

“Adios... che l’avventura cominci! :)”: a construção da imagem de si enquanto motor da relação intercultural¹

Maria Helena Araújo e Sá¹
Ângela Espinha²

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

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

Introdução

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

¹ Universidade de Aveiro, CIDTFF, helenasa@ua.pt

² Universidade de Aveiro, CIDTFF, amespinha@ua.pt

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

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

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

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

2. Enquadramento

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

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

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

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

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

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

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

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

3. O Estudo

3.1 O Cenário: a plataforma Galanet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conforme acima referimos, este estudo propõe-se analisar a última sessão de Galanet, anterior à sua reconfiguração na plataforma Miriadi, dentro dos mesmos princípios pedagógicos, mas com outras configurações tecnológicas. A escolha desta sessão, designada “Poliglotta? No, plurilingue!”, deve-se a três critérios: (1) ser uma sessão recente (2014), (ii) contextualizar-se no ensino secundário, e (iii) enquadrar-se num assumido cenário de inserção curricular da IC, no âmbito de disciplinas de línguas do secundário em

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

3.2 Os Participantes

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

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

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

A Tabela 1 apresenta a organização destes participantes em equipas.

Tabela 1. As equipas participantes

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

Fonte: Sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”

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

3.3 Metodologia e corpus

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 2. Perfis individuais analisados (por equipa)

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

^aA diferença entre o número de estudantes inscritos e o número de perfis analisados deve-se ao facto de alguns alunos não terem preenchido o perfil individual.

Fonte: Sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”

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

Fase	Duração	Número de fóruns	Número de intervenções
1. Quebrar o gelo e escolha do tema	29 janeiro – 4 março	16 (14) ^b	382

^bAlguns fóruns não tiveram qualquer intervenção. Entre parêntesis está o número de fóruns em que houve intervenções.

Fonte: Sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”

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

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

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

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

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

Fonte: Sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”

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

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

4. Apresentação e análise dos resultados

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

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

4.1 Os sentidos de si: “um mundo de diferentes aspetos”^{vii}

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

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

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

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

Ciao :) sono Martina Taglietti , ho 17 anni (quasi 18 finalmente!) vengo da Bergamo,una città non molto grande del nord Italia ma con un bellissimo centro storico, e frequento il liceo linguistico Giovanni Falcone. [P_MT_E1]^{viii}

Olá sou o Rodrigo tenho 17 anos, ando na escola Martinho Árias Soure, vivo em Soure [P_RS_E7]

→ alcunhas, diminutivos dos nomes, nomes carinhosos:

Ciao! Sono Valentina, ma gli amici mi chiamano Vale. [P_VC_E3]

→ família (e a relação com ela):

Ho un rapporto bellissimo con mia mamma, si chiama Gabriella, è comprensiva, dolce, e soprattutto disponibile! [P_LS_E3]

→ animais de estimação:

Ciao!Mi chiamo Sonia, ho 17 anni e vivo a Bergamo, una città del nord Italia.Vivo con i miei genitori e i miei fratelli e ho diversi animali: due cani, due gatti, un coniglio ed un pesce rosso. [P_S_E1]

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

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

Hola a todos!! Me llamo Carla y tengo 16 años. Estoy estudiando en el INS Bellvitge-Hospitalet. Vivo en Barcelona y en esta fotografía os enseño el lugar que más me gusta de mi ciudad. Adiós! [F1_CO_E9]

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

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

4.1.2 Características e competências

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

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

'Un vincitore è semplicemente un sognatore che non si è mai arreso' è la frase che meglio mi rappresenta, mi ritengo una persona determinata che prova sempre a raggiungere gli obiettivi che si pone. [P_SS_E6]

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

Mi reputo una ragazza solare, allegra e pronta a fare nuove conoscenze :). Odio l'egocentrismo e l'egoismo nelle persone, che infatti tendo ad allontanare. [P_DB_E1]

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

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

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

→ desporto

Da dieci anni invece gioco a pallavolo e da 5 anni gioco in una squadra importante della mia città. [P_Dan_E1]

Pour parler un peu de sport, je pratique le basketball depuis 8 ans, j'ai joué à plusieurs niveaux différents, dont le niveau du championnat de France. J'ai été championne de France en 2013. [F5_AG_E10]

→ música

Non vedo cos'altro ci potrebbe essere di interessante, a parte il fatto che suono la chitarra da 7 anni: ho suonato sia classica che acustica che elettrica e da un anno suono in un gruppo di Bergamo. [P_DC_E1]

→ línguas

La mia lingua madre è l'italiano, so parlare un inglese e uno spagnolo decenti, mi arrangio in qualche modo col francese e capisco qualcosa di catalano (obbligata dalla fede calcistica!) e portoghese, specialmente sullo scritto. Non so nemmeno se conti come lingua ma conosco qualche parola in Liduen Khvaedí, la lingua degli elfi di Alagaësia (universo del Ciclo dell'Eredita di Christopher Paolini)... [P_D_E1]

Tendo em conta o cenário pedagógico de Galanet, as competências em línguas ganham, naturalmente, uma função de relevo, já que delas depende o sucesso da formação. Os estudantes estão conscientes disso e configuram os seus repertórios linguístico-comunicativos indicando: as línguas que falam (“Sei falar português, inglês, espanhol e um pouco de francês” [P_RoS_E2]), as que compreendem... (“ho una sufficiente comprensione del portoghese scritto” [P_SS_E3]), as línguas que conhecem (“conosco lo spagnolo, il francese e l'inglese” [F6_FS_E1]) e a avaliação que fazem das suas competências (“mi arrangio in qualche modo col francese e capisco qualcosa di catalano (obbligata dalla fede calcistica!) e portoghese, specialmente sullo scritto” [P_D_E1]).

4.1.3 Horizontes projetados

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

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

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

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

nel cassetto è quello di diventare un insegnante di danza classica e moderna e di aprire una scuola in Germania. [P_CGiu_E6]

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

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

Fonte: Sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”

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

→ visitar ou viver noutros países

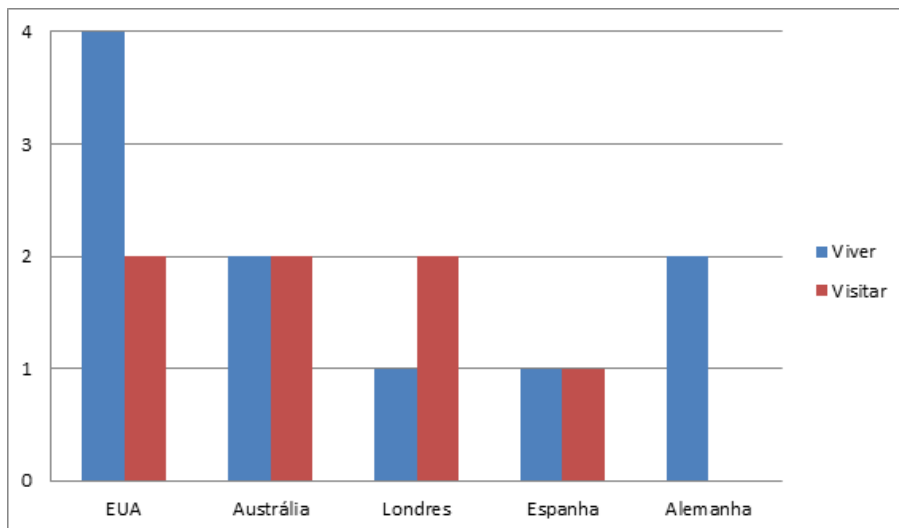
Il mio sogno è insegnare la mia lingua madre in Australia. [P_RZ_E3]

→ viajar e conhecer novas culturas

Il mio più grande sogno è quello di poter viaggiare: mi piace l'idea di visitare e conoscere tanti nuovi posti con culture e abitudini diverse dalle mie. [P_RS_E6]

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

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



Fonte: Sessão “Poliglotta? No plurilingue!”

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

4.1.4 *Companheiros de viagem*

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

Me gusta salir con mis amigos. Amo a mis amigos Come, Margaux, Lucy, Rose, Benjamín y César. [P_LA_E10]

O que mais gosto de fazer é nadar, adoro ouvir música e de passar tempo com os meus amigos. [P_AM_E2]

Mi piace tantissimo viaggiare, conoscere nuove culture e incontrare nuove persone. [P_MG_E6]

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

Tabela 6 – Atividades de tempos livres mais referidas pelos participantes

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

Fonte: Sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”

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

Vi lascio qua il link di una delle sue canzoni che più mi piace (scelta difficile, poiché ci sono molte sue canzoni che mi piacciono molto): si chiama "Sarò Libera". Buon ascolto e, se ne avete voglia, fatemi sapere se vi è piaciuta o no. Bye bye, à bientôt! Link: <http://www.youtube.com/watch?v=4rGTnVdhu9s> [F7_F_E1]

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

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

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

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

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

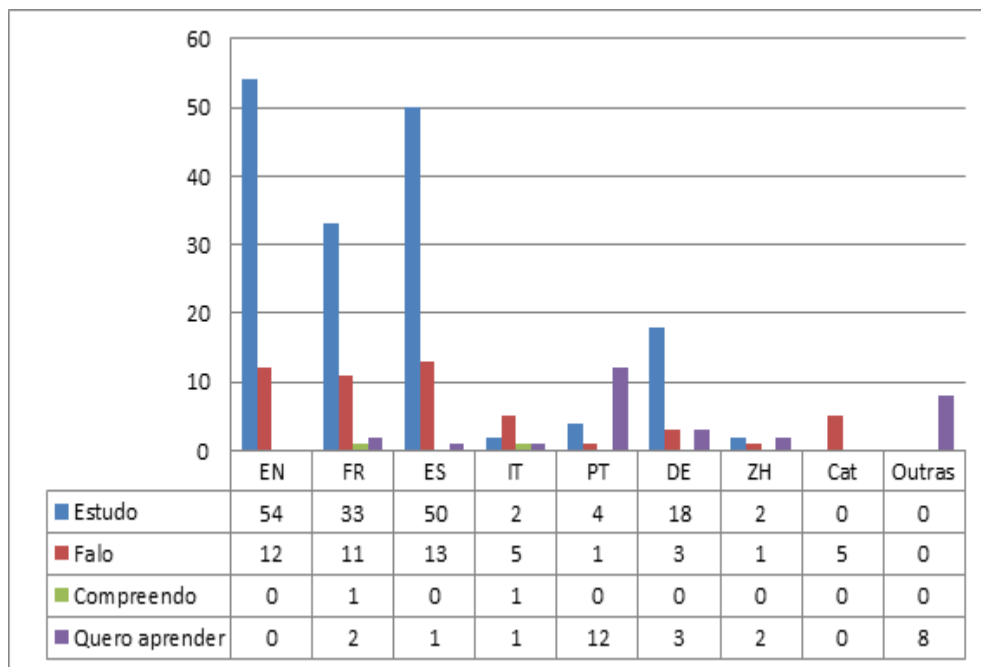
Nos perfis individuais e nos primeiros fóruns de discussão, os participantes elegem uma imagem de si com que vão a jogo, compondo características que pretendem que os representem ao longo da sessão. Esta imagem, como vimos, é configurada em função de um Outro antecipado, que será o interlocutor da aventura intercultural proposta por Galanet, e pretende influenciar a sua perceção social. Nesta medida, as características que a compõem funcionam como um trampolim socio afetivo e relacional: vimos assim que os estudantes elegem (e exemplificam, de várias formas, com fotos, *links*, etc.) elementos de aproximação que atraíam os parceiros das outras equipas (como a música, o desporto, o desejo de viagem, ou traços de cordialidade muito positivos), por vezes de uma forma implícita e noutras vezes de modo explícito e direto (“Buon ascolto e, se ne avete voglia, fatemi sapere se vi è piaciuta o no. Bye bye, à bientôt!” [F7_F_E1]). Neste ponto debruçamo-nos sobre as marcas do (re)conhecimento do Outro, interlocutor de Galanet, nas vozes dos alunos.

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

4.2.1 As nossas línguas

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

Gráfico 2. Perfil linguístico (aspetos)^c



^cCódigos das línguas: EN = Inglês; FR = Francês; ES = Espanhol; IT = Italiano; PT = Português; DE = Alemão; ZH = Chinês; Cat = Catalão.

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

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

La mia lingua madre è l'italiano e conosco lo spagnolo, il francese e l'inglese. Capisco il portoghese perchè ho già partecipato ad altre sessioni di Galanet, ma non saprei ne' scriverlo ne' parlarlo. Mi piacerebbe moltissimo studiare ed imparare l'arabo. [F6_FS_E1]

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

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

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

els tenen. Per exemple: jo parlo català central, però hi ha dialecte valencià, mallorquí, català oriental...El català ja es parlava a l'Edat Mitjana a Catalunya, però per un seguit de causes la llengua va caure en decadència (majoritàriament per la imposició del castellà com a llengua oficial dels Regnes de Castella i Aragó). [F6_ASG_E9]

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

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

Amo le lingue [P_AC_E6]

A minha disciplina preferida obviamente que é Espanhol porque é uma nova língua, é parecida com o português, não é muito complicada e é divertida :) [P_RoS_E2]

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

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

adorava saber falar italiano, mas parece ser uma língua muito complicada :c, Au revoir/ ciao/ hasta luego/ Adeus [F6_JA_E2]

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

Ho scelto di studiare le lingue perché sin da piccola amavo sentire la pronuncia di tutte le lingue straniere, e ancora adesso mi affascina ascoltare gli altri parlare una lingua che non é la stessa del mio paese. [P_GM_E6]

trovo molto interessante tutto ciò che ha a che fare con le lingue straniere. Amo le culture orientali; il Giappone e la Cina sono gli stati che prediligo maggiormente. [P_GC_E6]

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

Gostaria de apreender o Alemão e o Chinês, pois, penso que são línguas que me darão jeito no futuro. Até depois amigos ;) [F6_DC_E2]

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

Ho avuto fin da piccola la passione per le lingue..avere la possibilità di parlare con persone di altre culture mi ha sempre interessato e divertito, è per questo che Galanet per me è stato davvero "amore a prima vista". [P_V_E1]

→ objetos que se relacionam com outros da mesma natureza

Gostava de aprender o italiano (que é muito parecido com o português, por isso penso que seja mais fácil xD) e francês. Beijos! [F6_DL_E7]

→ instrumentos de construção das relações interpessoais e intergrupais

Pienso que es muy importante conocer muchas lenguas para poder comunicar con diferentes personas en el mundo. [F6_HL_E10]

4.2.2 Estratégias de intercompreensão

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

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

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

Adoro ascoltare la musica ogni volta che ho del tempo libero(tiempo libre), in particolare(en particulier, sobre todo) musica straniera. Oltre alla musica, mi piace leggere ed uscire con i miei amici(sortir avec mes amis, salir con mis amigos). [P_GB_E3].

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

Ho fatto molti viaggi, di cui la maggior parte in camper (caravan). [P_EMo_E3]

4.2.3 Recursos de aproximação ao Outro

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

→ Fórmulas de despedida

Un beso, Daniela [P_DB_E1]

vão postando , beijitos :)arrivederci ! au revoir ! [P_MC_E2]

Je vous attend sur mon forum! A tout! [P_PG_E3]

→ Atos diretivos, com recurso ao imperativo

Se adorate il calcio/la F1, SCRIVETEMI. Adoro parlare con chi condivide le mie stesse passioni sportive!... [P_AP_E1]

→ Léxico enfático

Un saluto caloroso a tutti :)Anna [P_Ann_E1]

→ Pedido de conselho

Nel mio tempo libero mi piace leggere libri , e sarei felice se me ne consigliaste qualcuno [P_FS_E1]

→ Manter o contacto, pela partilha das redes sociais

Qui sotto riporto tutti i miei social media, se volete sapere qualcosa in più su di me e i miei gusti: Facebook <https://www.facebook.it/martina.doneda> [P_D_E1]

Il nome del mio Blog è Smash The Limits , se vi va visitatelo! [P_FL_E3]

4.2.4 Novas aprendizagens

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

Sono molto contenta di partecipare a questa piattaforma perchè la trovo un'esperienza molto interessante. Spero di potervi conoscere meglio e di poter imparare qualcosa dalla vostra lingua :) [F1_HR_E6]

Espero divertir-me e ficar a conhecer mais sobre as vossas culturas! [F1_RG_E2]

les langues étrangères m'intéressent beaucoup et j'espère pouvoir apprendre plein de choses grâce à vous tous ! [F1_MG_E8]

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

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

qui studio £ lingue. inglese, spagnolo e tedesco. da quest'anno ho anche iniziato a studiare cinese e grazie a questa piattaforma imparerò una sesta lingua: il portoghese! [P_CP_E6]

Neste projecto pretendo aprender muito mais sobre os outros países, novas culturas, outras línguas e conhecer gente nova. [F1_JA_E2].

4.2.5 *Novos amigos*

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

Vivimos en Barcelona y estamos deseando conocer gente de todos los países! [F1_ASG_E9]

su questa piattaforma mi piacerebbe conoscere persone nuove e simpatiche :) [F1_CCor_E6]

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

Io vedo questo progetto non solo come un modo per imparare le lingue divertendosi, ma anche, visto che sono una ragazza molto timida e riservata, come un modo per farsi dei nuovi amici per uscire dal guscio e di tirare fuori gli artigli. [P_SV_E3]

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

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

Ciao Claire, benvenuti in PF! Sono molto contenta di iniziare con voi questa sessione. [F1_CN_E1]

Hola a todos y todas! El equipo de "Bellvitge-Hospitalet" os damos la bienvenida a esta nueva sesión de Galanet. [F1_CL_E9]

Ciao AliceP e ciao MirMi, benvenute in Galanet! Vedrete che imparerete tante cose divertendovi! e soprattutto, dando il vostro contributo alle idee !Dai! Inserite nuovi argomenti nel forum !Bon dimancheFeliz domingo [F1_CN_E1]

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

→ qualidades pessoais do interlocutor

Ciao M.Cristina.Benvenuta con la tua simpatia e vivacità! Caratteristiche che ci auguriamo siano prese a modello in questa sessione! [F1_CN_E1]

Ciao Fogacinhas!!!Siete super!Siete stati i primi a scrivere il profilo e a presentarvi sul forum!!! Bravissimi!Spero che mi insegnerete la vostra bella lingua portoghese! [F1_CN_E1]

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

Participantes de Grenoble!!!Últimamente hemos visto muchas imágenes de vuestra ciudad en Portugal. Parece muy agradable. [F2_FF_E7]

IreneS(11/02/14 09:29)Holaa,me acuerdo que hace tres años fui a Portugal y comí arroz caldoso con bogavantes..mmmmm delicioso! jajaja me gustó muchísimo! [F4_IS_E9]

Cara Fernanda e cara équipe di Soure.qualche anno fa sono stata in Portogallo, a Lisbona.Ho noleggiato una macchina e ho fatto un bel giro : Batalha (monastero stupendo!!), Fatima (e mi sono fatta benedire...) e Coimbra. a Coimbra, ho fatto un giro nella città vecchia. Molto suggestiva. [F2_CN_E1]

→ gostos e preferências do outro, tais como

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

música: ClaraA, bellissima Cara Catastrofe!Non conoscevo questo gruppo [grupo musical]. Ho imparato qualcosa [F7_CN_E1]

fotografia: Ewen,purtroppo non riesco ad aprire il sito della tua galleria di foto...riusciresti a riinserirlo??a me piace molto la fotografia e dovrei iniziare un corso tra pochi giorni! :) [F1_FS_E1]

televisão: Para FedeS:Yo soy español y también veo la serie! Aquí ahora vamos por la séptima temporada y cada vez hace más gracia. [F12_ASG_E9]

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

Danielottimo il tuo link alle lingue regionali portoghesi ! [F2_CN_E1]

Non studio portoghese ma voglio impararlo, quindi perdonatemi ragazzi e ragazze portoghesi se vi risponderò in maniera insensata le prime volte [F1_AP_E1]

Ciao a tutti!!!!mi chiamo Chiara, abito in un paese vicino Bergamo. Faccio parte del gruppo 'Falcone Arlecchino' e sono molto felice di fare questa esperienza, non vedo l'ora di conoscere nuove persone e di capire il portoghese. Ciao ciao ;) [F1_CGiu_E6]

Esta vontade manifesta de aprender as línguas do interlocutor tem essencialmente, como referimos, uma função relacional, realçada pelas menções frequentes à sua natureza colaborativa. Por outras palavras, esta aprendizagem será feita por um “nós”, aqui e agora, com estes novos amigos, numa simbiose dos vários elementos que temos vindo a destacar e que apontam para reconhecimentos múltiplos de si e do outro em relação intercultural: “Roberta e DanielCparlate già tante lingue!!io parlo giusto il francese e l'inglese...vorrei imparare lo spagnolo e il portoghese....mi aiutate?” [F6_AF_E3]

5. Discussão e conclusões

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

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

A expressão “Adios... che l’avventura cominci! :)”, que recuperamos do título desta contribuição, foi retirada do perfil individual de um dos participantes. Os estudantes que participam nesta sessão têm noção que se encontram no início de uma aventura repleta de partilhas (“Vivo en Barcelona y en esta fotografia os enseño el lugar que más me gusta de mi ciudad.” [F1_CO_E9]), aprendizagens (“j’espère pouvoir apprendre plein de choses grâce à vous tous! [F1_MG_E8]), novos amigos (“spero di conoscere nuovi amici con cui condividere le mie passioni. [F1_GL_E3]), oportunidades de diálogo (“avere la possibilità di parlare con persone di altre culture mi ha sempre interessato e divertito, è per questo che Galanet per me è stato davvero “amore a prima vista”. [P_V_E1]). Com esta ideia em mente, este estudo permite perceber “que múltiplos aspetos” de si e do mundo estes estudantes consideram importante e necessário partilhar para que essa aventura aconteça.

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

Por outro lado, nestas formas de encenação, encontram-se traços de aproximação que designamos aqui como “o Outro na minha voz”. Trata-se, assim, de uma encenação polifónica, e não em forma de espelho, em que os sujeitos se reflitam para si próprios. Este Outro presente na voz dos participantes é interpelado diretamente (ex.: “fatemi sapere se vi è piaciuta o no.” [F7_F_E1], “adorava saber falar italiano” [F6_JA_E2], ou “la vostra bella lingua” [F1_CN_E1], e ainda “hemos visto muchas imágenes de vuestra ciudad”

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

[F2_FF_E7]) em atos que remetem para a componente afetiva da CCI, que assim se revela nas vozes observadas.

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

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

6. Referências bibliográficas

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

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

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

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

Notas

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

ⁱⁱ Talk intitulada *The danger of a single story* apresentada por Chimamanda Ngozi Adichie na TEDGlobal 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.

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

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

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

^{vi} ex.: http://deste.umons.ac.be/_galanet_temp/forum/message.php?Sujet=3861

^{vii} Dervin, 2012, pp. 181-182.

^{viii} Para facilitar a leitura e garantir o anonimato dos participantes, será usada uma codificação para os dados. No caso dos perfis individuais, incluir-se-á P_MT_E1 = P-Perfis individuais iniciais do nome do estudante (ex.:MT)_Equipa (correspondente às apresentadas na Tabela 2). No caso dos fóruns de discussão, incluir-se-á F1_MT_E1 = F1-Fórum e respectivo número (correspondente aos apresentados na Tabela 4)_iniciais do nome do estudante (ex.:MT)_Equipa (correspondente às apresentadas na Tabela 2).