2002, 2006; Phipps & Guilherme, 2004), as suas **reais implicações** na imagem que constroem da alteridade e, conseqüentemente, nas suas predisposições e atitudes face ao contacto e estabelecimento de relações interculturais com essa mesma alteridade.

Relativamente às **heteroimagens diretas e indiretas** face à contraparte dos participantes dos *focus group TR*, confirma-se a perceção dos estudantes turcos de que o **seu povo**, em geral, apesar de deter poucos conhecimentos sobre o país, cultura e povo portugueses, **verá a contraparte** de uma **forma eminentemente positiva**, baseada, sobretudo, num **sentido de aproximação e semelhança**, sendo que, neste âmbito, a diferença entre os dois países em termos religiosos nem é alvo de qualquer estereotipação negativa, nem parece adquirir um papel de qualquer relevo no que toca à representação geral da alteridade portuguesa (e cristã). Assim, e talvez, também, na base de uma *racionalidade fiduciária*, **não encontramos qualquer dissonância entre as perceções do modo como o povo turco, em geral, verá a contraparte e os constructos imagéticos dos próprios respondentes** face à mesma. Neste contexto, vemos, também, confirmada, a grande abertura dos estudantes turcos não só a virem a passar uma **temporada de média-longa duração em Portugal** no futuro, mas também a **estabelecerem contatos e relações com a contraparte** (e.g., ponto 4.6.3.), resultados que não só se coadunam com os já obtidos no âmbito do questionário “Imagens” (e.g., ver ponto 3.2.5.3.), mas também poderão estabelecer uma relação direta com a maior disponibilidade dos estudantes Erasmus turcos para escolher Portugal como país anfitrião, em comparação com a dos portugueses para eleger a Turquia como país de destino dos seus programas Erasmus (ver ponto 3.2.7.). Assim, no âmbito da aplicação de uma pragmática intercultural que vise um maior (re)conhecimento intercultural mútuo entre portugueses e turcos, os resultados obtidos junto dos estudantes do caso turco no que toca à representação da contraparte apontam para o facto de que os principais aspetos a ser enfocados se relacionarão, sobretudo, com o **aprofundamento dos conhecimentos** e desenvolvimento de uma **maior conscientização cultural** face à mesma e não tanto um

trabalho que vise a problematização e desconstrução de quaisquer estereótipos negativos e atitudes preconceituosas de que possa ser alvo.

Também no que se refere às **autoimagens diretas e indiretas** dos participantes dos *focus group* realizados em ambos os países, vemos confirmada a tendência para, de alguma forma, **depreciarem** não só os seus **próprios países**, mas também as **suas LMs**, mais especificamente no que concerne ao seu estatuto internacional, seja ao nível político e económico-profissional, seja ao nível cultural (e.g., ver pontos 3.2.4.3. e 3.2.5.5.). Esta depreciação assenta, no **caso PT**, sobretudo na clara perceção da “invisibilidade” de Portugal e do seu povo ao nível internacional, a qual levará a um desinteresse generalizado face aos mesmos e, conseqüentemente, face à língua portuguesa. De sublinhar que, neste quadro, os estudantes portugueses demonstram uma renitência (ou dificuldade), em assumir a factual relevância da língua portuguesa ao nível global, incorrendo, mesmo, por exemplo, na separação explícita entre o português europeu e o português do Brasil. Já no **caso TR**, verificamos que esta depreciação se relacionará sobretudo com a perceção dos estudantes de que o seu país, povo e, conseqüentemente, língua serão alvo de uma visão algo pejorativa por parte de muitos países e povos “ocidentais” sobretudo por ser um país muçulmano.

Confirma-se, deste modo, o facto de que, apesar de, para os **estudantes turcos**, o fator **religião** não se assumir como relevante no que toca às suas hetero-representações, ele toma um papel de relevo no âmbito das suas **autoimagens** (e.g., ver pontos 3.2.5.4., 3.2.5.6.), particularmente no que se refere ao **modo como percecionam que os povos muçulmanos em geral e o povo turco em particular serão vistos pela alteridade**. Ao longo do estudo empírico, é visível que, apesar de os participantes turcos demonstrarem uma valorização e, mesmo, um certo orgulho, face ao facto de a sua cultura se instituir como uma confluência entre “Ocidente” e “Oriente”, têm a clara perceção de que a **religião muçulmana** será **encarada, em termos gerais, de forma pejorativa por parte dos países e povos ocidentais**, o que afetará a imagem que estes terão da Turquia e do seu povo, sendo, simultaneamente, notório o **impacto** que esta mesma perceção terá **nos seus constructos identitários** e, conseqüentemente, no **modo como perspetivam a relação intercultural** com esses mesmos povos.

Como já tivemos a oportunidade de referir, o facto de os turcos se considerarem alvo de estereotipação e preconceito poderá levar, simultaneamente, a uma **estigmatização da sua própria identidade** e a uma **desconfiança cultural face à alteridade** (Pinel, 1999,

2002; Terrell & Terrell, 1981; Terrell et al., 1993), sendo que, tanto nos *focus group* como no questionário “Imagens”, encontramos múltiplos indícios destes aspetos, particularmente no que se refere à questão do lugar da Turquia na Europa e, mais especificamente, à sua adesão à UE. De facto, no que toca a este último tópico, os contínuos retrocessos que o processo de adesão tem vindo a sofrer nas últimas décadas têm, sem dúvida, contribuído para uma *polifasia cognitiva* no que toca às autoimagens dos estudantes TR face ao seu próprio povo e cultura e, conseqüentemente, para uma complexificação e, mesmo, destabilização dos seus constructos identitários, sendo que, ao mesmo tempo que vão, continuamente, reafirmando a natureza simultaneamente ocidental e oriental, europeia e asiática da cultura turca, revelam uma certa hesitação no que toca ao alargamento da sua identidade a espaços geopolíticos e culturais mais alargados (ver ponto 3.2.6.), destacando-se, neste ponto, o conflito cognitivo que deterão relativamente a se assumirem, explicitamente, como “europeus”. Este “conflito” identitário tem como consequência, por exemplo, o facto de os participantes dos *focus group turcos*, no que toca ao ponto relativo à relação intercultural anfitrião-visitante, demonstrarem a tendência para procurarem conciliar a apresentação dos aspetos mais históricos, “tradicionais” ou idiossincráticos da cultura turca com os aspetos mais “modernos” ou “sofisticados” da mesma, o que se ligará, precisamente, ao facto de, no âmbito de uma defesa do ego e da expressão e valorização dos valores culturais turcos que consideram como fundamentais, quererem demonstrar que, apesar de deter uma cultura profundamente idiossincrática, a Turquia é, simultaneamente, um país “europeu” e “ocidental”, muito semelhante aos países, por exemplo, que integram, correntemente, a UE. Apesar de tudo o que acabamos de descrever se instituir como uma questão algo delicada (ao envolver uma abordagem ao modo como os estudantes estruturam as suas próprias identidades, tomadas na sua inerente multidimensionalidade), consideramos fundamental que a mesma seja abordada no âmbito do desenvolvimento de uma pragmática intercultural, já que, indubitavelmente, deterá uma importância fulcral no que toca ao relacionamento destes sujeitos com a alteridade em geral e com o povo e cultura da contraparte em particular (apesar de este ser considerado como algo distinto dos restantes no que se refere à abertura e tolerância face à alteridade muçulmana).

Assim, retornando à questão geral das **autoimagens diretas e indiretas** dos estudantes portugueses e turcos, em ambos os casos, assistimos a uma desvalorização do estatuto político-económico dos seus países e, simultaneamente, da dimensão imagética

língua como objeto de poder da sua LM, a qual é subalternizada, neste contexto, relativamente a línguas consideradas “mais importantes” (e.g., inglês, espanhol, alemão e chinês). Esta temática institui-se, na nossa perspetiva, como de determinante importância no que toca ao desenvolvimento de uma pragmática intercultural, já que terá importantes implicações em termos dos constructos imagéticos, atitudinais e, sobretudo, identitários dos sujeitos e, conseqüentemente, no contato, comunicação e relacionamento intercultural entre portugueses e turcos. Neste contexto, será fundamental desenvolver dinâmicas de discussão relativas tanto às efetivas potencialidades que ambos os países oferecem em termos de desenvolvimento e importância político-económico-social e cultural como ao “valor” intrínseco das línguas em geral e das línguas portuguesa e turca em particular. Neste âmbito, parece-nos de especial importância escrutinar o modo como a depreciação identificada face ao próprio país e língua se relacionará com as funções das atitudes dos estudantes face aos dois países e línguas-culturas em questão, tanto no que se refere às funções instrumentais e avaliativas (i.e., “de conhecimento” e “utilitária”) como às funções simbólicas ou expressivas (i.e., “de defesa do ego” e “de expressão de valores”) destas mesmas atitudes (cf. Eagly & Chaiken, 1993; Maio & Olson, 2000), as quais, por sua vez, estabelecerão uma relação de mútua-implicação com as motivações dos sujeitos tanto para a aprendizagem da língua-cultura da contraparte como para o estabelecimento e desenvolvimento de relações interculturais com a mesma (e.g., Araújo e Sá et al., 2015; Castellotti & Moore, 2002; Chambers, 1999; de Pietro & Müller, 1997; Dörnyei, 2003a; Masgoret & Gardner, 2003).

Neste mesmo sentido, no âmbito das **imagens da língua da contraparte**, assim como das **principais motivações dos estudantes para a sua aprendizagem**, vemos confirmados os resultados do questionário “Imagens” que apontavam para a **maior valorização** dessa mesma **aprendizagem** por parte do **grupo TR**, quando comparado com o grupo PT, tanto em termos particulares, i.e., para o futuro dos próprios estudantes, como em termos gerais, i.e., importância e potencial de desenvolvimento do ensino-aprendizagem da língua da contraparte em cada um dos países em questão (ver ponto 3.2.4.). Esta maior valorização estará intrinsecamente relacionada com a **preponderância** das **orientações motivacionais de caráter instrumental**, intimamente ligadas, no **caso turco**, a uma **imagem da língua portuguesa**, no âmbito da dimensão imagética língua como **objeto de poder**, como **instrumento de promoção económico-profissional** e, também, embora em menor grau, como língua com um **prestígio e vitalidade relevante ao nível internacional**, face à maior

preponderância de **razões de ordem integrativo-afetiva**, ligadas a uma **imagem da língua turca como instrumento de promoção de contactos e competências interculturais** por parte do **grupo PT**²⁷⁴. De facto, os resultados dos *focus group* relativos às imagens da língua da contraparte (assim como à sua aprendizagem), apesar de apresentarem algumas *nuances* relativamente aos obtidos no questionário “Imagens” (ver pontos 4.5.1. e 4.6.1.), indicam, claramente, que os **participantes turcos** demonstram uma maior tendência para, em termos gerais, encarar a aprendizagem da língua portuguesa, no âmbito do contexto nacional turco, como uma **mais-valia em termos económico-profissionais**, enquanto os **participantes portugueses** tomam a aprendizagem da língua turca sobretudo como um **meio facilitador do acesso e reconhecimento da cultura turca, desvalorizando**, em termos gerais, os **benefícios que a sua aprendizagem lhes poderá conferir em termos de promoção económico-profissional no futuro**. Neste sentido, não podemos deixar de relacionar estes resultados com os encontrados, junto de ambos os grupos, relativamente às imagens face à relação intercultural (cuja síntese e conclusões preliminares apresentaremos um pouco mais adiante), os quais indicam que, apesar de ambos os grupos enfatizarem a necessidade fundamental de **aprofundar o conhecimento mútuo entre os povos português e turco** (destacando-se, neste âmbito, a aprendizagem recíproca das línguas de cada uma das partes), os **estudantes portugueses** veem esse mesmo aprofundamento de conhecimentos como **condição prévia** para o **estabelecimento de relações com a contraparte** (ligando-se à necessidade de promover atitudes positivas face a ela), enquanto os **estudantes turcos** a veem como **meio facilitador do desenvolvimento dessas mesmas relações**.

Neste contexto – e partindo do princípio de que, apesar de se considerar, à partida, que, no que toca às motivações para a aprendizagem de uma LE, o ideal seria a confluência de orientações de ordem pragmática e instrumental com orientações de ordem integrativa e afetiva, as orientações de carácter instrumental (e.g., potencialidades da aprendizagem da LE para o futuro profissional dos sujeitos) acabam por adquirir um valor acrescentado junto dos aprendentes ao nível do Ensino Superior (e.g., Andrade et al., 2007; Melo-Pfeifer & Pinto, 2009; Pinto, 2005) –, torna-se fundamental, no âmbito da **promoção do incremento do ensino-aprendizagem do turco e do português em Portugal e Turquia**, apresentar não só aos estudantes em questão, mas também, no âmbito de estratégias de divulgação das duas

²⁷⁴ De notar que estes resultados vão ao encontro dos verificados no que toca às motivações dos estudantes face à aprendizagem de LEs em geral, relativamente aos quais encontramos, exatamente, uma maior tendência por parte dos estudantes turcos para se enfocarem em razões de ordem pragmático-instrumental e, por parte dos estudantes portugueses, para se enfocarem em razões de ordem afetivo-integrativa (ver ponto 3.2.3.).

línguas-culturas em cada um dos países, aos **públicos português e turco em geral**, aspetos ligados à vitalidade e estatuto internacional das línguas em questão, assim como dos países em que são faladas. De facto, nos *focus group*, verificamos que, no que toca às potencialidades económico-profissionais adstritas ao país (e aprendizagem da língua) da contraparte, estas são, junto dos grupos PT, subalternizadas face ao sentido de um certo distanciamento e diferença no que diz respeito a essa mesma contraparte (sobretudo no que se refere aos já referidos estereótipos e preconceitos relativamente aos países muçulmanos em geral) e, junto do grupo TR, deparamo-nos com a necessidade de procurar formas de acrescentar à imagem positiva do povo e cultura portuguesa detida pelos estudantes turcos e, também, pelo seu povo em geral, alguns elementos ligados às potencialidades de Portugal no âmbito das dimensões económicas, tecnológicas, industriais, educativas, etc., já que, embora seja encarado, sem dúvida, como um país “moderno” e “desenvolvido”, denota-se que os estudantes o veem de uma forma algo “bucólica”, não prestando grande atenção a estes aspetos. De facto, como vimos nos resultados relativos ao exercício do questionário “Imagens” em que pedíamos aos respondentes que articulassem as suas imagens face à UE, país da contraparte e próprio país (ver ponto 3.2.6.), deparámo-nos com a clara perceção de que a primeira (UE) é vista como “um mundo à parte” relativamente aos dois países em questão, atestando uma desvalorização do estatuto e grau de desenvolvimento destes face aos países mais ricos e poderosos desta instituição europeia. Será, pois, fundamental explorar, no âmbito do desenvolvimento de uma pragmática intercultural, em ambos os casos, os constructos imagéticos (e identitários) que subjazem a esta perspetiva dos estudantes, no sentido de contribuir para a (re/des)construção positiva das imagens que detêm não só do país da contraparte, mas também do seu próprio país, e, nesta medida, incrementar as suas capacidades para exercer uma verdadeira mediação intercultural entre ambos os países e culturas, sendo que um dos princípios fundamentais dos conceitos de falante e mediador intercultural (Byram, 1997, 2003, 2008a; Guilherme, 2002; Zarate et al., 2004) é, precisamente, a capacidade dos sujeitos de respeitarem e valorizarem não só o país, cultura e língua da sua contraparte, mas também o seu próprio país e língua-cultura.

Finalmente, no que concerne às **imagens face à relação intercultural luso-turca**, vemos largamente confirmado o facto de que os estudantes de ambos os casos consideraram que o **aprofundamento dos conhecimentos e da consciencialização relativos ao país e língua-cultura da contraparte** se institui como o **fator fundamental de aproximação entre ambos os povos**, sendo destacado o **papel determinante** que as **instituições**

educativas, mais especificamente as de **Ensino Superior**, deverão desempenhar neste sentido. Ao mesmo tempo, e tal como já tivemos a oportunidade de referir, encontramos também nos *focus group* indícios que corroboram a noção de que, para os **grupos PT**, este mesmo aprofundamento de conhecimentos face à contraparte deverá ser desenvolvido, em primeiro lugar, no sentido da promoção, radicada numa (re/des)construção positiva das imagens dos portugueses face ao país, cultura e povo turcos em particular e à religião e povos muçulmanos em geral (com a concomitante desestruturação das visões estereotípicas e preconceituosas de que poderão ser alvo), de **atitudes gerais positivas face à contraparte**, passíveis de, por sua vez, **concorrerem para a efetivação do Diálogo Intercultural** entre os dois povos. Os **grupos TR**, por sua vez, veem este aprofundamento da conscientização face à contraparte primordialmente como **meio de facilitação da efetiva relação intercultural entre portugueses e turcos**, não conferindo destaque especial à necessidade de se desenvolver um trabalho de relevo no que se refere à dimensão atitudinal, pelo menos no que toca às imagens da contraparte, já que, como vimos, os estudantes turcos indiciam a clara perceção de que, enquanto povo muçulmano, a Turquia e o seu povo poderão ser alvo de atitudes preconceituosas por parte da alteridade.

É, precisamente, neste âmbito que, apesar de os estudantes de ambos os países indicarem deter já uma certa conscientização ou sensibilidade intercultural no que se refere à identificação e problematização dos principais fatores de aproximação (e, também, de distanciamento) entre os dois povos e ao incremento das relações luso-turcas – e.g., enfoque nas semelhanças em termos de características socioculturais em detrimento das diferenças, ênfase da necessidade de se aprender a língua da contraparte enquanto base de uma verdadeira comunicação intercultural entre os dois povos, relativização, no que concerne ao contacto e relação intercultural, do impacto da diferença religiosa (e das práticas inerentes a cada religião), necessidade de uma compreensão intercultural recíproca no que toca à relação anfitrião-visitante –, nos deparamos, em ambos os casos, com a **perceção de que haverá algo “em falta” no que diz respeito ao desenvolvimento da dimensão cultural, no contexto da ELCE**, algo que permita que o referido incremento do conhecimento e conscientização face à contraparte efetivamente se realize.

Com base nos resultados e conclusões gerais do nosso estudo empírico, não podemos deixar de associar esta perceção dos estudantes de ambos os países ao facto de eles próprios terem consciência da **necessidade de ser preparados para “pensar interculturalmente”**.

Será neste contexto que nos deparamos com o facto de os estudantes de ambos os casos, apesar de, como vimos, serem sujeitos com bastante experiência de aprendizagem de LEs em geral, nomeadamente no contexto de Ensino Superior (ver ponto 3.2.3. relativo à caracterização do perfil linguístico dos respondentes do questionário “imagens”), **não estarem a par** nem do **paradigma intercultural**, nem, tão pouco, dos **conceitos de competência e mediação intercultural**, o que indicará que os mesmos nunca terão sido desenvolvidos (pelo menos de uma forma devidamente planeada, estruturada e sistematizada) nos processos formativos desses mesmos estudantes, nomeadamente no que se refere aos seus cursos de Ensino Superior em geral e à ELCE em particular. Na nossa perspetiva, este facto justificará a sua manifesta dificuldade em identificar, objetivamente, os aspetos que devem ser melhorados, nomeadamente no âmbito da ELCE, no sentido de facilitar a aprendizagem da língua-cultura da contraparte e incrementar o (re)conhecimento e compreensão recíproca entre os dois povos, sendo que, neste contexto, apesar de serem já capazes de identificar a já referida “ausência” do que associamos ao desenvolvimento de uma pragmática intercultural, muitas vezes referem apenas aspetos de carácter eminentemente geral ligados à necessidade de se conhecer melhor a língua e a “cultura” do Outro (verificando-se uma grande indefinição no que se concerne a conceptualização que fazem de “cultura”); simultaneamente, sublinham que este mesmo (re)conhecimento não será passível de ser atingido por meio da ELCE, mas apenas por meio da convivência efetiva com a contraparte, mais especificamente, através da experiência de imersão na sua cultura (e.g., experiência de vida no país da contraparte no âmbito, por exemplo, de um PMI).

Vemos, deste modo, confirmada a importância fundamental de desenvolver estratégias, tanto no quadro específico da ELCE, como no quadro formativo geral do Ensino Superior, que, baseando-se nos princípios fundamentais de uma pragmática intercultural, disponibilizem aos estudantes os meios necessários para que desenvolvam a sua CI, o que lhes permitirá, por sua vez, assumir o papel de efetivos falantes e mediadores interculturais (papel que indicam estar abertos a desempenhar, caso sejam devidamente orientados ou, formados, para tal) e, deste modo, contribuir para a aproximação e (re)conhecimento recíproco entre países e povos com um *background* cultural distinto, no caso do nosso estudo em particular, entre portugueses e turcos. Nas conclusões gerais do estudo, que passaremos, de seguida, a apresentar, iremos apontar algumas linhas de ação que consideramos fundamentais para que esta finalidade última possa ser atingida.

Conclusão

Escrever não mostra o que fica, mas o que falta. Para tocar o fundo. Disso se morre, de escrita.

Herberto Helder

Apesar de designarmos esta secção, que marca o término da presente dissertação, como “conclusão”, termo que, etimologicamente, se liga ao significado de “fechar com chave”, pretendemos que esta se institua não tanto como um “fecho” do estudo, mas, sobretudo, como uma sua abertura ao diálogo não só com outros investigadores, mas também com todos aqueles a quem a problemática sobre a qual nos debruçámos – i.e., modo como portugueses e turcos se veem mutuamente e suas implicações no incremento da relação intercultural entre ambos – possa interessar (e.g., professores, responsáveis políticos e educativos). Aspiramos, assim, a que o presente trabalho se venha a integrar na *grande fala* da investigação científica, entendida como contínuo processo de (co)construção e produção de conhecimento que terá como pretensão última procurar e desvendar “novos caminhos e novos sentidos para o ser em comum da própria humanidade” (Sá-Chaves, 2007, p. 18).

Nesta medida, e entendendo, com Caraça e Carrilho (1995), que todo o trabalho científico se deverá instaurar como “um regime de informação e de conhecimento que se caracteriza por se desenvolver num espaço *comunitário*”, cuja missão última não será “a de possibilitar transacções de troca, mas antes a de comunicar saberes” e de os colocar em circulação entre “todos e quaisquer sujeitos – individuais ou institucionais – que para o efeito sejam competentes e se encontrem disponíveis e/ou interessados” – o que inviabilizará, desde logo, que esses mesmos saberes adquiram uma “propriedade estável” (p. 84) –, não pretendemos “fechar à chave” o nosso estudo, mas, inversamente, apresentar algumas pistas fundamentais (de teor teórico, empírico e educativo) passíveis de o “abrir” não só a “novas avenidas de descoberta”, mas também a uma efetiva ação nos contextos e relações socioculturais sobre os quais incide, no sentido do seu progressivo melhoramento.

Em suma, neste momento em que finalizamos a exposição do nosso trabalho de investigação, com tudo o que este envolveu em termos reflexivos, heurísticos e, também, colaborativos (desde logo nos diferentes aportes teóricos, metodológicos e empíricos de que nos fizemos valer, no trabalho desenvolvido com os professores das disciplinas que integram os nossos casos de estudo, no contacto direto com os estudantes dessas mesmas disciplinas, assim como no contínuo diálogo com outros investigadores a trabalhar na mesma área), sentimo-nos na posse de algumas “chaves” que não só nos permitirão abrir novas portas para

diferentes horizontes conceptuais, investigativos e agenciais, mas que também poderão ser facultadas a outros para que o façam autonomamente e, nesta medida, sempre de forma original e “criativa”.

Neste sentido, procederemos à apresentação de uma sinopse dos pressupostos paradigmáticos, conceptuais, heurísticos e metodológicos do nosso estudo, seguida de uma brevíssima exposição do que consideramos serem, talvez, os principais resultados do estudo empírico no que se refere à resposta às duas primeiras questões de investigação que o orientaram (ver ponto 1.1., Parte II) – *Que imagens linguístico-culturais tem cada um dos grupos do Outro e de si mesmo face ao Outro? Como se caracterizam essas imagens no que toca às suas fontes, estruturas e funções?* –, em que focaremos o modo como os constructos imagéticos de cada um dos grupos de estudantes que constituem os nossos dois casos de investigação se relacionam. Subsequentemente, apresentaremos algumas sugestões no que se refere à nossa terceira questão de investigação: *Que linhas estratégicas educativas se poderão estabelecer a partir do conhecimento obtido para, no âmbito de uma abordagem intercultural à ELCE, promover a (re/des)construção positiva das imagens recíprocas dos estudantes e as suas competências interculturais?* Com base nestas sugestões, terminaremos a nossa dissertação com a proposta de uma linha de investigação futura que poderá ser desenvolvida a partir dos resultados e conclusões gerais a que chegámos.

Pressupostos fundamentais do Estudo

Retornando ao início (inevitável tautologia de toda a conclusão), o presente estudo teve como ponto de partida a experiência pessoal e profissional do seu proponente enquanto leitor do Instituto Camões na Turquia, no âmbito da qual se apercebeu que o fomento de uma maior aproximação entre Portugal e a Turquia deveria partir de um diagnóstico do modo como os povos de ambos os países – (aparentemente) distantes em termos geográficos, linguísticos, culturais e religiosos, em que um deles se institui como país membro da UE e o outro como eterno candidato à integração na mesma – se viam reciprocamente. Com base nesta constatação, assumimos esta demanda com base em dois pressupostos fundamentais: (i) face à complexidade envolvida no estudo de representações/imagens e por lidar com questões tão sensíveis como a cultura, a identidade e a cosmovisão de seres humanos, tomados enquanto bases das suas predisposições volitivas e comportamentais, este diagnóstico teria, necessariamente, de se fundar e desenvolver de acordo com uma

abordagem holística, complexa e crítica; (ii) deveria visar a intervenção ativa nos dois contextos no sentido de contribuir efetivamente para um incremento da conscientização e conhecimento mútuos e maior aproximação entre os dois países e os seus respetivos povos e culturas, sendo que qualquer ação prática deveria assentar nos princípios de uma ética da compreensão e de uma ecologia da ação (ver ponto 1.1.3., Parte I).

Foi precisamente na confluência destes pressupostos que optámos por inserir o presente estudo no campo científico da Didática, mais especificamente na área da DL, campo que, para além de avocar uma abordagem eminentemente holística e complexa, e, por inerência, transdisciplinar, assume a sua natureza multidimensional, abarcando e conciliando uma dimensão investigativa, formativa e, também, política, assim como o intuito primacial de agir sobre as questões e contextos sobre os quais se debruça. Outra das razões que nos levou a inserir o nosso trabalho de investigação neste contexto científico refere-se ao facto de, dado o grande desconhecimento recíproco dos dois povos em questão, assim como a ausência de oportunidades para contactarem entre si, o estudo das suas imagens recíprocas se ter de centrar em sujeitos que partilhassem já um conhecimento mínimo sobre a contraparte e que reunissem as condições estruturais básicas para poderem contribuir, na base da (re/des)construção das suas imagens e atitudes face à mesma, para uma efetiva aproximação entre os dois países e culturas. Na nossa perspetiva, os sujeitos que estão, no seu próprio país, a aprender a língua-cultura da contraparte, mais especificamente no contexto do Ensino Superior, constituíam-se como o público-alvo por excelência para a aferição das representações recíprocas de portugueses e turcos, sendo que, apesar de assumirem particularidades próprias, poderão ser vistos como parte de um microcosmos que, dentro do princípio hologramático proposto pelos paradigmas emergentes, refletirá muitos dos traços relativos aos universos socioculturais mais abrangentes onde se inserem.

Neste sentido, tendo como objeto último contribuir para o reforço do conhecimento e conscientização recíprocos entre os dois povos, assim como para o incremento de formas de contacto e de estabelecimento de relações entre eles, enquanto meios fundamentais para o desenvolvimento de um Diálogo Intercultural entre Portugal e a Turquia, assim como, de forma implícita, entre o Ocidente cristão e o Oriente muçulmano, centrámos a nossa investigação no estudo das imagens de línguas e culturas que são construídas e partilhadas pelos estudantes portugueses e turcos que, nos seus respetivos países, estão a aprender, no contexto do Ensino Superior, a língua-cultura da sua contraparte, acreditando firmemente

que a ELCE tem um papel fundamental a desempenhar neste domínio, mostrando a investigação atual que a promoção do ensino de línguas com base numa abordagem intercultural pode sustentar e desenvolver um interesse e conscientização mútuos, bem como contribuir para a criação de laços mais fortes e mais profundos (de carácter económico, político, cultural, e também afetivo) entre povos e países (e.g., Byram, 1997; Byram, 2008a, 2009b; Guilherme, 2002; Zarate et al., 2004).

Assim, sabendo que as representações que os indivíduos constroem de si mesmos e dos outros são um dos fatores fundamentais na comunicação intercultural (e.g., Abdallah-Preteille, 1999, 2006; Byram, 1997, 2008a, 2009a; Dervin, 2012, 2015a), alicerçámos a estrutura conceptual do nosso estudo na relação dialógica entre a ELCE, a Competência Intercultural (CI) e as Imagens de Língua e Culturas, e focámos as imagens recíprocas de estudantes universitários portugueses e turcos, assim como o seu papel no desenvolvimento do diálogo e da mediação interculturais entre as duas nações, culturas e povos. Foi neste contexto que desenvolvemos os dois instrumentos de recolha de dados – inquérito por questionário e sessões *focus group* – que nos permitiram, através da sua aplicação junto dos públicos dos nossos dois casos de estudo e do subsequente tratamento e análise dos dados recolhidos, realizar um diagnóstico das imagens que os estudantes de ambos os países constroem da sua própria língua, cultura, povo e país, assim como dos da sua contraparte, diagnóstico este passível de nos proporcionar algumas conclusões sobre o modo como estas imagens podem influenciar as perceções, conhecimentos e atitudes que os dois grupos constroem e desenvolvem face à contraparte e face à relação intercultural com a mesma, assim como apontar algumas orientações gerais no que toca ao desenvolvimento da CI no contexto da ELCE em ambos os países.

Ao mesmo tempo, o facto de as ofertas educativas, no âmbito do Ensino Superior, respeitantes às línguas-culturas turca e portuguesa, respetivamente, em Portugal e na Turquia, serem bastante limitadas – referindo-se apenas a “cursos de língua e cultura” com uma dimensão curricular algo despiciente, oferecido em cinco universidades portuguesas e em três universidades turcas –, assim como o reduzidíssimo número de alunos a usufruir dessas mesmas ofertas (no total, apenas 30 estudantes nacionais em Portugal e 80 na Turquia), ao invés de nos dissuadir da realização do nosso estudo, serviu de incentivo acrescido para a realização do mesmo, já que, partindo da convicção fundamental de que a ELCE deterá um papel fundacional no progressivo processo de maior aproximação entre

Portugal e Turquia, acicatou o nosso propósito de compreender o modo como as representações dos aprendentes relativamente à língua e cultura da contraparte poderiam relacionar-se com esta reduzida oferta/procura educativa nas duas línguas em questão em cada um dos países, assim como de gizar estratégias passíveis de contribuir para o incremento dessa mesma oferta/procura.

Devemos sublinhar, neste ponto, a base comparativa em que assenta o nosso trabalho investigativo – opção que encaramos como uma das suas principais mais-valias –, ao termos optado por proceder ao estudo das imagens recíprocas dos dois grupos de estudantes que constituem os nossos casos de investigação, considerando que a análise exclusiva das imagens partilhadas por um único grupo não permitiria dar conta do modo como estas, efetivamente, poderiam interferir na relação intercultural entre os dois povos. De facto, são poucos os estudos, presentes na literatura especializada, a recorrer a esta estratégia, sendo que, apesar da sua maior complexidade, a consideramos fundamental no que toca ao estudo de imagens de estudantes de línguas-culturas estrangeiras, já que permite não só diagnosticar, descrever e problematizar os constructos imagéticos e identitários de cada um dos grupos de aprendentes em questão, mas também aferir o modo como estes mesmos constructos poderão intervir e influenciar o próprio contacto, comunicação e relação interculturais entre sujeitos aprendentes e falantes da língua-cultura em aprendizagem, possibilitando, deste modo, uma maior compreensão das estratégias a desenvolver no que se refere ao desenvolvimento da CI dos estudantes e, conseqüentemente, à sua instituição enquanto efetivos falantes e mediadores interculturais.

Principais resultados gerais do Estudo

Partindo da noção fundamental de que, na interação intercultural (e no confronto com a alteridade que lhe é inerente), o Outro torna-se “o espelho do eu” (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 62), constituindo-se, deste modo, esta mesma interação, sempre na base de um “jogo de espelhos”, no qual são colocados em confronto os constructos imagéticos e identitários – tanto auto (relativos à identidade e cultura própria) como hétero (respeitantes à identidade e cultura do Outro) – de cada um dos interactantes, considera-se que toda a relação intercultural terá como ponto de partida as imagens recíprocas “pré-existentes” que os sujeitos constroem e partilham acerca de si mesmos e acerca do Outro, assim como as suas predisposições atitudinais (fundamentalmente baseadas nas primeiras) relativamente a este

Outro e ao estabelecimento de contactos e relações com ele (e.g., Byram, 2009; Razi, 2012). Este processo de espelhamento desempenhará, assim, um papel fundamental não só na comunicação, mas também na vontade por parte dos sujeitos de estabelecerem contactos interculturais e de se relacionarem com o Outro, dependendo a viabilidade e sucesso do contacto, comunicação e relação interculturais do modo como as suas representações recíprocas (tomadas enquanto cosmovisões distintas) são adequadamente negociadas e reconstruídas no sentido da criação de um espaço de encontro – um “terceiro espaço” – que se possa constituir como base para um efetivo Diálogo Intercultural (cf. Bhabha, 1990).

O nosso estudo empírico revelou uma clara assimetria neste jogo de espelhos entre as imagens que os grupos português e turco constroem de si mesmos e do povo, país e cultura da sua contraparte. O **grupo português** demonstra, em termos gerais, a tendência para apresentar um constructo imagético da cultura e povo turcos bastante distinto do que detém relativamente à sua própria cultura e povo, assim como uma imagem de índole negativa e bem consolidada da Turquia. Ao mesmo tempo, o grupo revela considerar que o seu próprio povo em geral tem uma imagem fortemente preconceituosa do povo turco, com foco nas diferenças e na distância, bem como no reforço das fronteiras identitárias, principalmente no que toca ao fator religioso, ou seja, ao facto de a Turquia ser um país muçulmano²⁷⁵. Inversamente, o **grupo turco** revela uma forte tendência para perfilhar a ideia de uma proximidade entre portugueses e turcos, centrando-se nas semelhanças e na diluição de barreiras culturais e num sentido de “partilha identitária” entre os dois povos, sendo que considera que o seu povo, em geral, compartilha consigo uma imagem francamente positiva da cultura e povo portugueses. No entanto, apesar do seu constructo imagético face a Portugal não apresentar quaisquer indícios de preconceito (antes pelo contrário), denota-se que não detém uma imagem bem consolidada deste país, demonstrando um alto nível de desconhecimento face ao mesmo.

Neste sentido, podemos afirmar que o **grupo turco** revela um padrão de resposta que aponta para uma relação de algum enantiomorfismo (espelhamento) entre as imagens dos povos português e turco. Inversamente, no **grupo português**, encontramos uma tendência

²⁷⁵ Este facto leva-nos a sublinhar a necessidade clara de se problematizarem e debaterem as perspetivas que circulam nos contextos sociais portugueses sobre a religião islâmica. Apesar de considerarmos que a ELCE poderá desempenhar um papel fundamental neste contexto, defendemos que se deverá alargar este debate à sociedade civil em geral, sendo essencial, neste âmbito, apresentar aos portugueses uma perspetiva diferente desta religião da que perpassa, em termos gerais, nos meios de comunicação social, a qual se liga, na maioria das vezes, apenas ao problema do fundamentalismo e radicalismo islâmico.

para um enfoque em características e traços distintivos, correspondendo a relação entre as auto- e heteroimagens apresentadas a uma certa distorção imagológica, isto é, há uma tendência para a diferenciação e distanciamento entre as culturas e os povos portugueses e turcos. Assim, apresentando uma forte semelhança entre as auto- e as heteroimagens, o grupo turco parece reunir as predisposições e condições necessárias para o desenvolvimento de uma relação intercultural adequada e eficaz com sujeitos do país da contraparte e, conseqüentemente, para a promoção do Diálogo Intercultural. Inversamente, o grupo português mostra uma maior tendência para a diferenciação e distanciamento em relação à contraparte, o que pode constituir um obstáculo à relação intercultural.

Ao mesmo tempo, tanto o grupo português como o grupo turco revelam uma grande falta de conscientização face ao país, cultura e povo da contraparte, o que enfatiza a necessidade de se desenvolverem estratégias de ELCE que visem a promoção de um conhecimento recíproco mais profundo entre portugueses e turcos. Reconhecendo que o desconhecimento do Outro se institui como uma das principais bases de desenvolvimento de processos de estereotipação face ao mesmo, os quais podem, por sua vez, dar origem a sentimentos de ansiedade ou, mesmo, suspeita no que toca à interação intercultural, torna-se claro o imperativo de, em ambos os contextos pedagógicos, se aprofundar o desenvolvimento da CI dos aprendentes, principalmente no que diz respeito à sua consciência cultural crítica, tomada como base fundamental para a (re/des)construção positiva das imagens que detêm face à contraparte. Os esforços, desenvolvidos ao nível político nacional, relativos à promoção de um melhor relacionamento entre Portugal e Turquia e, neste sentido, à consolidação da “relação especial” que se estabelecerá entre ambos (ver Apresentação do Estudo), requerem a conscientização deste imperativo e a subsequente promoção do seu desenvolvimento pedagógico.

Sugestões de intervenção educativa

Segundo Camilleri (1990), todo confronto com a alteridade envolve potenciais momentos de tensão e crise, na medida em que, na ausência de um sentido de identidade partilhada, o Outro se torna uma representação do desconhecido, ou mesmo de uma ameaça. O nosso estudo aponta para o risco de, no contexto português, os turcos serem encarados, sobretudo, como uma ameaça, o que poderá levar a atitudes de evitamento do contacto com os mesmos. Já no contexto turco, dado o facto de se verificar um grande desconhecimento

acerca dos portugueses, incorre-se no risco de estes se instituírem como o não-conhecido, o que poderá levar a que sejam alvo de atitudes de indiferença. Nesta conjuntura, verifica-se a necessidade de os portugueses procederem a uma (re/des)construção positiva das imagens que detêm do povo turco que lhes permita desenvolver um sentido de identidades partilhadas face ao mesmo. No contexto turco, torna-se essencial que os sujeitos aprofundem os seus conhecimentos acerca dos portugueses, já que, apesar de apresentarem uma imagem bastante positiva dos mesmos, eminentemente baseada num sentido de partilha identitária, a verdade é que pouco sabem acerca deles²⁷⁶. Neste sentido, e no intuito de promover uma aproximação efetiva entre os dois países e os seus povos, há que desenvolver estratégias de educação intercultural que levem ao aprofundamento do conhecimento mútuo, à formação de imagens recíprocas positivas e, conseqüentemente, à desconstrução de estereótipos negativos (tanto auto como hétero) e à diluição de tendências preconceituosas que se poderão constituir como entraves ao efetivo encontro e diálogo interculturais entre os sujeitos de ambos os países.

É nossa convicção fundamental que, muito especialmente no que se refere às línguas-culturas turca e portuguesa ao nível do Ensino Superior, a ELCE tem um papel crucial a desempenhar no desenvolvimento e aplicação destas estratégias, para o que terá necessariamente de adotar e implementar uma pragmática intercultural crítica, assumindo-se como “política cultural” (Guilherme, 2002), conceção que associamos, explicitamente, ao “Tríptico Didático” (cf. Alarcão, 2010; Alarcão et al., 2009) em que se alicerça a disciplina científica da DL, na sua multidimensionalidade investigativa, formativa e política (ver ponto 1.3.4., Parte I).

Neste contexto, a educação em línguas e culturas turca e portuguesa, em, respetivamente, Portugal e Turquia, deverá assumir e desenvolver as cinco dimensões fundamentais que Guilherme atribui à ELCE quando orientada pelos princípios de uma pragmática intercultural (ver ponto 2.3.2., Parte I): (i) interacional, assente na promoção de uma relação positiva com a alteridade, baseada num enfoque no carácter multidimensional de toda a identidade e não no suposto carácter determinista das pertenças e afiliações socioculturais dos sujeitos, cujos atributos são constituídos, à partida, na base de processos de estereotipação; (ii) cultural, no âmbito da qual se deverá promover a passagem de uma perspetiva meramente etnocêntrica face às culturas para uma perspetiva etnorelativa de

²⁷⁶ Vale a pena citar, a este propósito, uma das personagens de Oscar Wilde, quando afirma que “there is only one thing in the world worse than being talked about, and that is not being talked about” (in *The Picture of Dorian Gray*).

caráter crítico e intercultural; (iii) educacional, onde professores e alunos são vistos como “trabalhadores culturais” e os primeiros se assumem como “intelectuais transformadores”, imbuídos da responsabilidade de promover nos alunos a capacidade de refletir sobre os seus modos de ver e interpretar o mundo; (iv) política, no sentido de que as realidades socioculturais devem não só ser interpretadas e problematizadas, mas também transformadas para melhor; (v) ética, fundamentalmente baseada na luta contra o preconceito, a discriminação e a xenofobia e na promoção da solidariedade e da cooperação entre os diferentes povos, países e culturas em presença.

Nesta base, consideramos que o nosso estudo aponta para a necessidade de desenvolver dois tipos de estratégias que, embora distintas, se encontram íntima e mutuamente relacionadas: (i) a planificação e execução rigorosa, bem fundamentada e sistematizada, dos planos de estudo das disciplinas de língua e cultura em questão, baseada numa pragmática intercultural que vise, na conciliação simultânea das competências linguística e intercultural dos estudantes, a sua formação enquanto falantes e mediadores interculturais que, na base de um conhecimento bem consolidado e de uma conscientização crítica do modo como se estruturam e relacionam as suas respetivas culturas, assim como as diferentes religiões que professam, possam contribuir ativamente para a aproximação entre Portugal e Turquia; (ii) a promoção do estabelecimento e desenvolvimento de parcerias e de meios e mecanismos de trabalho colaborativo a múltiplos níveis e dimensões, i.e., dentro das instituições de Ensino Superior em que os cursos são ministrados (e.g., desenvolvimento de atividades de caráter inter- e transdisciplinar); com responsáveis políticos e agentes económicos de cada um dos contextos nacionais; entre as universidades, dos dois países, que oferecem a educação em ambas as línguas-culturas; entre os professores que ministram esses mesmos cursos e, finalmente, entre os próprios estudantes que, em ambos os países, estão a aprender a língua da contraparte.

Acreditamos firmemente que o desenvolvimento destas estratégias pode contribuir para fortalecer a “relação especial” entre Portugal e Turquia, como a declaram os discursos políticos de ambos os países, e permitir que os estudantes portugueses e turcos construam pontes e colmatem os fossos que ainda parecem separá-los, quer geográficos e institucionais (e.g., a distância geográfica, a pertença ou não pertença à UE), quer simbólicos (e.g., as dicotomias Oriente e Ocidente, muçulmanos e cristãos).

No que se refere à primeira estratégia, os resultados e conclusões gerais do nosso estudo apontam para a necessidade de, à partida, levar os estudantes a analisar e debater de forma crítica, à luz de uma pragmática intercultural (firmemente assente nos princípios do paradigma emergente da totalidade e complexidade), o modo como entendem, em termos gerais, os conceitos complexos de “cultura”, “identidade” e “representação”, sendo que, neste contexto, lhes deverão ser apresentadas as teorias gerais que enformam o paradigma intercultural, nomeadamente no que se refere à conceção de cultura “em ato” que lhe subjaz, a qual se ligará a outros conceitos subsidiários como os de identidade cultural, aculturação, consciência cultural crítica, compreensão, ética e diálogo interculturais (e.g., Abdallah-Preteuille, 1999, 2006; Byram, 1997, 2008a, 2009a; Dervin, 2010, 2012; Guilherme, 2002).

Ao mesmo tempo, apesar de os participantes do estudo revelarem uma abertura para a exploração e desenvolvimento de uma abordagem intercultural à ELCE, não deixa de ser, também, clara a necessidade de, no âmbito do trabalho de *descondicionamento* intercultural das preconcepções dos aprendentes (cf. Dervin, 2006), envidar esforços para que estes procedam, à partida, a uma “reconceptualização” do modo como entendem que a ELCE se deve desenvolver. De facto, o nosso estudo demonstra que, apesar da grande experiência de aprendizagem em LEs de ambos os grupos de participantes em geral (ver ponto 3.2.3., Parte II), estes não deixam de partilhar, ainda, uma visão bastante convencional ou “tradicionalista” do modo como as LEs devem ser ensinadas, patente, por exemplo, na esmagadora preponderância que dão à componente linguística (i.e., aos aspetos mais formais, ligados à aquisição do código linguístico) em claro detrimento da componente (inter)cultural (ver ponto 3.2.4., Parte II). Neste sentido, torna-se fundamental levar os alunos a interiorizarem, eles mesmos, a importância de se desenvolver uma “abordagem comunicativa intercultural” no E/A de LEs, baseada no modelo de falante intercultural (e não no modelo tradicional de “falante nativo”), assim como a da mais-valia dessa mesma abordagem na finalidade última de poderem vir a instituir-se como verdadeiros mediadores interculturais entre a língua-cultura e povo próprios e a língua-cultura alvo e os seus falantes (e.g., Alptekin, 2002; Byram, 1997, 2003). De sublinhar, neste ponto, que os professores dos cursos em questão deverão estar preparados para enfrentar o facto de, tal como Alptekin e Tatar (2011, p. 332) referem relativamente ao contexto específico da ELCE na Turquia, as novas abordagens no ensino de línguas permanecerem suspeitas aos olhos de muitos, independentemente da sua contribuição para a aprendizagem.

Na nossa perspetiva, o modelo multidimensional de CI proposto por Michael Byram (ver ponto 2.3., Parte I) poderá constituir-se como um instrumento pedagógico de extrema utilidade para o desenvolvimento desta “nova abordagem” intercultural ao E/A das línguas-culturas portuguesa e turca, sendo que, ao propor a adoção de um enfoque intercultural crítico – sustentado por uma perspetiva, simultaneamente, *etic* (i.e., cultural-geral) e *emic* (cultural-específica) – no que diz respeito a ambas as culturas em presença, o modelo apresenta importantes linhas de ação para a (re/des)construção das auto- e heteroimagens dos aprendentes. Em primeiro lugar, propõe-se a levar os aprendentes a perceber que as fronteiras socioculturais e identitárias são de natureza eminentemente simbólica, sendo que a propensão e vontade de construir uma diferenciação entre os diferentes grupos humanos (e.g., nacionais, étnicos, religiosos, etc.) é, essencialmente, o que os separa. Em segundo lugar, visa levá-los a refletir criticamente acerca de como os seus constructos imagéticos e identitários (enquanto construções simultaneamente individuais e sociais) influenciam não só o modo como se veem a si próprios e como percecionam o Outro, mas também as suas atitudes e comportamentos face ao contacto e relação interculturais, considerando-se que esta mesma problematização servirá de suporte para a adoção, no que toca ao confronto/encontro com a alteridade, de uma visão baseada no princípio da valorização da diversidade e não no culto da diferença e, deste modo, na promoção do estabelecimento, na relação intercultural, de “identidades partilhadas”, ao invés da instauração e fortalecimento de barreiras e fronteiras identitárias.

Os resultados do nosso estudo apresentam múltiplas pistas no que respeita ao modo como as diferentes dimensões ou “saberes” contemplados no modelo multidimensional de CI poderão ser desenvolvidas nos contextos educativos em questão, sendo que, apesar de entendermos que todos esses “saberes” se encontram mutuamente implicados, não sendo possível destrinchá-los, poderemos destacar, a título exemplificativo, e como forma de sistematização (e, conseqüentemente, redução de complexidade), as seguintes:

- (i) Os atributos pró-sociais (i.e., alta agradabilidade e, também, extroversão) conferidos, por ambos os grupos, tanto ao povo português como ao povo turco (ver ponto 3.2.5.4., Parte II) poderão constituir-se como um excelente ponto de partida para o desenvolvimento de *atitudes* interculturais positivas e para lhes ser suscitada uma vontade mais forte de dirimir barreiras e construir pontes de contacto com a contraparte. Também a sua apreciação francamente positiva da língua da contraparte

no que diz respeito à dimensão estético-afetiva poderá constituir-se como um importante fator de motivação não só no âmbito da sua aprendizagem, mas também no que se refere ao estabelecimento da comunicação intercultural e plurilingue.

- (ii) No que se refere à dimensão *Conhecimentos*, os resultados apontam para a necessidade de se adotar, no que diz respeito à exploração da dimensão cultural do ensino de língua, uma perspectiva holística, complexa, crítica e, neste sentido, verdadeiramente antropológica das culturas (cf. Abdallah-Preteille, 2006; Marková, 2012), em detrimento de uma perspectiva baseada meramente nos seus aspetos mais “folclóricos” ou “eruditos” (ver ponto 2.3.2., Parte I), sendo que são os próprios estudantes a sublinhar a pouca produtividade desta última perspectiva no que se refere ao desenvolvimento de uma conscientização e compreensão cultural da contraparte.
- (iii) Relativamente à dimensão da *Conscientização Intercultural Crítica*, componente central do modelo, os resultados do nosso estudo indicam as potencialidades de, neste âmbito, se proceder a um trabalho de (re/des)construção de Imagens de Línguas e Culturas baseado nas próprias auto- e heteroimagens dos estudantes, sendo que o nosso estudo se poderá constituir como um importante manancial de temáticas a serem exploradas no sentido de despertar a reflexão crítica e o debate de ideias junto dos aprendentes dos dois contextos educativos. Consideramos, também, que o discurso político atual com respeito às relações luso-turcas apresenta algumas temáticas com um alto grau de produtividade no que se refere à discussão de questões culturais, políticas, económicas, sociais e religiosas relativamente a dicotomias, de teor mais abrangente, como Ocidente *versus* Oriente, ou Cristianismo *versus* Islão, nomeadamente a questão da adesão da Turquia à UE, a possibilidade de desenvolvimento de uma “solidariedade mediterrânica”, ou o estatuto de Portugal e da Turquia como países “de acesso” (*gateways*) a diferentes espaços geopolíticos, económicos e culturais, no quadro do desenvolvimento do que, no campo das relações internacionais, se designa como “cooperação triangular”.
- (iv) Finalmente, no que se refere às aptidões de *interpretação e inter-relação* e de *descoberta e interação*, consideramos que estas deverão ser desenvolvidas na base do princípio duplo de aprendizagem e reflexão “pela ação” (ver ponto 2.2.1., Parte I), por meio do recurso a “materiais reais” que permitam escapar aos já referidos enfoques, quer nos aspetos mais folclóricos, quer nos mais “eruditos” da cultura da

contraparte (que, muitas vezes, contribuem para a perpetuação de estereótipos e preconceitos arraigados), assim como do desenvolvimento de estratégias que permitam aos aprendentes o contacto e diálogo direto com falantes da língua-cultura alvo e, idealmente, a realização de trabalhos e tarefas em regime colaborativo.

Deveremos sublinhar, neste ponto, a importância crucial de os professores dos cursos em questão procederem, também eles, a um diagnóstico inicial dos perfis sociográficos, das biografias linguísticas e das imagens de línguas e culturas que os estudantes de cada uma das suas turmas partilham relativamente à contraparte, assim como das suas atitudes gerais não só face à sua aprendizagem (procurando compreender as suas motivações e aspirações fundamentais neste âmbito), mas também face ao contacto e relação interculturais em si mesmos (aferindo a sua abertura e disponibilidade iniciais para o seu estabelecimento). Este diagnóstico inicial deverá constituir-se como guia de orientação fundamental para a execução do plano de estudos das disciplinas em questão, o qual deverá ser adaptado às características dos estudantes em questão, assim como às imagens e atitudes gerais iniciais construídas e detidas por esses mesmos estudantes²⁷⁷.

A título de exemplo, poderemos destacar o facto de, no contexto português, a confluência das modalidades de Curso Livre e de Opções Curriculares das disciplinas de Língua e Cultura Turca poder dar azo à constituição de turmas altamente heterogéneas, que incluem estudantes de diferentes faixas etárias e com experiências pessoais, profissionais, académicas e, particularmente, de contacto e relação com a contraparte bastante distintas. Esta mesma heterogeneidade poderá constituir-se como um instrumento extremamente útil no âmbito das atividades relativas ao desenvolvimento da CI dos estudantes e, neste contexto, para a (re/des)construção positiva das imagens que as turmas partilham, em termos gerais, face à alteridade, já que possibilitam ao professor convocar, no que toca à exploração da dimensão intercultural, diferentes pontos de vista, baseados nas próprias experiências dos estudantes. Ao mesmo tempo, os nossos resultados indicam que os participantes que já tiveram a oportunidade de visitar ou, mesmo, passar uma temporada mais prolongada na Turquia apresentam, em termos gerais, imagens não só mais complexas como, também, de teor mais positivo face à contraparte. Nesta medida, a exploração das experiências e perspetivas destes mesmos alunos no âmbito das diferentes atividades de E/A da língua-cultura

²⁷⁷ Consideramos que o nosso estudo empírico se constitui como um importante guia de orientação relativamente ao modo como este mesmo diagnóstico poderá ser realizado.

turca, desenvolvidas na base de uma abordagem intercultural, poderá servir para colmatar a lacuna (identificada em ambos os casos) da falta de contactos diretos da larga maioria dos aprendentes com o país, cultura e povo da contraparte e, neste âmbito, do grande desconhecimento e falta de conscientização face à mesma.

É precisamente face a esta constatação que tomamos a estipulação de múltiplas parcerias de carácter intra- e interinstitucional – que permitam aos aprendentes desenvolver, neste contexto, atividades e tarefas de carácter colaborativo a diversos níveis – como segunda estratégia crucial para a promoção da CI dos estudantes e, conseqüentemente, para a finalidade última de estes se poderem vir a constituir como efetivos falantes interculturais, preparados para servir como mediadores entre as culturas portuguesa e turca.

Ao nível intra-institucional, consideramos fundamental que os professores dos cursos das línguas-culturas portuguesa e turca possam estabelecer formas de trabalho colaborativo com os professores de outras áreas – e.g., História, Filosofia, Relações Internacionais, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Estudos Culturais, História/Filosofia das Religiões, etc. – enquanto base de apoio para o aprofundamento das (complexas) temáticas a serem abordadas no âmbito do desenvolvimento da dimensão intercultural dos seus cursos, sendo que, nesta medida, advogamos as potencialidades da sua exploração no quadro de um trabalho eminentemente inter- e transdisciplinar. Ao mesmo tempo, este tipo de “parceria” poderá ser alargado ao contexto interinstitucional, envolvendo, por exemplo, instituições políticas – e.g., exploração da assunção, por parte dos responsáveis políticos de Portugal e da Turquia, da “relação especial” existente entre os dois países –, associações empresariais e económicas – e.g., exploração das mais-valias “utilitárias” da aprendizagem da língua-cultura da contraparte –, instituições religiosas – e.g., exploração de temáticas ligadas ao diálogo inter-religioso ou ecuménico. Consideramos que este tipo de parcerias poderá desempenhar um papel determinante, por exemplo, nas motivações dos estudantes não só para a aprendizagem da língua da contraparte, mas também para o estabelecimento de contactos e desenvolvimento de relações com a contraparte na base de orientações simultaneamente pragmático-utilitárias e integrativo-afetivas.

Finalmente, olhamos como crucial o desenvolvimento de parcerias entre as instituições de Ensino Superior que, em ambos os países, oferecem os cursos de língua-cultura portuguesa e turca e, em particular, entre os professores que os ministram.

De facto, consideramos que um dos resultados mais significativos do nosso estudo

se refere à necessidade de desenvolver meios que permitam o incremento da interação entre os estudantes e os falantes da língua-cultura em aprendizagem, sendo que os participantes revelam, claramente, a percepção da inexistência de canais de comunicação entre portugueses e turcos (agravada por fatores como a grande distância geográfica entre os dois países, a pouca divulgação das suas respectivas línguas-culturas, assim como o baixo número de cidadãos do país da contraparte a residirem em cada um dos países), constituindo-se esta como um enorme obstáculo, quer a um aprofundamento dos seus conhecimentos e maior conscientização (inter)cultural mútuos, quer ao desenvolvimento de relações interculturais .

Neste âmbito, e partindo do princípio fundamental de que o contacto intercultural, por si só, não é garante do desenvolvimento da CI dos sujeitos, devendo este, numa primeira fase, ser orientado por estratégias didáticas que visem, em primeiro lugar, a sua ativação e, subsequentemente, o seu progressivo desenvolvimento, vemos a planificação, elaboração e execução de uma plataforma de interação e comunicação *online* entre os estudantes dos cursos de língua-cultura turca, em Portugal, e de língua-cultura portuguesa, na Turquia, e a sua subsequente gestão pedagógica por parte dos professores destes mesmos cursos, como um instrumento pleno de potencialidades no que se refere ao desenvolvimento da CI dos estudantes. A plataforma implicará, assim, um trabalho colaborativo a dois níveis: (i) um trabalho em equipa dos professores dos cursos das duas línguas-culturas no que se refere à planificação, estruturação e gestão da plataforma, as quais se deverão basear nas características e aspirações específicas dos estudantes que compõem as suas turmas, sendo que os professores deverão assumir a função de orientadores e facilitadores do trabalho colaborativo dos participantes da plataforma, assim como antecipar e solucionar os possíveis constrangimentos e dificuldades inerentes à colocação em prática de um instrumento deste tipo; (ii) para além de pretender colocar em contacto os estudantes dos dois países, a plataforma deverá incluir tarefas e atividades diversificadas de trabalho em equipa (e.g., aferição e discussão de semelhanças e diferenças nos hábitos de vida ou de aspetos histórico-políticos dos dois países, investigação acerca do estado atual das relações luso-turcas e sugestões para o seu incremento, aferição e discussão das representações recíprocas de ambos os povos, etc.). Na nossa perspetiva, este trabalho colaborativo poderá desempenhar um papel de crucial importância no que se refere ao desenvolvimento da CI dos estudantes e, conseqüentemente, à (re/des)construção positiva das suas imagens recíprocas no sentido da diluição da tendência à estereotipação e “alterização” (*othering*) da contraparte (e.g.,

Dervin, 2012, 2015a), já que implicará a comunicação intercultural entre indivíduos orientada para a persecução de objetivos comuns, podendo contribuir, deste modo, para o estabelecimento do “terceiro espaço” no qual um efetivo “encontro intercultural” se poderá desenrolar e, neste sentido, para o desenvolvimento de um sentido de identidades e finalidades “partilhadas” entre os estudantes de ambos os países²⁷⁸.

Assim, tomando o trabalho colaborativo implicado nesta plataforma enquanto instrumento crucial de desenvolvimento pessoal, académico e profissional tanto dos professores como dos estudantes envolvidos, nomeadamente por implicar processos contínuos de negociação e problematização dialética dos constructos imagéticos e identitários dos interactantes, consideramos que a mesma se poderá constituir, por sua vez, como uma excelente base para o desenvolvimento, a um nível mais alargado, das relações entre as universidades de ambos os países, nomeadamente no que diz respeito ao intercâmbio académico, podendo contribuir para acicatar o desejo por parte dos estudantes para integrarem programas de mobilidade no contexto específico do país da contraparte, assim como para desenvolverem projetos de investigação (e.g., ao nível do 2.º ou 3.º ciclos ou ao nível de pós-doutoramento) relativos a este mesmo país ou, especificamente, às relações luso-turcas, sendo que se verifica uma manifesta ausência de tais investigações no âmbito da literatura científica atual em geral.

É, exatamente, face a esta última constatação que propomos, neste momento de conclusão do nosso estudo, um seu prolongamento, abrindo a possibilidade de, na sua base, se poder vir a desenvolver um novo projeto, também inserido na área científica da DL, orientado por um modelo heurístico de investigação-ação e assente no estabelecimento de parcerias e desenvolvimento de um trabalho colaborativo com os professores dos cursos de língua-cultura turca e portuguesa em, respetivamente, Portugal e Turquia, que vise a planificação, execução e gestão das duas estratégias fundamentais de ação educativa apresentadas e a concomitante análise e avaliação crítica dos processos pelos quais se desenrolou e dos seus produtos finais.

Assim, apesar de reconhecermos que o nosso estudo se reveste, inevitavelmente, de algumas limitações e constrangimentos – e.g., a impossibilidade, por questões práticas relativas à grande distância geográfica que separa Portugal e Turquia, de desenvolver um

²⁷⁸ Esta sugestão retoma o projeto didático materializado pela plataforma Galanet, desenvolvida com o objetivo de promover competências de intercompreensão entre locutores de línguas românicas e com uma forte orientação para a comunicação plurilingue e intercultural (<http://deste.umons.ac.be/galanet/>).

trabalho de recolha de dados mais prolongado no tempo junto dos estudantes de ambos os casos, ou não termos dado conta de como se estruturavam os planos curriculares dos cursos em questão nem tão pouco das “vozes” dos professores que os ministravam²⁷⁹ –, não podemos deixar de referir a nossa convicção de que este se constitui, até pela escassez de trabalhos de investigação sobre a problemática e as temáticas que explorámos, como um estudo imbuído de uma grande pertinência e, até, urgência, sendo, exatamente, nesta medida, que consideramos fundamental que este não se institua como um fim em si mesmo, mas sim como uma base de apoio e um ponto de partida para desenvolvimentos futuros. A urgência a que aludimos refere-se não só ao objetivo último que nos colocámos de contribuir para uma maior aproximação entre Portugal e Turquia, mas também, num plano mais alargado, à imperiosa necessidade de a Educação contemporânea assumir a sua responsabilidade em promover o desenvolvimento de uma “nova forma de pensar”, assente nos princípios dos paradigmas emergentes, que constitua a base de uma efetiva pragmática intercultural por parte dos sujeitos no que se refere ao encontro com a alteridade e à relação com a diversidade.

Lamentavelmente, vimos, ao longo dos sete anos em que desenvolvemos o nosso estudo, fortes indícios de que a assunção generalizada desta mesma pragmática intercultural está longe de ser realizada. De facto, assistimos ao prosseguimento e agravamento de fenómenos como: o terrorismo islâmico, corporizado pelo grupo fundamentalista ISIS; a justificação de guerras e conflitos na base de um suposto choque de culturas e religiões (ou de ramos religiosos dentro de uma mesma religião: e.g., sunitas *versus* xiitas); a exponenciação da crise dos refugiados e a manifesta falência das soluções encontradas para lidar com a mesma; o esboroar dos ideais da democracia corporizado pelas vitórias eleitorais de projetos políticos baseados em discursos xenófobos em que o Outro se institui como “bode expiatório” para todos os males da sociedade (e.g., eleição de Donald Trump para presidente dos Estados Unidos ou o “Brexit” no contexto britânico), vitórias estas sustentadas pela hegemonização do fenómeno da “pós-verdade” (*post-truth*), termo escolhido como a palavra do ano de 2016 pelo dicionário Oxford, referente a “circunstâncias em que os factos objetivos têm menos influência na formação da opinião pública do que os apelos emocionais e as opiniões pessoais”; o progressivo desmantelamento do “ideal europeu” na forma da crise que a UE atravessa atualmente.

Estes desenvolvimentos, ao invés de nos quebrantarem, instituíram-se como um

²⁷⁹ Embora tenhamos recolhido e analisado dados relativos a estes pontos no decorrer do nosso estudo empírico.

estímulo acrescido para encararmos o projeto da promoção de uma educação direcionada para a instauração de uma verdadeira cidadania e responsabilidade intercultural, bases fundamentais para a instituição de um efetivo Diálogo Intercultural entre pessoas e povos com *backgrounds* culturais distintos, não como uma utopia, mas como instrumento fundamental na resposta aos desafios de um futuro que parece apresentar, este sim, um caráter progressivamente mais distópico. Acreditamos que o nosso estudo poderá constituir-se como um contributo, por mais ínfimo que seja, para a concretização desta aspiração última.

Terminamos, numa nota pessoal, com a convocação dos versos iniciais de um poema de Jalāl al-Dīn Muhammad Rūmī (ou Mevlânâ)²⁸⁰, místico muçulmano do século XIII, fundador da ordem sufi islâmica Mevlevi, tomando a liberdade (poética) de assumir o “amor” referido pelo autor como respeitante àquele que visa o bem comum da humanidade, encarada na sua natureza, simultaneamente, diversa e una, o qual se constitui, para nós, como base e meta última de uma verdadeira pragmática intercultural:

What do you suggest, O Muslims! / For I do not recognize myself: / I am neither Christian, nor Jew, nor Zoroastrian, nor Muslim / I'm neither of the East nor of the West / I'm neither of the Sea nor of the Land / My place is the Place-less, my trace is the Trace-less / I'm neither body nor the soul, / Since I belong to the Soul of the Beloved / I have put duality aside, / I have found the two Worlds to be One: / One I seek, One I know, One I see, One I invoke.

I tried to find Love on the Christian Cross, / but love was not there; / I went to the Kaaba in Mecca, / but love was not there either. / I went to the old Synagogue / and to the Temple of the Zoroastrians, / but I could not find a trace of love anywhere. / I questioned the scholars and philosophers / but love was beyond their understanding! / I then looked into my heart and / it was there where love dwelled that I saw Love; / Love was nowhere else to be found.

²⁸⁰ Adaptado da obra *Selected Poems from the Dīvān-e Šams-e Tabrīzī* (Rūmī, 1898, pp. 124-127).

Referências Bibliográficas

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Preteille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483.
- Abdallah-Preteille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Abele, A., & Wojciszke, B. (2007). Agency and communion from the perspective of self versus others. *Journal of personality and social psychology*, 93(5), 751-763.
- Abou, S. (1995). *L'identité culturelle: relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris: Anthropos.
- Aboud, F. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Abric, J.-C. (1994a). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Abric, J.-C. (1994b). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (3^a ed., pp. 11-36). Paris: PUF.
- Abric, J.-C. (1994c). *Pratiques sociales et représentations* (3^a ed.). Paris: PUF.
- Abric, J.-C. (1996). Specific Processes of Social Representations. *Papers on Social Representations*, 5(1), 77-80.
- Agar, M. (1994). *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.
- Ahn, S. (2010). *To participate or not to in an exchange program: a study on the Swedish students' attitudes on exchange programs in higher education*. Paper presented at the ESREA 23-26 September 2010, Linköping, Sweden.
- Akzin, B. (1964). *State and Nation*. London: Hutchinson University Library.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1), 61-79.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configureurs épistémologiques d'une didactique des langues? *Éla: études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*(153), 11-24.
- Alarcão, I., & Canha, M. Q. (2008). Investigação e acção em Didáctica. Suscitar o debate, criar comunidade, construir caminhos. In I. Cardoso, E. Martins & Z. Paiva (Eds.), *Colóquio Da Investigação À Prática: Interações e Debates* (pp. 9-26). Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa e Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Alcântara, J. A. (1998). *Como educar as atitudes* (3 ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Alfranseder, E., Fellinger, J., & Taivere, M. (2010). E-Value-ate Your Exchange: Research Report of the ESNSurvey 2010. Brussels.
- Alfred, G., & Byram, M. (2002). Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(5), 339-352.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alptekin, C. (2002). Toward intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.

- Alptekin, C., & Tatar, S. (2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005-2009). *Language Teaching*, 44(3), 328-353.
- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (2006). *Education for intercultural citizenship concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Altbach, P. G., & Teichler, U. (2001). Internationalisation and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25.
- Altinsoy, S. (2011). A Review of University Facilities in Turkey. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments*(6), 1-5.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Boavida, J. (2008). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amossy, R., & Herschberg-Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et clichés: langue, discours, société*. Paris: Nathan.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1998). Atitudes e representações dos locutores portugueses face às línguas românicas: um lugar para as línguas estrangeiras. *Intercompreensão*, 7, 63-79.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Eds.). (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo princípios e sugestões de intervenção educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Apel, K.-O. (1996). *Discussion et responsabilité I: L'éthique après Kant* (M. Charrière, R. Rochlitz & C. Bouchindhomme, Trans.). Paris: Éditions du Cerf.
- Arasaratnam, L. (2008). *Further testing of a new model of intercultural communication Competence*. Paper presented at the Annual meeting of the International Communication Association, New York, NY. http://www.allacademic.com/meta/p11792_index.html
- Araújo e Sá, M. H. (2002). *Percursos em didáctica - a sedução das práticas*. Paper presented at the XI ENDIPE - Igualdade e diversidade na educação, Goiânia, Goiás/Brasil.
- Araújo e Sá, M. H. (2008). « los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajajaja y los espagnoles ji ji ji »... ». *Imagens das línguas e seus falantes nos discursos escolares: implicações para uma educação plurilingue*. In M. da Silva e Silva & J. da Silva (Eds.), *Actas do Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras* (pp. 153-175). Braga: Universidade do Minho.
- Araújo e Sá, M. H., de Carlo, M., & Melo-Pfeifer, S. (2010). ‘O que diriam sobre os portugueses?????’ [What would you say about Portuguese people?]: intercultural curiosity in multilingual chat-rooms. *Language and Intercultural Communication*, 10(4), 277-298.
- Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2015). *Imagens das línguas na comunicação intercultural: a língua alemã vista por alunos portugueses*. In L. Coelho (Ed.), *Pontes por construir. Portugal - Alemanha* (pp. 190-216). Porto: Bairro dos Livros.
- Araújo e Sá, M. H., & Pinto, S. (2006). *Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística*. In R. Bizarro (Ed.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.
- Atienza, J. L. (2006). Les représentations culturelles d'étudiants étrangers. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4(144), 465-483.
- Azzi, A. E. (2004). La paix à travers le partage du pouvoir et la reconnaissance mutuelle. In P. Calame, B. Denis & E. Remacle (Eds.), *L'art de la paix: approche transdisciplinaire* (pp. 55-92). Bruxelles: P.I.E. - Peter Lang.
- Azzi, A. E., & Klein, O. (1998). *La psychologie sociale et les relations intergroupes*. Paris: Dunod.

- Bachelard, G. (1942). *L'eau et les rêves; essai sur l'imagination de la matière*. Paris: J. Corti.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris: J. Vrin.
- Bader, G. E., & Rossi, C. A. (2002). *Focus groups: a step-by-step guide*. San Diego, CA: The Bader Group.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: an essay on psychology and religion*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's Poetics* (C. Emerson, Trans.). Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays* (V. W. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas.
- Balandier, G. (1992). *Le Pouvoir sur scènes*. Paris: Balland.
- Balibar, E. (1991). The nation form: History and ideology. In E. Balibar & I. Wallerstein (Eds.), *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities* (pp. 86-106). London: Verso.
- Balibar, E., & Wallerstein, I. M. (1991). *Race, nation, class: ambiguous identities*. London: Verso.
- Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 230-244.
- Barth, F. (1969a). *Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organization of Culture Difference*. Bergen - Oslo: Universitets Forlaget.
- Barth, F. (1969b). Introduction. In F. Barth (Ed.), *Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organization of Culture Difference* (pp. 9-38). Bergen - Oslo: Universitets Forlaget.
- Basílio, D., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2016). Crossing the bridge: foreign language students' reciprocal images in (inter)cultural mediation between Portugal and Turkey. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 22-43.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bastide, R. (1971). *Anthropologie appliquée*. Paris: Payot.
- Bastos, M. (2015). *Le professeur interculturel: l'éducation interculturelle des professeurs de langue dans la formation continue*. Paris: L'Harmattan.
- Batelaan, P. (2003). *Intercultural education in the 21st century: learning to live together*. Paper presented at the Standing Conference of European Ministers of Education, intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, 21st session, Athens.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (1999). Towards a Paradigm for Research on Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 163.
- Baumann, U., & Shelley, M. (2003). Adult learners of German at the Open University: their knowledge of, and attitudes towards Germany. *Open Learning*, 18(1), 61-74.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bayart, J.-F. (1996). *L'illusion identitaire*. Paris: Fayard.
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a Foreign Language classrooms. *Teacher Development*, 10(2), 233-247.
- Beacco, J.-C. (2011). *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects*. Paper presented at the Seminar on "Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education", Strasbourg.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Becker, J. C., & Asbrock, F. (2012). What triggers helping versus harming of ambivalent groups? Effects of the relative salience of warmth versus competence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 19-27.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Belz, J. A. (2007). The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange: An introduction to foreign language teachers* (pp. 126-166). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bem, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes, and human affairs*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Beneke, J. (2000). Intercultural competence. In U. Bliesener (Ed.), *Training the Trainers. International Business Communication* (Vol. 5, pp. 108-109). Köln: Carl Duisberg Verlag.
- Bennett, J. M. (2009). Cultivating Intercultural Competence: a Process Perspective. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 121-141). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, MA: Intercultural Press.
- Benson, P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., & Wang, W. (2009). Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals, 1997-2006. *The Modern Language Journal*, 93(1), 79-90.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: um livro sobre sociologia do conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 185-206.
- Bhabha, H. (1990). The Third Space: Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 207-221). London: Lawrence and Wishart.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bierwiazzonek, B. (2004). I Metonymize Therefore I Stereotype. In A. D. Barker (Ed.), *The Power and Persistence of Stereotyping* (pp. 33-48). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bigler, R. S., Brown, C. S., & Markell, M. (2001). When groups are not created equal: Effects of group status on the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 72, 1151-1162.
- Billiez, J. (1996). Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 104, 401-410.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Billig, M. (1998). Studying the thinking society: social representations, rhetoric and attitudes. In G. Breakwell & D. Canter (Eds.), *Empirical Approaches to social representations* (pp. 39-62). Oxford: Oxford University Press.
- Birzea, C. (2003). *Learning Democracy. Education Policies within the Council of Europe* Paper presented at the Standing Conference of European Ministers of Education on Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, Athènes, Grèce.
- Bizarro, R. (2014). La compétence interculturelle en cours de LE. Quelques réflexions et exemples. *Intercâmbio*, 7(2), 39-48.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21-27.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Eds.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Bless, H., Fiedler, K., & Strack, F. (2004). *Social cognition: how individuals construct social reality*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Bleszynska, K. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Blumer, H. (2009). *Symbolic interactionism: perspective and method* (11 ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Boas, F. (1940). *Race, language and culture*. New York, NY: Macmillan.
- Bodenhause, G. V., Schwartz, N., Bless, H., & Wänke, M. (1995). Effects of atypical exemplars on racial beliefs: enlightened racism or generalized appraisals? *Journal of Experimental Social Psychology*, *31*, 48-63.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bohm, D. (1980). *Wholeness and the implicate order*. London: Routledge.
- Bohm, D. (2008). *Wholeness and the implicate order*. London: Routledge.
- Bok, D. C. (2009). Foreword. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. IX-X). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Boubakour, S. (2010). L'enseignement des langues-cultures: dimensions et perspectives. *Synergies, Algérie*, *9*, 13-26.
- Bourdieu, P. (1971). Le marché des biens symboliques. *L'Année sociologique*, *22*, 49-126.
- Bourdieu, P. (1980a). L'identité et la représentation. Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. *Actes de la recherche en sciences sociales (Paris)*, *1980(35)*, 63-72.
- Bourdieu, P. (1980b). L'habitus en sociologie entre objectivisme et subjectivisme. In P. Bourdieu (Ed.), *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourhis, R. Y. (1982). Language policies and language attitudes: le monde de la francophonie. In E. Ryan & H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation* (pp. 34-62). London: Edward Arnold.
- Boyer, H. (1991). *Langues en conflit: études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Boyer, H. (1998). L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation. *Travaux de Didactique de FLE(39)*, 5-14.
- Bremer, D. (2006). Wanted: Global workers. *International Educator*, *15(3)*, 40-45.
- Brislin, R. W. (1981). *Cross-cultural encounters: face-to-face interaction*. New York: Pergamon Press.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching* (2 ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5 ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Buss, D. M. (1996). Social Adaptation and Five Major Factors of Personality. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: theoretical perspectives* (pp. 180-207). New York: Guilford Press.
- Buss, D. M. (2009). How can evolutionary psychology successfully explain personality and individual differences? *Perspectives on Psychological Science*, *4*, 359-366.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2003). On being 'bicultural' and 'intercultural'. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 50-66). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008a). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008b). Intercultural citizenship and foreign language education. In A.-N. Simeonidou-Christidou (Ed.), *Actes du Congrès International "2008 Année Européenne du Dialogue Interculturel: communiquer avec les langues-cultures"* (pp. 122-132). Thessaloniki: University Studio Press.
- Byram, M. (2009a). Intercultural Competence in Foreign Language Education. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Byram, M. (2009b). *Multicultural Societies, Pluricultural people and the Project of Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 85-98). New York, NY: Routledge.
- Byram, M. (Ed.). (2007). *Plurilingualism in Europe and its implications*. Berlin: British Council.
- Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., & Neuner, G. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cain, A., & de Pietro, J.-F. (1997). Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage? In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images: actes du colloque, Neuchâtel, 6 au 8 mars 1996* (pp. 300-307). Neuchâtel: IRDP.
- Calvet, L.-J. (1999a). Langues et développement: agir sur les représentations? *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 183-190.
- Calvet, L.-J. (1999b). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended Contact through Story Reading in School: Reducing Children's Prejudice toward the Disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469-488.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing Children's Intergroup Attitudes Toward Refugees: Testing Different Models of Extended Contact. *Child Development*, 77(5), 1208-1219.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle: Essai d'une typologie. In C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. M. Lipiansky & H. Malewska-Peyre (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris: PUF.
- Camilleri, C. (1998). Les stratégies identitaires des immigrés. In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *L'Identité: l'individu, le groupe, la société* (pp. 253-257). Auxerre: Sciences humaines.
- Camilleri, C. (Ed.). (1995). *Difference and cultures in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Caraça, J., & Carrilho, M. (1995). Partilha e conhecimento. *Revista Colóquio e Ciência*, 16, 84-91.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação. Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cassirer, E. (1953). *Language and myth* (S. K. Langer, Trans.). New York: Dover Publications.
- Cassirer, E. (1996). *The philosophy of symbolic forms*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Castellotti, V. (1997). L'apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycéens. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images* (pp. 225-230). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Castellotti, V., Coste, D., & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 101-131). Paris: Didier.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Representations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques : DGIV : Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 241-252). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & van de Ven, P.-H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Chaiken, S., Pomerantz, E. M., & Giner-Sorolla, R. (1995). Structural Consistency and Attitude Strength. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude Strength: Antecedents and Consequences* (pp. 387-412). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chambers, G. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Chappaz, G. (1993). Les représentations du monde comme tremplin pédagogique. *Sciences Humaines*, 27.
- Chen, L. L. (2006). *Writing Chinese: Reshaping Chinese Cultural Identity*. Gordonsville, VA: Palgrave Macmillan.
- Clanet, C. (1993). *L'Interculturel: introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Clénet, J. H. (1998). *Représentations, formations et alternance être formé et/ou se former?* Paris: L'Harmattan.
- Conselho da Europa. (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- Conselho da Europa. (2008). *Livro Branco sobre o diálogo intercultural: "Viver juntos em igual dignidade"*. Strasbourg: Conselho da Europa.
- Coombs, P. H. (1985). *The world crisis in education: the view from the eighties*. New York: Oxford University Press.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore penser les compétences plurilingues? In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp. 191-202). Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- Côté, J. E., & Levine, C. (2002). *Identity formation, agency, and culture: a social psychological synthesis*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- Coutinho, C. M. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2 ed.). Coimbra: Almedina.
- Crano, W. D., & Prislin, R. (2008). *Attitudes and attitude change*. London: Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais* (V. Ribeiro, Trans.). Bauru: EDUSC.
- Cuddy, A. J., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS map: behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 92(4), 631-648.
- Cuddy, A. J., Fiske, S. T., & Glick, P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: the stereotype content model and the BIAS map. *Advances in experimental social psychology*, 40, 61-149.
- Cuddy, A. J., Fiske, S. T., Kwan, V. S., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J. P., . . . Ziegler, R. (2009). Stereotype content model across cultures: towards universal similarities and some differences. *The British Journal of Social Psychology*, 48(1), 1-33.
- Cuddy, A. J., Glick, P., & Beninger, A. (2011). The dynamics of warmth and competence judgments, and their outcomes in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 31, 73-98.
- Cuq, J.-P. (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Dabène, L. (1987). Caractères spécifiques du bilinguisme et représentations des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration en France. In G. Lüdi (Ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue* (pp. 77-95). Tübingen: Niemeyer.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Paris: Hachette.
- Dabène, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images* (pp. 17-23). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

- Davidson, R. J., Scherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (Eds.). (2003). *Handbook of affective sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Davis, N., Cho, M. O., & Hagenson, L. (2005). Editorial: Intercultural competence and the role of technology in teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(4), 1-9.
- Davutoğlu, A. (2010, 14 de julho). Turquia, Portugal e a Europa, *Público*. Retrieved from <http://www.publico.pt/opiniao/jornal/turquia-portugal-e-a-europa-19765413>
- Dawes, R. M., & Smith, T. L. (1985). Attitude and opinion measurement. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology Vol I* (pp. 509-566). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Houwer, J., Thomas, S., & Baeyens, F. (2001). Associative Learning of Likes and Dislikes: A Review of 25 Years of Research on Human Evaluative Conditioning. *Psychological Bulletin*, 127, 853-869.
- de Pietro, J.-F., & Müller, N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction: des coulisses de l'implicite à mise en scène. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*(65), 25-46.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009a). Preface. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. XI-XIV). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deardorff, D. K. (2009b). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deardorff, D. K. (2009c). Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence: a Summary and Emerging Themes. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 264-270). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deardorff, D. K., & Hunter, W. (2006). Educating global-ready graduates. *International Educator*, 15(3), 72-83.
- Delamotte-Legrand, R., & Sabria, R. (2001). L'enfant sourd et ses langues: l'unicité des choix en parcours langagiers pluriels. In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp. 81-110). Mont-Saint-Aignan: Publications de l'Université de Rouen.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission of Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Sao Paulo: Cortez.
- Demorgon, J. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris: Anthropos.
- Denissen, J. J. A., & Penke, L. (2008). Individual reaction norms underlying the Five Factor Model of personality: First steps towards a theory-based conceptual framework. *Journal of Research in Personality*, 42, 1285-1302.
- Derrida, J. (2003). *Béliers: le dialogue ininterrompu entre deux infinis, le poème*. Paris: Galilée.
- Dervin, F. (2006). Reflections on the Deconditioning of Language Specialists in Finnish Higher Education. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *Intercultural communication and education: Finnish perspectives* (pp. 105-123). Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New approaches to assessment in higher education* (pp. 157-173). Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. (2012). Cultural identity, Representation, and Othering. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 181-194). New York, NY: Routledge.
- Dervin, F. (2015a). Discourses of Othering. In K. Tracy, C. Ilie & T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (pp. 447-456): John Wiley & Sons, Inc.
- Dervin, F. (2015b). Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire* (3^a ed.). Paris: ESF Editeur.

- Devine, P. G., & Elliot, A. J. (1995). Are Racial Stereotypes Really Fading? The Princeton Trilogy Revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (11), 1139-1150.
- DGEEC. (2013). Estatísticas da Educação 2011/2012. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Retrieved November, 2013, from [http://www.dgeec.mec.pt/np4/218/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=EF2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/218/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=EF2012.pdf)
- DGES. (2011). Instituições de ensino superior portuguesas. Direção-Geral do Ensino Superior. Retrieved December, 2011, from <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Ensino+Superior/Institui%C3%A7%C3%B5es+de+Ensino+Superior+Portuguesas/>
- Digman, J. M. (1990). Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 417-440.
- Digman, J. M., & Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of personality and social psychology*, 50(1), 116-123.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales, définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 240-257). Paris: PUF.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *LTA Language Teaching*, 31(03).
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 425-432). London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. (2003a). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(1), 3-31.
- Dörnyei, Z. (2003b). Introduction. *Language Learning*, 53(1), 1-3.
- Dörnyei, Z., & Clement, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 399-432). Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (2002). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Kawakami, K. (2003). Intergroup Contact: The Past, Present, and the Future. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 5-21.
- Durand, G. (1980). *L'âme tigrée, les pluriels de psyché*. Paris: Denoël.
- Durante, F., Fiske, S. T., Kervyn, N., Cuddy, A. J., Akande, A. D., Adetoun, B. E., . . . Storari, C. C. (2013). Nations' income inequality predicts ambivalence in stereotype content: How societies mind the gap. *The British Journal of Social Psychology*, 52(4), 726-746.
- Durkheim, É. (1919). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Duveen, G. (2002). Construction, belief, doubt. *Psychologie & Société*, 5, 139-155.
- Duveen, G. (2007). Culture and social representations. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 543-559). New York: Cambridge University Press.
- Duveen, G., & Lloyd, B. B. (1990). Introduction. In G. Duveen & B. B. Lloyd (Eds.), *Social Representations and the Development of Knowledge* (pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Edwards, J. (1982). Language attitudes and their implications among English speakers. In E. Ryan & H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation* (pp. 20-33). London: Edward Arnold.
- Eliade, M. (1990). *O Mito do Eterno Retorno* (M. Torres, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Eliade, M. (1997). *Tratado de História das Religiões* (F. Tomaz & N. Nunes, Trans.). Porto: Edições Asa.

- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572-595). Oxford: Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- European Commission. (2000). A memorandum on lifelong learning. Retrieved March, 2011, from <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- European Commission. (2008a). *Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member states on youth mobility, 20 and 21 November 2008*. Retrieved from http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104249.pdf
- European Commission. (2008b). Flash Eurobarometer 217 (Intercultural Dialogue). The GALLUP Organisation, Brussels. GESIS Data Archive, Cologne.
- European Commission. (2008c). Flash Eurobarometer 232 (Discrimination in the European Union). The GALLUP Organisation, Brussels. GESIS Data Archive, Cologne.
- European Commission. (2008d). Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission. (2009a). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, 28-29 April [Press release]. Retrieved June, 2013, from http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf
- European Commission. (2009b). Flash Eurobarometer 257 (Views on European Union enlargement). The GALLUP Organisation, Brussels. GESIS Data Archive, Cologne.
- European Commission. (2009c). *Promoting the learning mobility of young people: Green paper*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2010). Flash Eurobarometer 230 (Quelle Europe? Attitudes des Français envers l'Union européenne). The GALLUP Organisation, Brussels. GESIS Data Archive, Cologne.
- European Commission. (2012a). The Erasmus Programme 2010-2011. A Statistical Overview. Retrieved March, 2013, from http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-10-11/report_en.pdf
- European Commission. (2012b). The Erasmus Programme 2010-2011. A Statistical Overview - ANNEX02SM - Erasmus 2010-11: Destination and host countries. Retrieved March, 2013, from http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-10-11/students_en.pdf
- European Commission. (2012c). Standard Eurobarometer 77.3 (Europe 2020, the Financial and Economic Crisis, European Citizenship and European values). The GALLUP Organisation, Brussels. GESIS Data Archive, Cologne.
- European Commission. (2013a). A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12. Retrieved January 2014, from http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112_en.pdf
- European Commission. (2013b). A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12 - Annex 9: Inbound and outbound study exchanges in 2011-12. from http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-11-12/annex-09-in-out-study-exchange-87_en.pdf
- European Commission. (2013c). A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12. Annex 1 - part 2: Outbound student mobility by country (2007-2011). Retrieved January 2014, from http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-11-12/annex-01b-outbound-student-country_07-11_en.pdf
- European Commission. (2014a). A Statistical Overview of the Erasmus Programme in 2012-13. Retrieved March, 2015, from http://ec.europa.eu/education/library/publications/erasmus-stat-2012-13_en.pdf
- European Commission. (2014b). A Statistical Overview of the Erasmus Programme in 2012-13. Annex 2: Erasmus 2012-2013 - Erasmus student mobility: home and destination countries. Retrieved March, 2015, from http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/annex-2_en.pdf

- Eurydice. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels; Luxembourg: Eurydice European Unit EUR-OP.
- Fantini, A. E. (1995). Introduction - Language, Culture and World View: exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143-153.
- Fantini, A. E. (2012). Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 392-407). New York, NY: Routledge.
- Fantini, A. E., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro, VT: Federation EIL.
- Fazio, R. H. (2001). On the automatic activation of associated evaluations: An overview. *Cognition and Emotion*, 15(2), 115-141.
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2007). Attitudes: Foundations, Functions, and Consequences. In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *The SAGE Handbook of social psychology* (pp. 123-145). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fazio, R. H., & Towles-Schwen, T. (2000). The MODE Model of Attitude-Behavior Processes. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual Process Theories in Social Psychology* (pp. 97-116). New York: Guilford Press.
- Fein, S., & Spencer, S. J. (1997). Prejudice as Self-Image Maintenance: Affirming the Self through Derogating Others. *Journal of personality and social psychology*, 73, 31-44.
- Ferrão Tavares, C. (2000). *Texto apresentado na constituição da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e das Literaturas (SPDLL)*. Não publicado. Faculdade de Letras de Coimbra.
- Ferréol, G., & Jucquois, G. (2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: Armand Colin.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fetterman, D. (1998). Ethnography. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 473-504). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fischer, G. N. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fiske, D. W. (1994). Two cheers for the Big Five! *Psychological Inquiry*, 5, 123-124.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: warmth and competence. *Trends in cognitive sciences*, 11(2), 77-83.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 878-902.
- Fiske, S. T., Xu, J., Cuddy, A. J., & Glick, P. (1999). (Dis)respecting versus (Dis)liking: Status and Interdependence Predict Ambivalent Stereotypes of Competence and Warmth. *Journal of Social Issues*, 55(3), 473-489.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar - Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários* (L. Campos, Trans.). Oeiras: Celta Editora.
- Foerster, C. (1993). Du côté des représentations et attitudes de l'apprenant: les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère. *Lidil*, 9, 11-33.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. New York, NY: Maxwell Macmillan International.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (F. P. Meurer, Trans.). Petrópolis: Vozes.
- Gadamer, H. G. (2008). *Philosophical hermeneutics*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Gajo, L., & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte: modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg: Editions Universitaires.

- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o «focus group» como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*(5), 173-184.
- Gallois, C., Franklyn-Stokes, A., Giles, H., & Coupland, N. (1988). Communication accommodation in intercultural encounters. In Y. Y. Kim (Ed.), *Theories in intercultural communication* (pp. 157–185). Newbury Park, CA: Sage.
- Gardner, A., & Osborne, D. (2010). Revising Integrative Motivation: L2 Motivation Research and Learner Context *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 10(2), 47-70.
- Gardner, R. C. (1982). Language attitudes and language learning. In E. Ryan & H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation* (pp. 132-147). London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Garnier, C. (2002). *Les formes de la pensée sociale*. Paris: PUF.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Geertz, C. (2009). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Genç, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73- 84.
- Geraldi, J. W. (2004). Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educação & Sociedade*, 87, 601-610.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta.
- Giles, H. (1982). Preface. In E. Ryan & H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation* (pp. vii-ix). London: Edward Arnold.
- Ginzburg, C. (1989). Clues: Roots of an Evidential Paradigm *Clues, myths, and the historical method* (pp. 96-125). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Glissant, É. (1997). *Traité du tout-monde*. Paris: Gallimard.
- Goffman, E. (1963). *Stigma; notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. Garden City, NY: Doubleday.
- Goffman, E. (1990). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 2, pp. 141-165). Beverly Hills, CA: Sage.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26-34.
- Goldberg, L. R., & Somer, O. (2000). The hierarchical structure of common Turkish person-descriptive adjectives. *European Journal of Personality*, 14(6), 497-531.
- Graves, S. B. (1999). Television and prejudice reduction: When does television as a vicarious experience make a difference? *Journal of Social Issues*, 55, 707-727.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit Social Cognition: Attitudes, Self-Esteem, and Stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Vol. 3* (pp. 41–58). New York; London: Academic Press.
- Griffith, D. A., & Harvey, M. G. (2000). An intercultural communication model for use in global interorganizational networks. *Journal of International Marketing*, 9(3), 87-103.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialogue. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialogue* (pp. 17-30). Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage publications.

- Gudykunst, W. B. (1994). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (2 ed.). London: Sage.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Guilherme, M. (2006). Is There a Role for Critical Pedagogy in Language/Culture Studies? An Interview with Henry A. Giroux. *Language and Intercultural Communication*, 6(2), 163-175.
- Guilherme, M. (2012). Critical language and intercultural communication pedagogy. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 357-371). New York, NY: Routledge.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21.
- Guimelli, C. (1993). Concerning the structure of social representations. *Papers on Social Representations*, 2(2), 85-92.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Gullahorn, J. R., & Gullahorn, J. E. (1962). An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 3, 33-47.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society* (2 ed.). London: Heinemann.
- Habermas, J. (2007). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: Polity.
- Hakim, C. (2000). *Research design: successful designs for social and economic research*. London: Routledge.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held & T. McGrew (Eds.), *Modernity and its Futures* (pp. 273-325). Cambridge: Polity, Blackwell and the Open University Press.
- Hall, S. (2000). Multicultural citizens, monocultural citizenship? In N. Pearce & J. Hallgarten (Eds.), *Tomorrow's citizens: Critical Debates in Citizenship and Education* (pp. 43-51). London: Institute for Public Policy Research.
- Hall, S. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade* (6ª ed ed.). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hamadache, A. (1991). Non-Formal Education: A Definition of the Concept and Some Examples. *Prospects*, 21(1), 111-124.
- Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle: implications pour la formation des enseignants*. Paris: UNESCO.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hammer, M. R., Wiseman, R. L., Rasmussen, J. L., & Brusckhe, J. C. (1998). A test of anxiety/uncertainty management theory: The intercultural adaptation context. *Communication Quarterly*, 46, 309-326.
- Heidegger, M. (2002). *Off the beaten track* (J. Young & K. Haynes, Trans.). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Helder, H. (2001). *Ou o poema contínuo*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Henerson, M. E., Moris, I. I., & Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *How to measure attitudes*. London: Sage Publications.
- Hermann-Brennecke, G. (2000). Attitudes and language learning. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 53-58). London: Routledge.
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology*, 53, 575-604.
- Hofstede, G. J. (2009). The Moral Circle in Intercultural Competence: Trust Across Cultures. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 85-100). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hogan, R. (1996). A socioanalytic perspective on the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: theoretical perspectives* (pp. 163-179). New York: Guilford Press.

- Horwitz, E. K. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British journal of social psychology*, 45(1), 65-86.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck - Wesmael.
- Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 267-285.
- Huntington, S. P. (1993). *The clash of civilizations?* Cambridge, MA: Harvard University, John M. Olin Institute for Strategic Studies.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in sociolinguistics; an ethnographic approach*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. H. (1985). Two types of linguistic relativity. In W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics: proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964* (pp. 114-158). The Hague; Paris: Mouton.
- Ibáñez, T. G. (1988). Representaciones sociales, teoría y método. In T. G. Ibáñez (Ed.), *Ideologías de la vida cotidiana* (pp. 13-90). Barcelona: Sendai.
- Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Competence*, 13, 269-286.
- Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on 'social representations'. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 195-209.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Jodelet, D. (1997). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2008). Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 411-430.
- Joffe, H. (2002). Social representations and health psychology. *Social Science Information*, 41(4), 559-580.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: theory and research* (pp. 102-138). New York: Guilford Press.
- Kaplan, K. J. (1972). On the Ambivalence-Indifference Problem in Attitude Theory and Measurement: A Suggested Modification of the Semantic Differential Technique. *Psychological Bulletin*, 77, 361-372.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Katz, D., & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 423-475). New York: McGraw-Hill.
- Kearney, R. (1999). *Poetics of imagining: modern and post-modern*. New York: Humanity Books.
- Kedde, V. (2006). Case Study Method. In V. Jupp (Ed.), *The SAGE dictionary of social research methods* (pp. 20-21). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: an overview of their current status* (pp. 383-434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publisher.
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y. (1996). Identity development: From cultural to intercultural. In H. B. Mokros (Ed.), *Interaction & identity* (pp. 347-369). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

- Kim, Y. Y. (2008). Intercultural personhood: globalization and a way of being. *International Journal of Intercultural Relations*(32), 359-368.
- Kim, Y. Y. (2009). The Identity Factor in Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 53-66). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- King, P. M., & Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571-592.
- Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Foreign Language Learning in Intercultural perspective* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1999). Thirdness: The intercultural stance. In T. Vestergaard (Ed.), *Language, Culture and Identity* (pp. 53-89). Aalborg: Aalborg University Press.
- Krause, A. (2002). Social representations of psychological problems: contents and transformation. *Social Science Information*, 41(4), 603-623.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Otago, New Zealand.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Ladmiral, J. R., & Lipiansky, E.-M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The savage mind (La pensée sauvage)*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *L'identité: séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss*. Paris: PUF.
- Lévi-Strauss, C. (2008). *Nature, culture et société: Les structures élémentaires de la parenté, chapitres I et II* (A. Lamy Ed.). Paris: Flammarion.
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris: Fayard.
- Lévinas, E. (2004). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. France: Livre de Poche.
- Lévy-Bruhl, L. (1922). *La mentalité primitive*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Lévy-Bruhl, L. (1928). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Levy, S. R., & Hughes, J. M. (2009). Development of Racial and Ethnic Prejudice Among Children. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 23-42). New York: Psychology Press.
- Lewin, K., & Lewin, G. W. (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. New York: Harper.
- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2015). *Ethnologue: Languages of the World*. Retrieved November, 2015, from <http://www.ethnologue.com>
- Lima, L. P. (1993). Atitudes. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (3 ed., pp. 167-199). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. P. (2000). Atitudes: estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lipiansky, E.-M. (1992). *Identité et communication: l'expérience groupale*. Paris: PUF.
- Lipiansky, E.-M. (1998a). Comment se forme l'identité des groupes. In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *L'Identité: l'individu, le groupe, la société* (pp. 143-150). Auxerre: Sciences humaines.
- Lipiansky, E.-M. (1998b). L'identité personnelle. In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *L'Identité: l'individu, le groupe, la société* (pp. 21-29). Auxerre: Sciences humaines.
- Lipiansky, E.-M. (2005). *Psychologie de l'identité: soi et le groupe*. Paris: Dunod.

- Lipiansky, E.-M., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1998). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri, J. Kastarsztejn, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp. 7-26). Paris: PUF.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Lord, W. (2007). *NEO PI-R: A Guide to Interpretation and Feedback in a Work Context*. Oxford: Hogrefe Ltd.
- Lorenzi-Cioldi, F., & Doise, W. (1999). Identité sociale et identité personnelle. In R. Y. Bourhis & J. P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 69-96). Liège: P. Mardaga.
- Lusa. (2014, 12 de setembro). Rui Machete reitera apoio na adesão da Turquia à UE, *Diário de Notícias*. Retrieved from http://www.dn.pt/politica/interior.aspx?content_id=4121616&page=-1
- Lustig, M. W. (2005). Toward a well-functioning intercultural nation. *Western Journal of Communication Research Reports*, 69, 377-379.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures* (6 ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: B. Grasset.
- MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369-388.
- Mackie, D. M., Devos, T., & Smith, E. R. (2000). Intergroup emotions: Explaining offensive action tendencies in an intergroup context. *Journal of personality and social psychology*, 79, 602-616.
- MacMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. London: Longman.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., & Milne, A. B. (1995). The dissection of selection in person perception: inhibitory processes in social stereotyping. *Journal of personality and social psychology*, 69(3), 397-407.
- Macrae, C. N., Milne, A. B., & Bodenhausen, G. V. (1994). Stereotypes as energy-saving devices: A peek inside the cognitive toolbox. *Journal of personality and social psychology*, 66(1), 37-47.
- Maior, G. R., & Olson, J. M. (2000). Emergent themes and potential approaches to attitude function: The function-structure model of attitudes. In G. R. Maio & J. M. Olson (Eds.), *Why we evaluate: Functions of attitudes* (pp. 417-442). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maisonneuve, J. (1989). *Introduction à la psychosociologie*: PUF.
- Malinowski, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture: et autres essais* (P. Clinquart, Trans.). Paris: François Maspero.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Mariko, H. (2005). La notion de représentation en didactique des langues. *Enseignement du français au Japon*(33).
- Marková, I. (2000). Amédée or How to get rid of it: Social Representations from a Dialogical Perspective. *Culture and Psychology*, 6(4), 419-460.
- Marková, I. (2003a). Dialogical triads and three component process. In I. Marková (Ed.), *Dialogicality and social representations: the dynamics of mind* (pp. 147-176). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2003b). *Dialogicality and social representations: the dynamics of mind*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2008). The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 461-487.
- Marková, I. (2010). Gerard Duveen on the epistemology of social representations. *Papers on Social Representations*, 19, 4.1-4.9.
- Marková, I. (2012). Social Representations as Anthropology of Culture. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 487-509). Oxford: Oxford University Press.
- Marshall, G. (1998). *Bogardus social distance scale. A Dictionary of Sociology*. Retrieved February, 2013, from <http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-Bogardussocialdistancescl.html>

- Martel, A. (1997). Quelques matériaux socioéconomiques dans l'architecture des représentations en langues secondes et étrangères. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images* (pp. 161-166). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Martin, D.-C. (2000). Cherchez le peuple... Culture, populaire et politique. *Critique internationale*, 7(7), 169-183.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning: a journal of research in language studies (USA)*, 53, 167-210.
- Matthey, M. (1997). Représentations sociales et langage. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images* (pp. 317-325). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Maxwell, J. (1997). Designing qualitative study. In L. Rickman & D. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research* (pp. 69-100). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- May, T. (2001). *Social research: issues, methods and process*. Buckingham: Open University Press.
- McCrae, R. R. (2009). The Five-Factor Model of personality traits: consensus and controversy. In P. J. Corr & G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 148-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCrae, R. R., & Allik, J. (2002). *The five-factor model of personality across cultures*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- McCrae, R. R., Costa, J. P. T., & Martin, T. A. (2005). The NEOPI3: A More Readable Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment Journal of Personality Assessment*, 84(3), 261-270.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist American Psychologist*, 52(5), 509-516.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2006). Perspectives de la théorie des cinq facteurs (TCF): traits et culture. *Psychologie Française*, 51(3), 227-244.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal Of Personality*, 60(2), 175-215.
- McGregor, J. (1993). Effectiveness of Role Playing and Antiracist Teaching in Reducing Student Prejudice. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 215-226.
- McKinlay, A., & Potter, J. (1987). Social representations: a conceptual critique. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 17, 471-478.
- Mead, G. H. (1982). *The individual and the social self: unpublished work of George Herbert Mead* (D. L. Miller Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meirieu, P. (1989). *Apprendre...oui mais comment?*. Paris: E.S.F.
- Melo-Pfeifer, S., & Pinto, S. (2009). Évolution des images du FLE à l'université: une étude de cas au Portugal. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 153-171.
- Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*. (Tese de doutoramento), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative Research and Case Study Applications. Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merton, R. K. (1996). The Self-fulfilling Prophecy. In R. K. Merton & P. Sztompka (Eds.), *On social structure and science* (pp. 183-201). Chicago: University of Chicago Press.
- Meunier, O. (Ed.). (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miranda, A. (2013, 6 de maio). Cavaco renova votos para adesão da Turquia à UE, *Público*. Retrieved from <http://www.publico.pt/politica/noticia/cavaco-renova-votos-para-adesao-da-turquia-a-ue-1593554>
- Mondavio, A. (1997). L'image des langues dans le paysage socioéconomique hongrois. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images* (pp. 287-291). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

- Moore, D. (2001a). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris: Didier.
- Moore, D. (Ed.). (2001b). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- Moosmüller, A., & Schönhuth, M. (2009). Intercultural Competence in German Discourse. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 209-233). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morin, E. (1974). Complexity. *International Social Science Journal*, 26(4), 555-582.
- Morin, E. (1985). *On the Definition of Complexity*. Paper presented at the The Science and Praxis of Complexity: Contributions to the Symposium Held at Montpellier, France, 9-11 May, 1984, Tokyo.
- Morin, E. (1993). A shared crisis. *UNESCO Courier*, 46(12), 25.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trans.). Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1995). Our common home. *UNESCO Courier*, 48(11), 8.
- Morin, E. (1996a). Epistemologia da complexidade. In D. Schnitman (Ed.), *Novos Paradigmas, cultura e subjectividade* (pp. 274-289). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morin, E. (1996b). A new way of thinking. *UNESCO Courier*, 49(2), 10.
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: Unesco.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Morin, E. (2001). *A religação dos saberes: o desafio do Século XXI* (F. Nascimento, Trans.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2004a). *Educar para a Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2004b). Talking to Edgar Morin: dialogue assumes equality. In Unesco (Ed.), *The New courier, Special issue: Dialogue among civilizations*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (2005). RE: From Prefix to Paradigm. *World Futures: The Journal of General Evolution*, 61(4), 254-267.
- Morin, E. (2007). Complejidad restringida, complejidad general o las complejidades de la Complejidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(38), 107-119.
- Morin, E. (2008). *On complexity*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2007). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez.
- Morissette, D., & Gingras, N. (1999). *Como ensinar atitudes: Planificar, intervir, valorizar* (2 ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Morse, J., & Chung, S. (2003). Toward holism: the significance of methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 13-20.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public: Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1972). Theory and society in social psychology. In H. Tajfel & J. Isreal (Eds.), *The Context of Social Psychology: A Critical Assessment* (pp. 17-68). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1974). *La psychanalyse, son image, son public* (2° édition ed.). Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public: Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition* (pp. 181-209). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984a). Introduction: Le Domaine de la Psychologie Sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp. 5-22). Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1984b). *Social representations* (R. M. Farr Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Moscovici, S. (1993a). Razón y culturas. In S. Moscovici & S. Barriga (Eds.), *Arte la Nueva Europa* (pp. 30-62). Sevilla: Mimeo.
- Moscovici, S. (1993b). The return of the unconscious. *Social Research*, 60, 39-93.
- Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. In U. Flick (Ed.), *The Psychology of the Social* (pp. 209-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2000a). The History and Actuality of Social Representations. In G. Duveen (Ed.), *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 120-155). Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S. (2000b). The Phenomenon of Social Representations. In G. Duveen (Ed.), *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 18-77). Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S. (2001). Why a Theory of Social Representations? In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social* (pp. 8-35). Oxford: Blackwell.
- Moscovici, S. (2003). Le Premier Article. *Le Journal des Psychologues, Numéro hors série*, 10-13.
- Moscovici, S. (2008). *Psychoanalysis: Its Image and Its Public*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S., & Marková, I. (1998). Presenting social representations: A conversation. *Culture and Psychology*, 4(3), 371-410.
- Moscovici, S., & Marková, I. (2000). Ideas and their Development: a Dialogue between Serge Moscovici and Ivana Marková. In G. Duveen (Ed.), *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 224-286). Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S., & Marková, I. (2006). *The Making of Modern Social Psychology: The Hidden Story of How an International Social Science Was Created*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S., & Vignaux, G. (1994). Le Concept de Thémata. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et Transformations des Représentations Sociales* (pp. 25-72). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris: PUF.
- Müller, N. (1997). Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images: actes du colloque, Neuchâtel, 6 au 8 mars 1996* (pp. 211-217). Neuchâtel: IRDP.
- Müller, N. (1998). "L'allemand, c'est pas du français!": enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand. Neuchâtel: IRDP.
- Müller, N., & de Pietro, J.-F. (2001). Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 51-65). Paris: Didier.
- Navas, M., García, M. C., Sánchez, J., Rojas, A. J., Pumares, P., & Fernández, J. S. (2005). Relative acculturation extended model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 21-37.
- Neto, F. (1998). *Psicologia social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Newby-Clark, I. R., McGregor, I., & Zanna, M. P. (2002). Thinking and Caring about Cognitive Inconsistency: When and for Whom Does Attitudinal Ambivalence Feel Uncomfortable? *Journal of personality and social psychology*, 82, 157-166.
- Nunes, A. S. (1977). *Questões preliminares sobre as ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nwoso, P. O. (2009). Understanding Africans' Conceptualizations of Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 158-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- O'Neill, H. W. (1967). Response style influence in public opinion surveys. *Public Opinion Quarterly*, 31(1), 95-102.
- Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Blackwell.
- OCDE. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Paris: OCDE.
- OECD. (2011). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. Retrieved March, 2013, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en>

- Oesch-Serra, C., & Py, B. (1993). Dynamique des représentations dans des situations d'immigration. Étude de quelques stéréotypes. *Bulletin CILA*, 57, 71-83.
- Oliver, P. (2006). Purposive Sampling. In V. Jupp (Ed.), *The SAGE dictionary of social research methods* (pp. 244-245). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ortega y Gasset, J. (1964). *Obras completas - Tomo VII* (2 ed.). Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1966). *Obras completas - Tomo I* (7 ed.). Madrid: Revista de Occidente.
- Otero, M. S., & McChosan, A. (2006). *Survey of socio-economic background of ERASMUS students*. (EU rapport DG EAC 01/05). Retrieved March, 2013, from <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/survey06.pdf>.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. Pacheco & J. Lima (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Paganini, G. (1994). Désir d'Italie, ou la représentation d'une troisième langue. *Les Langues Modernes*, 4, 9-17.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Park, B., Ryan, C. S., & Judd, C. M. (1992). Role of meaningful subgroups in explaining differences in perceived variability for in-groups and out-groups. *Journal of personality and social psychology*, 63(4), 553-567.
- Peeters, G. (1992). Evaluative meanings of adjectives in vitro and in context: Some theoretical implications and practical consequences of positive negative asymmetry and behavioural-adaptive concepts of evaluation. *Psychologia Belgica*, XXXII, 211 – 231.
- Perrefort, M. (2001). *J'aimerais aimer parler l'allemand*. Paris: Anthropos.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90, 751-783.
- Phalet, K., & Poppe, E. (1997). Competence and morality dimensions of national and ethnic stereotypes: a study in six eastern-European countries. *European Journal of Social Psychology*, 27(6), 703-723.
- Phillips, D. L., & Clancy, K. J. (1972). Some Effects of "Social Desirability" in Survey Studies. *American Journal of Sociology*, 77(5), 921-940.
- Phipps, A., & Gonzalez, M. (2004). *Modern languages learning and teaching in an intercultural field*. London: Sage Publications.
- Phipps, A., & Guilherme, M. (2004). Introduction: Why languages and Intercultural Communication are never just neutral. In A. Phipps & M. Guilherme (Eds.), *Critical pedagogy political approaches to language and intercultural communication* (pp. 1-6). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pinel, E. C. (1999). Stigma consciousness: The psychological legacy of social stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 76, 114-128.
- Pinel, E. C. (2002). Stigma consciousness in intergroup contexts: The power of conviction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 178-185.
- Pinho, A. S., & Costa, A. M. (2016). Educação intercultural e ensino de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico. In F. Veiga (Ed.), *Perspetivas de Ensino nos Ciclos do Básico: da Matemática às Línguas, às Ciências e às Artes - numa Escola para Todos*. Lisboa: Climepsy, Escolar Editora.
- Pinho, A. S., & Moreira, G. (2012). Policy in practice: Primary school English teachers learning about plurilingual and intercultural education. Contribution to Plurilingual and intercultural education, a special issue guest-edited by Michael Byram, Mike Fleming & Irene Pieper. *LI-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-24.
- Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. (Mestrado), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Popper, K. R. (1994). *The myth of the framework: in defence of science and rationality* (M. A. Notturmo Ed.). London: Routledge.
- Porcher, L. (1997). Lever de rideau. In G. Zarate & M. Candelier (Eds.), *Les représentations en didactique des langues et cultures* (pp. 11-28). Paris: Didier Erudition.

- Potter, J. (1996). Attitudes, social representations, and discursive psychology. In M. Wetherell (Ed.), *Identities, groups and social issues* (pp. 119-173). London: Sage.
- Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (1998). *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth* (E. Fernandes, Trans.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Punch, P. (2005). Politics and ethics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3 ed., pp. 83-97). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Quine, W. V. (1968). Ontological Relativity. *The Journal of Philosophy*, 65(7), 185-212.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trans.). Lisboa: Gradiva.
- Rahman, S. (2005). Orientations and motivation in English language learning: A study of Bangladeshi students at undergraduate level. *Asian EFL Journal*, 7(1), 1-25.
- Rathje, S. (2007). Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254-266.
- Razi, S. (2012). Developing the inventory of cultural components to assess perception in language learning. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(2), 169-186.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative Identity. *Philosophy Today*, 35(1).
- Ricoeur, P. (1993). Le 'soi' digne d'estime et de respect. In C. Audard (Ed.), *Le respect. De l'estime à la déférence: une question de limite* (Vol. 10, pp. 88-99). Paris: Editions Autrement.
- Ricoeur, P. (2005). *A metáfora viva* (D. D. Macedo, Trans.). São Paulo: Loyola.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities* (pp. 25-44). London: Sage.
- Rolland, J.-P. (2002). Cross-Cultural Generalizability of the Five-Factor Model of Personality. In R. McCrae & J. Allik (Eds.), *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures* (pp. 7-28). New York: Springer.
- Roseman, I. J., & Smith, C. A. (2001). Appraisal Theory: Overview, Assumptions, Varieties, Controversies. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion theory, methods, research* (pp. 3- 19). Oxford: Oxford University Press.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitudes. In M. J. Rosenberg & C. I. Hovland (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components* (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rouault, S. (2001). Les langues vivantes dans le système éducatif français. Motivations du choix et représentations. *Travaux de Didactique du FLE*, 46, 63-73.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (1993). La représentation: une notion clef des sciences humaines. *Sciences Humaines*, 27, 14-31.
- Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group & Organization Studies*, 1, 334-354.
- Ruben, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 229-240.
- Rūmī, J. a.-D. (1898). *Selected poems from the Dīvān-e Šams-e Tabrīzī* (R. A. Nicholson Ed. & Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, B. (2010). *The basic writings of Bertrand Russell* (R. E. Egner & L. E. Denonn Eds.). London; New York: Routledge.
- Ryan, E., Giles, H., & Sebastian, R. (1982). An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In E. Ryan & H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation* (pp. 1-19). London: Edward Arnold.
- Sá-Chaves, I. (1997). Prática Pedagógica: Transformação Diferida e Transformação Sustentada. In A. Estrela (Ed.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino: Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vol.2* (pp. 549-551). Guarda: SPCE.
- Sá-Chaves, I. (2001). Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In I. Alarcão (Ed.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 83-95). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de professores. Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: ESES.
- Sá-Chaves, I. (2007). Cultura, conhecimento e identidade - Universidade e contemporaneidade. *Revista Saber e Educar*(12), 9-28.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. London: Penguin.
- Sanches, M. F., & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores; multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2, 129-233.
- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(48), 11-32.
- Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5 ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, M., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2012). Interculturality and intercultural education – representations and practices of a group of educational partners. Contribution to Plurilingual and intercultural education, a special issue guest-edited by Michael Byram, Mike Fleming & Irene Pieper. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, p.1-22.
- Sartre, J.-P. (1985). *Critique de la raison dialectique précédé de Questions de méthode. Texte établi et annoté par Arlette Elkaïm-Sartre*. Paris: Gallimard.
- Saucier, G., & Goldberg, L. R. (1996). Evidence for the Big Five in analyses of familiar English personality adjectives. *Eur. J. Pers. European Journal of Personality*, 10(1), 61-77.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Savignon, S. J. (2000). Communicative Language teaching. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 124-129). London: Routledge.
- Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds.). (2001). *Appraisal processes in emotion theory, methods, research*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, A. (2012). *Imagens das línguas e afetividade em contexto escolar. Um estudo sobre o Alemão*. (PhD), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., Benet-Martínez, V., Rus, V. S., & Zupancic, A. (2007). The Geographic distribution of big five personality traits : patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173-212.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1995). The New Scholarship Requires a New Epistemology. *Change*, 27(6), 26-34.
- Seca, J.-M. (2010). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris: François Bourin.
- Sewell, W. H. (1999). The Concept(s) of Culture. In V. E. Bonnell & L. Hunt (Eds.), *New directions in the study of society and culture* (pp. 35-61). Berkeley, CA: University of California Press.
- Shuter, R. (1990). The Centrality of Culture. *Southern Communication Journal*, 55 (3), 237-249.
- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar um estudo no final da escolaridade obrigatória*. (PhD), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Simões, A. R., & Araújo e Sá, M. H. (2013). Reflexões em torno dos resultados de um inquérito por questionário aplicado no distrito de Aveiro. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 145-166.
- Simões, A. R., Senos, S., & Araújo e Sá, M. H. (2012). Imagens/Representações de alunos no final da escolaridade obrigatória em Portugal acerca da língua espanhola. In L. Leal (Ed.), *Imagologías Ibéricas: imágenes de la identidad y la alteridad en las relaciones luso-españolas* (pp. 539-555). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Sinclair, L., & Kunda, Z. (1999). Reactions to a Black Professional: Motivated Inhibition and Activation of Conflicting Stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 77, 885-904.

- Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research, and Practice (Technical Report For The Foreign Language Program Evaluation Project). *Second Language Studies*, 26(1), 1- 58.
- Somer, O., & Goldberg, L. R. (1999). The structure of Turkish trait-descriptive adjectives. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 431-450.
- Son Hing, L. S., Li, W., & Zanna, M. P. (2002). Inducing hypocrisy to reduce prejudicial responses among aversive racists. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 71-78.
- Sousa Galito, M. (2006a). Impacto Económico da Língua Portuguesa - Inquérito Internacional Distribuído em Países não Lusófonos. *CI-CPRI, AGL*, 2, 1-466.
- Sousa Galito, M. (2006b). Impacto Económico da Língua Portuguesa. Inquérito Internacional Distribuído em Países Lusófonos (PALOP). *CI-CPRI, AGL*, 3, 1-233.
- Spencer, S. J., Fein, S., Wolfe, C. T., Fong, C., & Dunn, M. A. (1998). Automatic Activation of Stereotypes: The Role of Self-Image Threat. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1139-1152.
- Sperber, D. (1996). *Explaining culture: a naturalistic approach*. Oxford; Cambridge, MA: Blackwell.
- Spitzberg, B. H., & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Srivastava, S. (2010). The Five-Factor Model Describes the Structure of Social Perceptions. *Psychological Inquiry*, 21(1), 69-75.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2000). Case Study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. London: The Guilford Press.
- Stangor, C. (2009). The Study of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination Within Social Psychology: A Quick History of Theory and Research. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 1-23). New York: Psychology Press.
- Stangor, C., Ford, T. E., & Sullivan, L. A. (1991). Affective and Cognitive Determinants of Prejudice. *Social Cognition*, 9(4), 359-380.
- Stangor, C., Sechrist, G. B., & Jost, J. T. (2001). Changing racial beliefs by providing consensus information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 486-496.
- Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights: reference study*. Strasbourg: Council of Europe.
- Starkey, H. (2007). Language Education, Identities and Citizenship: Developing Cosmopolitan Perspectives. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 56-71.
- Starkey, H. (2011). Citizenship, education and global spaces. *Language and Intercultural Communication Language and Intercultural Communication*, 11(2), 75-79.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stimpson, C. R. (1994, March 16). A Conversation, Not a Monologue. *Chronicle of Higher Education*, B1-2.
- Sue, D. W. (2001). Multidimensional facets of cultural competence. *Counseling Psychologist*, 29, 790-821.
- Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273-286.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annu. Rev. Psychol. Annual Review of Psychology*, 33(1), 1-39.
- Tarde, G. (1898). Chapitre IX: L'Art. In *La Logique Sociale* (3 ed., pp. 393-459). Paris: Félix Alcan.
- Taylor, S. E., Sears, D. O., & Peplau, L. A. (2006). *Social psychology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Terrell, F., & Terrell, S. (1981). An inventory to measure cultural mistrust among blacks. *Western Journal of Black Studies*, 5, 180-185.
- Terrell, F., Terrell, S. L., & Miller, F. (1993). Level of cultural mistrust as a function of educational and occupational expectations among Black students. *Adolescence*, 28, 573-578.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- Theyse-Saab, J. (2006). La problématique interculturelle - Interview de Joop Theyse-Saab. *Magazine de la Communication de Crise & Sensible*, 11, 31-86.
- Thomas, R., & Alaphilippe, D. (1993). *Les attitudes* (2 ed.). Paris: PUF.
- Thurstone, L. L. (1946). Comment. *American Journal of Sociology*, 52, 39-50.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford.
- Ting-Toomey, S. (2009). Intercultural Conflict Competence as a Facet of Intercultural Competence Development. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 100-120). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: an updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 187-225.
- Tomasi di Lampedusa, G. (1958). *Il Gattopardo*. Milano: Feltrinelli.
- Tomasi di Lampedusa, G. (2002). *Il gattopardo* (G. Lanza Tomasi Ed.). Milano: Feltrinelli.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review Psychological Review*, 96(3), 506-520.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Triandis, H. C. (2002). Subjective Culture. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2), 1-12.
- Trilla, J. (1986). *La Educación informal*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Trilla, J., Gros, B., López, P. F., & Martín, G., María Jesús. (1996). *La Educación fuera de la escuela : ámbitos no formales y educación social*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Ariel.
- Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self categorization theories. In N. Ellemers, R. Spears & B. Doosje (Eds.), *Social identity: Context, commitment, content* (pp. 6-34). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Turner, J. H. (2013). *Contemporary sociological theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tylor, E. B. (1920). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: J. Murray.
- UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.
- Vala, J. (1996). Representações sociais para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (2ª ed., pp. 354-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasseur, M. T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 133-148). Paris: Didier.
- Vasseur, M. T., & Hudelot, C. (1998). Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues experts-novices. In C. Springer (Ed.), *Les linguistiques Appliquées et les Sciences du Langage* (pp. 100-112). Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Verheggen, T., & Baerveldt, C. (2007). We Don't Share! The Social Representation Approach, Enactivism and the Ground for an Intrinsically Social Psychology. *Culture & Psychology*, 13, 5-27.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção de conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo.
- Villain-Gandossi, C. (2001). La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/alterité Nord-Sud. *Hermès*(30), 27-40.
- Villain-Gandossi, C., & Boëtsch, G. (2001). Les stéréotypes dans les relations Nord-Sud : Images du physique de l'autre et qualifications mentales. *Hermès*, 30.
- Vinsonneau, G. (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*. Paris: Armand Colin.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris: Armand Colin.
- Vinsonneau, G. (Ed.). (2005). *Contextes pluriculturels et identités: recherches actuelles en psychologie sociale*. Fontenay-sous-Bois: SIDES.

- Wagner, W., & Hayes, N. (2005). *Everyday Discourses and Common Sense. The Theory of Social Representations*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wiggins, J. S., & Trapnell, P. D. (1996). A dyadic-interacional perspective on the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: theoretical perspectives* (pp. 88-162). New York: Guilford Press.
- Wittgenstein, L. (1997). *Philosophical investigations* (G. E. M. Anscombe Ed.). Oxford; Malden, MA: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus logico-philosophicus* (D. Pears & B. McGuinness Eds.). London; New York: Routledge.
- Wojciszke, B. (2005a). Affective Concomitants of Information on Morality and Competence. *European Psychologist, 10*(1), 60-70.
- Wojciszke, B. (2005b). Morality and competence in person- and self-perception. *European Review of Social Psychology, 16*(5), 155-188.
- Wojciszke, B., Abele, A. E., & Baryla, W. (2009). Two dimensions of interpersonal attitudes: Liking depends on communion, respect depends on agency. *EJSP European Journal of Social Psychology, 39*(6), 973-990.
- Wojciszke, B., Bazinska, R., & Jaworski, M. (1998). On the Dominance of Moral Categories in Impression Formation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*(12), 1251.
- Wojciszke, B., Dowhyluk, M., & Jaworski, M. (1998). Moral and competence-related traits: How do they differ? *Polish Psychological Bulletin, 29*(4), 283-294.
- Wynants, B. (2002). *Les francophones face à leur image. Les représentations des compétences plurilinguistiques des francophones*. Paris: Éditions Duculot.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Young, R. E. (1996). *Intercultural communication: pragmatics, genealogy, deconstruction*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Zaharna, R. S. (2009). An Associative Approach to Intercultural Communication Competence in the Arab World. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 179-232). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zanna, M. P., Fazio, R. H., & Ross, M. (1994). The Persistence of Persuasion. In E. Langer & R. C. Schank (Eds.), *Beliefs, Reasoning, and Decision Making: Psycho Logic in Honor of Bob Abelson* (Vol. 347-362). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zarate, G. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. In G. Zarate & M. Candelier (Eds.), *Les représentations en didactique des langues et cultures* (pp. 5-10). Paris: Didier Erudition.
- Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competences. In M. Byram (Ed.), *Intercultural Competence* (pp. 85-118). Strasbourg: Council of Europe.
- Zarate, G., & Candelier, M. (Eds.). (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris: Didier Erudition.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe - European Centre for Modern Languages.
- Zebrowitz, L. A., & Collins, M. A. (1997). Accurate social perception at zero acquaintance: The affordances of a Gibsonian approach. *Personality and Social Psychology Review, 1*, 203-222.
- Zehir Topkaya, E., & Demir, B. (2011). The effects of a course about culture and culture teaching: Do pre-service teachers' conceptions change? In S. Ağildere & N. Ceviz (Eds.), *Proceedings of the 10th international language, literature and stylistics symposium* (Vol. 2, pp. 592-601). Ankara: Gazi University.
- Žižek, S. (2009). *Violência: Seis notas à margem*. Lisboa: Relógio D'Água.

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro