



**Carmen Maria
Domingues Reste**

**Das Representações Sociais à Educação
Intercultural**

Identidade/ Alteridade de Alunos Autóctones e
Estrangeiros numa Escola Multicultural



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2014

**Carmen Maria
Domingues Reste**

**Das Representações Sociais à Educação
Intercultural**

Identidade/ Alteridade de Alunos Autóctones e
Estrangeiros numa Escola Multicultural

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação – Ramo: Didática e Desenvolvimento Curricular - realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro da DGAE no âmbito de equiparação a bolseiro, nos termos do artigo 110.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e da portaria 841/2009 de 3 de agosto

À memória do P. Professor Doutor Lúcio Craveiro da Silva e do P. Professor Doutor José Fernando Pereira Borges, com gratidão, o humilde cumprimento da minha promessa.

A todos os professores generosos e inconformáveis que acreditam e lutam pelos seus alunos e a todos os alunos que dão significado à árdua, mas gratificante, tarefa de ser professor.

A todos os estudantes que, neste momento de conjuntura económica desfavorável, tiveram que adiar os seus sonhos e a todos aqueles que não tiveram sequer a oportunidade de sonhar.

À minha família, o sentido da minha existência.

o júri

presidente

Professor Doutor Carlos Manuel Martins da Costa

Professor Catedrático do Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro

vogais

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã

Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Professor Doutor João Maria Bernardo Ascenso André

Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Professora Doutora Maria Luiza Coelho Zuzarte Cortesão Abreu

Professora Catedrática, Aposentada, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Professor Doutor João da Silva Amado

Professor Associado com Agregação, Aposentado, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Professor Doutor Luís António Pardal

Professor Associado com Agregação, Aposentado, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

“Porque uma palavra amiga aquece três invernos...” (provérbio chinês)

À minha Orientadora, que, para além da sua rigorosa supervisão, carinho e cuidado com que acompanhou o decorrer dos trabalhos, me deu liberdade para dar “os meus próprios passos” e traçar o meu próprio caminho.

A todos os professores com quem fui contactando, na Universidade de Aveiro e noutras universidades, e que, sem me conhecerem, me foram apoiando, abrindo horizontes de sentido e a cujos contributos a tese que aqui se apresenta procura, humildemente, fazer justiça.

Aos “Professores Ah” que fui encontrando ao longo do meu percurso, particularmente aos Professores da antiga Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Braga. Aos professores deste Programa Doutoral, particularmente à Professora Idália Sá-Chaves pela forma como fez transbordar as estratégias de ensino-aprendizagem para fora das paredes da sala de aula.

À Professora Dayse Neri de Souza, pelo apoio ao nível do programa informático WebQDA.

A todos aqueles que fazem ou já fizeram parte do LEIP/ Laboratório de Investigação em Educação em Português, pelas partilhas e ambições pelos mares da Língua Portuguesa.

À Ana Granja, que me ensinou a lidar com mães em luto, e por ser a minha “critical friend”, juntamente com a Marta, ao longo desta aventura doutoral. Aos restantes colegas e amigos de Doutoramento que, em distintos momentos, apoiaram esta pesquisa com as suas análises críticas e sugestões.

Ao Ministério da Educação, que possibilitou as condições materiais para que esta pesquisa fosse desenvolvida. Aos sujeitos do presente estudo, alunos e Encarregados de Educação, por partilharem comigo e me confiarem saberes e experiências significativas pessoais, algumas das quais sensíveis e dolorosas. Aos professores e ao Diretor da escola por abrirem as portas da sua “segunda casa”, quando não a primeira, e criarem as condições necessárias para que este estudo pudesse ser concretizado.

À minha querida mãe, Rosa Maria, exemplo de coragem, amor e cuidado às coisas verdadeiramente importantes da vida. Ao meu pai, Manuel Reste, pelo seu amor ao trabalho, a sua perseverança e rasgo de futuro. A ambos por me terem iniciado na aventura migratória ainda antes de ter nascido.

Ao Rui, meu irmão, pelo poder das suas gargalhadas e pelo seu apoio incondicional nos momentos mais significativos da minha vida.

À Anita e ao Afonso, pelos imensos recadinhos-surpresa com palavras, desenhos de incentivo e beijinhos “volantes”. A ambos por estudarem ao meu lado, dando significado, assim, aos tempos e aos espaços da realização desta tese.

palavras-chave

Representações Sociais; Identidade/ Alteridade; Educação Intercultural; Imigração; Língua Portuguesa

resumo

Os fenómenos migratórios têm contribuído para a configuração de uma realidade sociocultural diversa que marca as sociedades do século XXI. Portugal não é exceção, sendo um dos países onde mais aumentou proporcionalmente a imigração legal permanente, fenómeno coexistente com a emigração da sua população. Neste contexto de migrações reconfiguram-se identidades, não apenas para os migrantes mas também para os autóctones, cuja (re)construção balança entre a semelhança e a diferença. Sem esta relação, a identidade fica comprometida, pois ela existe fundamentalmente pelo reconhecimento dos outros.

A liberdade cultural e linguística é também uma dimensão do desenvolvimento humano, pelo que tem vindo a ganhar proeminência a promoção da diversidade linguística e cultural, e a conseqüente educação intercultural, que se assume como espaço privilegiado de reflexão e ação. Defende-se que a verdadeira integração dos imigrantes terá de ser multilingue e não pode ser realizada apagando as suas diferenças, nem obrigando-os a abandonar as suas línguas nativas e culturas.

O domínio da Língua Portuguesa é uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros a residir em Portugal, tanto como garantia da autonomia individual que faculta o exercício de uma cidadania ativa, como de harmonia social ao nível coletivo. A escola portuguesa, atenta a este facto, vê reconhecida, por parte do Ministério da Educação, a Língua Portuguesa como fator de integração. Todavia, esse reconhecimento contrasta com a indiferença perante as línguas maternas dos alunos estrangeiros, ignorando-se, assim, um importante elemento das suas pertenças identitárias. Neste âmbito, alguns autores afirmam que a escola portuguesa nem sempre tem praticado uma verdadeira educação intercultural, adotando, pelo contrário, parte das características hegemónicas da cultura dominante, o que se traduz, por conseguinte, no esmagamento simbólico (coletivo) das culturas minoritárias.

O nosso estudo usa as Representações Sociais como formas de conhecimento prático que permitem a compreensão do mundo e a comunicação, proporcionando coerência às dinâmicas sociais. Procurámos fazer, através delas, uma leitura da valorização da diversidade linguística e cultural na escola, uma vez que as Representações Sociais que se têm do Outro justificam a forma como se interage com ele e imprimem direção às relações intra e intergrupais. A investigação que aqui apresentamos procura dar primazia à “voz” do aluno como fonte de conhecimento, aos fenómenos, a partir das experiências interindividuais e intergrupais, e à forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que constroem interativamente. Para esse efeito, recolhemos dados através de entrevistas

semidiretivas individuais junto de dez alunos autóctones e dez alunosestrangeiros de uma mesma escola. Complementarmente, realizámos entrevistas aos Encarregados de Educação de oito dos alunos entrevistados, quatro de cada grupo, aos cinco Diretores de Turma desses alunos e ao Diretor da escola.

Do ponto de vista metodológico, a presente investigação desenvolveu-se de acordo com uma abordagem de natureza qualitativa, relacionada com um paradigma fenomenológico-interpretativo – os fenómenos humanos e educativos apresentam-se, na sua complexidade, intimamente relacionados e a sua compreensão exige a reconciliação entre a epistemologia e o compromisso ético.

Procurando uma leitura global dos resultados obtidos, e à semelhança de alguns estudos, a nossa investigação demonstra que, ao não se promover proativamente uma educação intercultural – designadamente a sua função de crítica cultural e o combate a estereótipos e preconceitos que essencializam as diferenças do Outro culturalmente diverso –, a escola não prepara os alunos para a sociedade contemporânea, culturalmente diversa, dinâmica e com um elevado nível de incerteza, nem para uma abordagem positiva e frontal dos conflitos em toda a sua complexidade. À escola impõem-se ainda muitos desafios relativos às muitas diversidades que acolhe no seu seio, de forma a que todos aqueles que constituem a comunidade escolar – designadamente os alunos, sejam eles estrangeiros ou autóctones – se sintam parte integrante dela, respeitados tanto pelas suas raízes, como pelas múltiplas pertenças dinamicamente em (re)construção, como, ainda, pelos seus projetos de futuro.

A informação, por si só, não promove a ação. Revela-se necessária a adoção de estratégias de intervenção que concretizem a informação nas práticas escolares quotidianas, que promovam encontros positivamente significativos, que favoreçam a igualdade social e o reconhecimento das diferenças e, ainda, que previnam atitudes discriminatórias. Para essas estratégias de intervenção serem uma constante no quotidiano das nossas escolas, a didática intercultural deve ser incentivada e operacionalizada, tanto na prática pedagógica como na formação inicial e contínua dos professores.

keywords

Social Representations, Identity/ Alterity; Intercultural Education; Immigration; Portuguese Language

abstract

Migratory phenomena have contributed to the configuration of a diverse socio-cultural scene which marks the societies in the 21st century. Portugal is no exception, and is one of the countries where permanent legal immigration has increased more proportionally, which coexists with the emigration of its population. In this context of migration, identities are reconfigured, not only for migrants but also for natives, whose (re)construction sways between similarity and difference. Without this relationship, identity is compromised, as it exists primarily by the recognition of others.

Cultural and linguistic freedom is also a dimension of human development, and therefore the promotion of linguistic and cultural diversity has been gaining prominence, as well as the resulting intercultural education, which is assumed as a privileged space for reflection and action. It is argued that true integration of immigrants will have to be multilingual and can not be held by erasing their differences, or forcing them to abandon their native languages and cultures.

Mastery of the Portuguese language is one of the most powerful ways for the integration of foreigners living in Portugal, as a guarantee both of individual autonomy that provides the exercise of active citizenship, and of social harmony at the collective level. The Portuguese school is aware of this fact, as the Ministry of Education recognizes the Portuguese Language as a factor of integration. However, this recognition contrasts with the indifference towards the mother tongues of foreign students, which means that an important element of their identity affiliations is ignored. In this context, some authors claim that the Portuguese school has not always put intercultural education into practice, adopting, instead, part of the hegemonic characteristics of the dominant culture, which is reflected, therefore, in the (collective) symbolic crushing of minority cultures.

Our study makes use of Social Representations as forms of practical knowledge that enable the world's understanding and communication, providing coherence to social dynamics. We tried to understand, through them, the valuing of linguistic and cultural diversity in the school, since the social representations that one holds of the Other justify the way one interacts with them and print direction to intra- and intergroup relationships. The research presented here seeks to give primacy to the "voice" of the student as a source of knowledge; to phenomena, based in interindividual and intergroup experiences; and to the way people experience and interpret the social world that they build interactively. To this end, semi-directive individual interviews were carried out with ten native students and ten foreign students from the same school. In addition, interviews were carried out with the Parents or Guardians of eight of the interviewed students, four from each group, the Class Directors (five) of these students, and the School Principal.

From a methodological point of view, this research was developed according to a qualitative approach, related to a phenomenological-interpretative paradigm – the human and educational phenomena, in their complexity, present themselves closely related, and their comprehension requires reconciliation between epistemology and ethical commitment.

As a global reading of the results achieved, and similarly to some studies, our research demonstrates that by not proactively promoting an intercultural education – namely its function of cultural criticism and combat against stereotypes and prejudice that essentialize the differences of the culturally-diverse Other –, school does not prepare students for the culturally-diverse, dynamic and uncertain contemporary society, nor for a positive and frontal approach of conflicts in all their complexity. School is faced with many challenges still, related to the many diversities it welcomes in its womb, so that all those who make up the school community – namely students, whether foreign or native – feel part of it, respected both for their roots, for their multiple belongings dynamically in (re)construction, as also for their future projects.

Information by itself does not promote action. It is necessary to adopt intervention strategies that implement information in daily school practice, promote positively significant encounters, foster social equality and recognition of differences, and also prevent discriminatory attitudes. So that these intervention strategies are present in everyday schools, intercultural didactics should be encouraged and nurtured, both in pedagogical practice and in initial and continuous training of teachers.

palabras clave

Representaciones Sociales; Identidad/ Alteridad; Educación Intercultural; Inmigración; Lengua Portuguesa

resumen

Los fenómenos migratorios han contribuido para la configuración de una realidad sociocultural diversificada que marca las sociedades del siglo XXI. Portugal no es excepción y es, proporcionalmente, uno de los países del mundo en el cual la inmigración legal permanente aumentó más. Este fenómeno coexiste con la emigración de la población. En este contexto de migraciones se reconfiguran identidades, no solamente con relación a los migrantes sino también a los autóctonos, cuyas identidades balancean entre la semejanza y la diferencia. Sin esta relación, la identidad queda comprometida, una vez que ella existe fundamentalmente a través del reconocimiento de los otros.

La libertad cultural y lingüística es también una dimensión del desarrollo humano, por lo cual ha ganado proeminencia la promoción de la diversidad lingüística y cultural, y la consecuente educación intercultural, que se asume como espacio privilegiado de reflexión y acción. Asumimos que la verdadera integración de los inmigrantes tendrá que ser multilingüe y no puede ser realizada borrando sus diferencias ni obligándolos a abandonar sus idiomas nativos ni sus culturas.

El dominio de la Lengua Portuguesa es una de las vías más poderosas de la integración de los extranjeros que residen en Portugal, tanto como garantía de autonomía individual que facilita el ejercicio de una ciudadanía activa, como de armonía social a nivel colectivo. La escolaridad portuguesa está atenta a este hecho y siente reconocida, por parte del Ministerio de Educación, la importancia del idioma del país de destino como factor de integración. Algunos autores afirman que existen, en Portugal, algunas situaciones en las cuales no se ha practicado una verdadera Educación Intercultural. En estos casos, la escuela toma el partido de las características hegemónicas de la cultura dominante, lo que en consecuencia presupone la destrucción simbólica (colectivo) de las culturas minoritarias.

Nuestro estudio enfoca las Representaciones Sociales como formas de conocimiento práctico o saber que permiten la comprensión del mundo y la comunicación, proporcionando coherencia a las dinámicas sociales. A través de ellas, procuramos realizar una lectura de la valoración de la diversidad lingüística y cultural en la escuela, una vez que las Representaciones Sociales que tenemos del Otro justifican la manera como se interacciona con él y como se direccionan las relaciones intra e inter grupales. Los datos del estudio cualitativo que aquí presentamos procuran dar prioridad a la voz del alumno como fuente de conocimiento; al estudio de los fenómenos a partir de las experiencias inter individuales e intergrupales, además del interés en conocerse la manera en que la gente experimenta e interpreta el mundo social que construye interactivamente.

Bajo el punto de vista metodológico, la presente investigación se ha desarrollado de acuerdo con un enfoque cualitativo en relación con un paradigma fenomenológico-interpretativo, en el cual la complejidad de los fenómenos humanos y educativos se presentan íntimamente relacionados y se procuran comprender relacionando la epistemología con el compromiso ético.

Procurando una lectura global de los resultados obtenidos y a semejanza de otros estudios, nuestra investigación demuestra que, cuando no se promueve una educación intercultural proactivamente - sobre todo su función de crítica cultural y el combate de los tópicos y prejuicios que son la esencia de las diferencias del otro culturalmente diverso - no se prepara el alumnado para la sociedad contemporánea, culturalmente diversa, dinámica e inconstante, ni tampoco para un enfoque positivo y frontal de los complejos conflictos inherentes. A la escuela le esperan todavía muchos retos relacionados con las diversidades que abriga en su seno para que todos los miembros de la comunidad escolar - especialmente el alumnado, sea extranjero o autóctone - se sientan en ella como parte integrante, respetados tanto por sus raíces como por sus múltiples pertenencia dinámicamente en (re) construcción y, además, por sus proyectos de futuro.

La información por sí sola no promueve la acción, por lo tanto es necesario que la acción educativa promueva las estrategias de intervención que permitan introducir la información en las prácticas escolares cotidianas; que sea promotora de encuentros positivamente significativos, favoreciendo tanto la igualdad social como el reconocimiento de las diferencias y previniendo, además, las actitudes discriminatorias. Para que esas estrategias de intervención se transformen en una práctica cotidiana constante en nuestras escuelas, tanto la didáctica intercultural como la formación de profesores deben constituirse en un incentivo y ser «operacionalizadas».

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1. Motivação	1
2. Justificação do tema e a sua pertinência	1
3. Objeto de estudo.....	3
4. Finalidade. Questões e objetivos de investigação	4
5. Organização do trabalho.....	6

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO 1 – Na Era da Multi/ Interculturalidade

Sumário	9
1. A Modernidade, o declínio dos Estados-Nação e a cidadania reclamada	9
2. Migrações e diversidade cultural no contexto da globalização/ mundialização.....	12
2.1. Migrações internacionais: “planeta migrante”	12
2.2. Diversidade cultural no contexto da globalização/ mundialização e modelos de gestão dessa diversidade.....	14

CAPÍTULO 2 – Identidade(s), Cultura(s) e Mestiçagens. A Exigência de uma Epistemologia Alternativa

Sumário	21
1. A exigência de um olhar crítico sobre o conceito de Cultura	21
2. A exigência de um olhar crítico sobre o conceito de Identidade	25
2.1. Identidade/ Alteridade	25
2.1.1. O Outro como condição da construção da minha identidade e do sentido da minha existência.....	25
2.1.2. Ser Pessoa e o compromisso ético perante o Outro	28
2.1.3. Uma identidade – múltiplas pertenças. Entre o pessoal e o social	29
2.2. A (re)construção identitária no caleidoscópio cultural das sociedades atuais	31
2.2.1. Identidade e mestiçagem	31
2.2.2. A(s) identidade(s) nacional(ais) como construção social e simbólica.....	35
2.3. Os imigrantes nas sociedades de acolhimento.....	42
2.3.1. Integração social dos imigrantes.....	42
2.3.1.1. O que se entende por integração.....	42
2.3.1.2. Formas de integração: assimilação, assimilação fragmentada e etnicização.....	44
2.3.1.3. A “assimilação fragmentada” e os imigrantes de “segunda geração”	46
2.3.2. A imigração e a (re)construção identitária.....	48
2.3.3. A imigração e a (re)construção da identidade linguística	50
2.4. A identidade terrestre na cultura planetária. A ética do género humano	52
3. O diálogo intercultural como ponte entre culturas	55
3.1. A importância do diálogo intercultural na contemporaneidade	55
3.2. Diálogo intercultural e hermenêutica diatópica	57
4. O racismo	62
4.1. Racismo, diferença e “heterofobia”	62

4.2. Racização e etnicização	65
4.3. Racismo contra imigrantes.....	69
4.4. Racismo flagrante vs. racismo velado.....	71
4.4.1. Explicações sobre as diversas tipologias	71
4.4.2. A norma antirracista	73
4.4.3. Racismo velado. Dimensões e medidas	74

CAPÍTULO 3 – Portugal Multi/ Intercultural

Sumário.....	79
1. Portugal migrante.....	79
1.1. Fenómeno da emigração/ fenómeno da imigração	80
1.2. Comunidades imigrantes em Portugal	82
1.2.1. Comunidade africana	83
1.2.2. Comunidade brasileira	85
1.2.3. Comunidade do Leste europeu	86
1.2.4. Comunidade asiática.....	87
1.2.5. Necessidade de desconstruir mitos e estereótipos	90
2. Integração dos imigrantes na sociedade portuguesa	94
2.1. Jovens descendentes de imigrantes e integração	94
2.2. O papel da Língua Portuguesa na integração dos imigrantes	98
2.3. Variáveis que interferem no processo.....	102
2.4. Políticas de integração e instrumentos de política	104
3. Os imigrantes na sociedade portuguesa: discriminação e racismo.....	106
4. Identidade nacional portuguesa	112
4.1. Caracterização.....	112
4.2. Identidade nacional portuguesa e luso-tropicalismo	114
4.3. Valoração da identidade nacional portuguesa: “nacionalismo” e “patriotismo”	118

CAPÍTULO 4 – A Educação no Contexto de Sociedades Multi/ Interculturais

Sumário.....	123
1. Educação: a exigência de um novo paradigma.....	123
1.1. A educação e a “reprodução” de desigualdades sociais.....	123
1.2. A educação e os multiculturalismos emancipatórios.....	125
2. Educação Intercultural	129
2.1. Educação multicultural vs. educação intercultural	129
2.2. Didática intercultural	131
2.3. O professor intercultural.....	134
2.4. Competência intercultural	136
2.5. Educação e compreensão crítica da(s) cultura(s)	137
2.6. Educação e compreensão crítica da(s) identidade(s)	139
3. A escola portuguesa	142
3.1. Integração social e linguística de minorias migrantes.....	142
3.2. A Língua Portuguesa como fator de integração	145
3.3. Políticas educativas e sua avaliação	146
3.4. Alguns estudos referentes à educação intercultural nas escolas portuguesas	148
3.5. Escola – lugar de (des)encontros culturais entre pares	150

3.5.1. Perturbação das relações entre pares: comportamentos antissociais	150
3.5.2. Discriminação e racismo na escola	152

CAPÍTULO 5 – Representações Sociais

Sumário	157
1. Das representações individuais e coletivas às representações sociais	157
2. Noção e caracterização	159
2.1. Um conceito possível.....	159
2.2. O conceito de Representação Social e sua interação com outros conceitos sociais.....	161
2.2.1. Opinião, imagem e atitude	162
2.2.2. Preconceito e estereótipo.....	163
2.2.3. Conhecimento científico, crença e representação social	166
2.3. Consenso vs. não consenso	167
2.4. O carácter eminentemente social das representações	168
3. Funções das representações sociais.....	170
4. Emergência e transformação das representações sociais.....	172
4.1. Condições que afetam a sua emergência.....	172
4.2. Formação das representações sociais	173
4.2.1. Objetivação	173
4.2.2. Ancoragem.....	174
4.3. Estrutura das representações sociais: a Teoria do Núcleo Central	175
5. Representações sociais, identidade/ alteridade e relações intergrupais.....	177
5.1. Representando a identidade e a alteridade	177
5.2. Identidade social, categorização e comparação social	179
5.3. Pertencas grupais e relações intergrupais: “eles são outros”	181
5.4. Representações sociais, linguagem e comunicação	184
6. Representações sociais e o campo educativo	185

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6 – Opções Metodológicas

Sumário	191
1. Enquadramento paradigmático	191
2. As representações sociais e a metodologia qualitativa.....	193
3. Técnica de recolha de dados	194
3.1. Inquérito por entrevista	194
3.1.1. Adequação à presente pesquisa.....	194
3.1.2. Construção do guião da entrevista.....	196
3.1.3. Transcrição das entrevistas	198
3.2. Documentos oficiais	199
3.3. Anotações de campo	200
4. Codificação e categorização.....	200
5. Técnica de análise de dados	201
5.1. Análise de conteúdo/ análise de discurso.....	201
6. Triangulação dos dados.....	203

7. Contextualização do estudo empírico	203
7.1. Procedimentos metodológicos e éticos	203
7.2. Caracterização do contexto escola: análise documental	207
7.3. Caracterização dos sujeitos do estudo	209
7.4. Apresentação dos dados e sua discussão	214

CAPÍTULO 7 – Análise e Discussão das Categorias

Sumário.....	217
--------------	-----

Categoria 1: Percurso Migratório

Sumário.....	219
1.1. A imigração como estratégia.....	219
1.1.1. Motivos da partida	219
1.1.2. A escolha de Portugal como país de destino	222
1.1.3. A viagem, a instalação e a fixação	223
1.1.4. Perspetivas futuras.....	225
1.2. Alunos portugueses	227
DISCUSSÃO DA CATEGORIA 1	229

Categoria 2: Autorrepresentação Identitária

Sumário.....	231
2.1. Identidades nacionais/ culturais pessoalmente assumidas	234
2.2. Critérios com que fundamentam as suas pertenças identitárias	238
2.3. A cor de pele como critério identitário	241
2.4. Nacionalidade/ legalidade	242
2.5. Grau de importância atribuído às autoidentidades.....	245
DISCUSSÃO DA CATEGORIA 2	248

Categoria 3: O Papel da Língua

Sumário.....	255
3.1. Alunos estrangeiros	257
3.1.1. Conceção sobre a sua língua materna e forma como se relacionam com ela	257
3.1.2. Língua do país de acolhimento	261
3.1.3. Relações sociais entre as línguas maternas e a língua de acolhimento	263
3.1.4. Outras línguas: vantagens do plurilinguismo.....	264
3.2. Alunos autóctones	265
3.2.1. Conceção sobre a sua língua materna e forma como se relacionam com ela	265
3.2.2. Outras línguas: vantagens do plurilinguismo.....	267
DISCUSSÃO DA CATEGORIA 3	268

Categoria 4: Comparação entre Culturas e Povos

Sumário.....	272
4.1. Semelhanças entre culturas e povos	273
4.1.1. Culturas e povos considerados semelhantes e sua fundamentação.....	273

4.1.2. O sentido das semelhanças	278
4.2. Diferenças entre culturas e povos	281
4.2.1. Culturas e povos considerados diferentes e sua fundamentação	281
4.2.2. O sentido das diferenças	283
4.3. Hierarquização das culturas e dos povos?	295
DISCUSSÃO DA CATEGORIA 4	297

Categoria 5: Comparação Endogrupo e Exogrupo

Sumário	301
5.1. Caracterização do endogrupo	302
5.2. Caracterização do(s) exogrupo(s).....	308
5.3. Caracterização que julgam que o exogrupo faz do seu endogrupo	320
DISCUSSÃO DA CATEGORIA 5.....	324

Categoria 6: Preconceito, Discriminação e Racismo na Sociedade

Sumário	328
6.1. Grau de simpatia em relação ao endogrupo e exogrupo étnico-cultural	329
6.2. Casamento ou não com alguém do exogrupo	333
6.3. Vantagens e desvantagens dos estrangeiros na sociedade portuguesa	337
6.4. Perceção do preconceito, da discriminação e do racismo na sociedade portuguesa	343
DISCUSSÃO DA CATEGORIA 6	347

Categoria 7: Integração Escolar

Sumário	352
7.1. Como sentem a integração	352
7.2. Fatores que interferem no processo de integração.....	359
DISCUSSÃO DA CATEGORIA 7	369

Categoria 8: Língua Materna dos Alunos Estrangeiros na Escola/ Língua Portuguesa

Sumário	372
8.1. Língua materna dos alunos estrangeiros na escola.....	372
8.2. Dificuldades em Língua Portuguesa	376
8.3. Aulas de Português Língua Não Materna e outros apoios escolares	383
8.4. Relações sociais entre a língua materna e a Língua Portuguesa em espaço escolar. Discriminação linguística.....	388
DISCUSSÃO DA CATEGORIA 8	395

Categoria 9: Relações de Convivência

Sumário	400
9.1. Caracterização das relações de convivência	401
9.2. Pessoalmente com quem se relacionam melhor	406
9.3. Com quem julgam que o endogrupo se relaciona melhor.....	408
9.4. Com quem julgam que o exogrupo se relaciona melhor	410

9.5. Opinião dos professores	414
9.6. Aspetos que interferem nas relações de convivência	415
DISCUSSÃO DA CATEGORIA 9	421

Categoria 10: Preconceito, Discriminação e Racismo na Escola

Sumário.....	424
10.1. Vantagens/ desvantagens dos alunos estrangeiros na escola	425
10.2. Perceção do preconceito/ discriminação/ racismo próprio	432
10.3. Perceção do preconceito/ discriminação/ racismo do endogrupo contra o exogrupo	433
10.4. Perceção do preconceito/ discriminação/ racismo do exogrupo contra o endogrupo	437
10.5. Episódios de preconceito/ discriminação/ racismo nesta escola.....	439
10.6. Episódios de preconceito/ discriminação/ racismo noutras escolas – agressões físicas ..	449
DISCUSSÃO DA CATEGORIA 10	454

CONSIDERAÇÕES FINAIS	461
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	469

ANEXOS

- ANEXO 1. Guião de entrevista a alunos autóctones/ Guião de entrevista a alunos estrangeiros
- ANEXO 2. Consentimento informado
- ANEXO 3. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Índice de quadros

Quadro 1. “Devem os imigrantes manter a sua identidade cultural?”	42
Quadro 2. Processos básicos na heterorracialização e na heteroetnicização	65
Quadro 3. Caracterização dos alunos estrangeiros	211
Quadro 4. Caracterização dos alunos autóctones	211
Quadro 5. Caracterização dos Encarregados de Educação de alunos estrangeiros	213
Quadro 6. Caracterização dos Encarregados de Educação de alunos autóctones	213
Quadro 7. Caracterização dos professores/ Diretor de escola.....	214
Quadro 8. Matriz das categorias e subcategorias	217
Quadro 9. Percurso migratório: subcategorias e indicadores	219
Quadro 10. Autorrepresentação identitária: subcategorias e indicadores.....	231
Quadro 11. Nacionalidade, autoidentidade(s) e cor dos alunos estrangeiros	232
Quadro 12. Nacionalidade, autoidentidade(s) e cor dos alunos autóctones	232
Quadro 13. Nacionalidade, autoidentidade(s) e cor – E.E. de alunos estrangeiros	233
Quadro 14. Nacionalidade, autoidentidade(s) e cor – E.E. de alunos autóctones	233
Quadro 15. O papel da língua: subcategorias e indicadores	255
Quadro 16. Línguas dos alunos estrangeiros	256
Quadro 17. Línguas dos alunos autóctones.....	256
Quadro 18. Comparação entre culturas e povos: subcategorias e indicadores	272
Quadro 19. Comparação endogrupo e exogrupo: subcategorias e indicadores	301
Quadro 20. Preconceito, discriminação e racismo na sociedade: subcategorias e indicadores	328
Quadro 21. Integração escolar: subcategorias e indicadores	352
Quadro 22. Língua materna dos alunos estrangeiros na escola/ Língua Portuguesa: subcategorias e indicadores.....	372
Quadro 23. Relações de convivência: subcategorias e indicadores	400

Quadro 24. Preconceito, discriminação e racismo na escola: subcategorias e indicadores424

Índice de tabelas

Tabela 1. Saldos populacionais anuais (2001-2011)81

Índice de figuras

Figura 1. Principais nacionalidades – *Stock*..... 83

Figura 2. Sentimento de pertença étnico-nacional dos jovens descendentes de imigrantes africanos, segundo a classe social e a nacionalidade.....98

Figura 3. Resultados gerais do MIPEX III147

Figura 4. Contextos de racismo153

Abreviaturas utilizadas

A	Aluno
ACIDI	Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P.
I	Investigadora
D.	Diretor de escola
D.T.	Diretor(es) de Turma
E.E.	Encarregado(s) de Educação
EUA	Estados Unidos da América
LM	Língua Materna
LNM	Língua Não Materna
LP	Língua Portuguesa
MIPEX	<i>Migrant Integration Policy Index</i>
ONG	Organização Não Governamental
P.	Professor
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PII	<i>Plano para a Integração dos Imigrantes</i>
PLNM	Português Língua Não Materna
PNAI	Programa Nacional de Ação para a Inclusão
PNE	Plano Nacional de Emprego
QECR	<i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>
RS	Representações Sociais
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

INTRODUÇÃO

1. Motivação

Tal como refere Natércio Afonso (2005), o ponto de partida de qualquer investigação é a pessoa do investigador, as suas experiências pessoais e profissionais, que devem não apenas ser mobilizadas para o trabalho de investigação, mas também ser sujeitas a análise reflexiva que permita concomitantemente explicitar sentidos da ação e o distanciamento epistemológico necessário relativamente ao objeto de estudo que se vai construindo.

Assim sendo, podemos afirmar que a motivação que deu origem a este trabalho é tripla:

Como pessoa nascida noutra país que ingressou na escola portuguesa aos nove anos de idade, as relações interculturais que se estabelecem em espaço escolar sempre fizeram parte do percurso vivencial da investigadora deste estudo.

Como docente, o fenómeno nos últimos anos tem suscitado inquietações, dado que a escola portuguesa, vista sobretudo como monocultural há vinte anos, tem vindo a transformar-se em multicultural, mas nem sempre promovendo o intercultural. Para além deste facto, consideramos que nem sempre se valoriza a relevância social da escola como lugar de encontros e desencontros que extravasam as paredes da sala de aula, onde todos os elementos da comunidade escolar são chamados a desempenhar o seu papel de educadores, até mesmo os próprios alunos em relação aos seus pares.

Como investigadora, o fenómeno exigiu pesquisa teórica e empírica dessas inquietações e a consequente necessidade de fundamentar estratégias de ação para o futuro, na tentativa de superação da dicotomia teoria-prática e na tentativa de ultrapassar uma conceção “bancária” de educação (Freire, 1972), tantas vezes denunciada teoricamente mas tantas outras esquecida nas práticas quotidianas.

2. Justificação do tema e a sua pertinência

As sociedades do século XXI caracterizam-se pela configuração de uma realidade sociocultural diversa, para a qual muito têm contribuído a globalização e os fluxos migratórios.

Portugal, classificado por vários motivos como “*um país de migrações*” (Rocha-Trindade, 2010), assume-se como um país privilegiado para promover estudos sobre migrantes e as suas experiências migratórias, dado o seu “*patchwork socio-cultural*” (Cortesão, Silva, Neves & Vieira, 2012).

O aumento significativo do fenómeno de imigração em Portugal verificado na primeira década do século XXI contribuiu para uma realidade social “mestiça” e heterogénea. Embora em decréscimo, o fluxo da

imigração em Portugal mostra-nos que mesmo em períodos de crise uma parte dos imigrantes não retorna aos seus países de origem, procedendo desta forma ao seu reagrupamento familiar no país de acolhimento (Malheiros, 2007) e promovendo esforços no sentido da sua fixação permanente em Portugal (Rocha-Trindade, 2010).

A este propósito lembramos os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) relativos a 2012, que, no que se refere às concessões da nacionalidade portuguesa, emitiu 28.907 pareceres positivos para acesso à nacionalidade (SEF, 2013).

O imperativo de uma educação intercultural que sirva não apenas para prevenir conflitos étnico-culturais mas também para o enriquecimento cultural e cívico da sociedade continua a impor-se, tanto mais que alguns autores alertam para os seguintes aspetos:

- a perspetiva assimilacionista “é ainda muito evidente” nos documentos oficiais que se referem à integração dos imigrantes na sociedade portuguesa, pressupondo que eles se podem tornar “bons portugueses”, não levando em linha de conta as especificidades da população imigrante, que é percebida como um todo homogéneo. Este facto é ainda agravado pela perspetiva unilateral que lhe subjaz, uma vez que se pressupõe que o estrangeiro é o único que deve mudar (Malheiros, 2006).

- os mitos e os estereótipos que imperam na sociedade portuguesa e que devem ser confrontados, de modo a construir uma consciência humana que aceite transformar-se perante alguns resultados, nem sempre agradáveis ou convenientes, de alguns estudos nacionais e internacionais que envolvem a sociedade portuguesa, nomeadamente Lages, Policarpo, Marques, Matos e António (2006), Malheiros e Esteves (2013), Rosário, Santos e Lima (2011), Vala, Brito e Lopes (1999c) e Vala, Pereira, Costa-Lopes e Deschamps (2010).

- não obstante a atenção que o tema da imigração em Portugal tem vindo a despertar na comunidade científica¹, dado tratar-se de uma realidade muito dinâmica, à qual subjazem fatores muito diversos cujas repercussões são muito variadas, o seu estudo continua a revestir-se de interesses múltiplos. Da construção de conhecimento daí resultante não só é possível constatar alguns padrões de convergência e complementaridade de resultados, como a surpresa de recônditos aspetos que abrem caminho a novas explorações.

Segundo Lucinda Fonseca, continua a merecer desenvolvimento e aprofundamento o debate sobre o tema da imigração, uma vez que se constata que “*a generalidade da população revela um grande desconhecimento da dimensão e dos efeitos da presença de imigrantes no nosso país, mantendo-se alheada ou tendo uma informação muito distorcida (...) sobre esta matéria*” (Fonseca, 2003, p. 55). Para além deste facto, a autora sublinha ainda que a investigação realizada tem ignorado “*outros temas de grande relevância, como sejam (...) a questão das identidades múltiplas*” (Fonseca, 2003, p. 55).

¹ Nomeadamente os estudos levados a cabo pelo Observatório da Imigração.

A escola, que não é alheia a este contexto social, presentemente marcado pela conjuntura de crise, deve continuar a fomentar uma Educação Intercultural, cujo interesse tem vindo a ser reforçado em várias produções literárias, científicas e documentos institucionais – como os da União Europeia e da UNESCO –, mas cujos efeitos na prática quotidiana das diversas instituições, como a escola, nem sempre se fazem sentir. Neste sentido, concordamos com Roberto Carneiro quando defende:

“O esforço de descentração de si próprio para acolher a diferença do outro é um aferidor relevante da grandeza de alma humana (...). Quando assim acontece o diferente deixa de constituir uma ameaça para se transformar numa oportunidade soberana de relação e de aprendizagem. (...) A reaprendizagem da arte de viver juntos é um grande desafio do novo século” (Carneiro, 2003, pp. 7-8).

3. Objeto de estudo

Enquanto objeto de investigação, o fenómeno das representações sociais (RS) é múltiplo e complexo, não unidimensional, e encontra-se disperso por contextos como a cultura, as instituições, as práticas sociais e as comunicações interindividuais e de massa, não podendo ser captado diretamente ou de uma forma absoluta. Em função da teoria das RS pesquisámos a sua compreensão, e seleccionámos e delimitámos as dimensões ou aspetos do fenómeno cujo estudo para nós se justifica (Pereira de Sá, 1998).

Propusemo-nos uma dimensão mais compreensiva das RS enquanto modalidades geradas através da comunicação na vida quotidiana, que seguem o princípio da transformação do não-familiar em familiar, orientando os comportamentos em situações sociais concretas.

Ao pretendermos estudar as RS de alunos estrangeiros e alunos autóctones no que se refere ao contexto migratório da sociedade portuguesa e ao contexto escolar, enfatizamos com Jorge Vala que as RS não são meros enunciados sobre a realidade, mas teorias sociais práticas sobre objetos relevantes na vida dos grupos em questão, sendo organizadoras de crenças, ações e produzidas no quadro das comunicações quotidianas suscitadas pelas identidades sociais. Neste sentido, usámos, tal como o autor sugere, as RS em relação ao grupo social, enquanto sujeito da representação, e procurámos associá-las aos processos de produção de sentido enquanto decorrentes das interações no interior de grupos e da lógica das relações intergrupais (Vala, 1993; ver também Vala & Castro, 2013).

Assim sendo, partimos da identidade e da alteridade que os alunos assumem, dos significados partilhados que lhes são atribuídos, das RS de que os mesmos são portadores para chegar à compreensão dos (des)encontros interculturais nas relações que estabelecem, dentro da escola, com o Outro de nacionalidade e cultura diversa.

4. Finalidade. Questões e objetivos de investigação

Cada pessoa e cada grupo pertencente a uma sociedade interpreta-se, interpreta os outros e aquilo que os rodeia através de uma complexidade de representações que marcam e são marcadas pelo decurso das relações sociais.

Essas mesmas representações não são alheias à forma como os sujeitos (re)constróem a(s) sua(s) identidade(s) em estrita colaboração com a alteridade.

É nossa intenção compreender como é que essas RS e os processos de construção de identidade/ alteridade influenciam as relações e as significações com o Outro culturalmente diverso. Esperamos contribuir para a compreensão dos (des)encontros em contexto escolar e para uma efetiva educação intercultural capaz de desenvolver uma competência intercultural que não se esgote no conhecimento e compreensão intelectual da cultura do Outro, antes implique a sua aceitação e acolhimento do ponto de vista ético, sendo que não são as diferenças culturais que importam, mas sim o que as pessoas têm em comum: a sua Humanidade – o primeiro e essencial é o Outro, não a sua cultura (Abdallah-Pretceille, 1999).

A nossa finalidade é, pois, contribuir modestamente para a reflexão sobre esta temática, tendo para esse efeito ouvido a “voz dos alunos” e dando cumprimento não apenas ao direito que lhes assiste enquanto cidadãos, mas também reconhecendo o seu “*enorme potencial para a compreensão da vida nas escolas, e para a transformação das práticas educativas*” (Amado, 2007, p. 117).

Assim sendo, formulámos o problema de investigação que orientou a organização do nosso projeto de investigação (Coutinho, 2011; Pardal & Correia, 2011):

Tendo em conta a diversidade cultural presente nas nossas escolas, como é que as representações sociais e a construção da identidade/ alteridade influenciam os (des)encontros entre alunos estrangeiros e autóctones, e que tipo de estratégias interventivas podem ser desenvolvidas para tornar esses encontros humanamente mais significativos?

O nosso estudo procura responder às seguintes questões investigativas:

1. Quais são as identidades nacionais às quais os alunos se sentem pertencer, como fundamentam essas pertenças e qual a importância que lhes atribuem?
2. Quais as representações que os alunos estrangeiros e autóctones manifestam, enquanto cidadãos, sobre o endogrupo e exogrupos em contexto social?

3. Quais as representações que os alunos estrangeiros e autóctones manifestam, enquanto alunos, sobre alguns aspetos da vivência escolar e as relações que estabelecem entre si?
4. De que modo a (re)construção da identidade e alteridade e a significação das relações estabelecidas em contexto escolar são influenciadas por aquelas representações?
5. Que tipo de dificuldades e constrangimentos se identificam na escola, e que necessidades se detetam ao nível de uma educação intercultural onde o reconhecimento da identidade e da alteridade, enquanto (re)construção, potencie relações humanamente significativas?

De acordo com estas questões definimos os seguintes objetivos gerais:

1. Conhecer e analisar as identidades nacionais às quais os alunos se sentem pertencer, os critérios que usam para a sua fundamentação e o grau de importância que atribuem às mesmas.
2. Descrever e refletir sobre as representações que os alunos autóctones e os alunos estrangeiros manifestam, enquanto cidadãos, sobre o endogrupo e os exogrupos em contexto social.
3. Descrever e refletir sobre as representações que os alunos autóctones e os alunos estrangeiros manifestam, enquanto alunos, sobre alguns aspetos da vivência escolar e as relações que estabelecem entre si.
4. Compreender de que modo a (re)construção da identidade e da alteridade daqueles alunos, bem como as relações que estabelecem entre si, são influenciadas por aquelas representações.
5. Identificar dificuldades e constrangimentos se identificam na escola, bem como detetar necessidades ao nível de uma educação intercultural onde o reconhecimento da identidade e da alteridade, enquanto (re)construção, potencie relações humanamente significativas.

Para atingirmos os nossos objetivos investigativos, situámos a nossa pesquisa num paradigma qualitativo, tendo usado como técnica de recolha de dados a entrevista semidiretiva. Através dela, e no âmbito do estudo das RS, pretendemos captar nos discursos dos sujeitos entrevistados as suas opiniões, crenças, sentimentos, experiências passadas e intenções futuras, bem como os significados que atribuem à

realidade que os circunda (Amado, 2009; Flick, 2009; Ruquoy, 2005).

Os participantes primordiais do nosso estudo foram alunos, 10 autóctones e 10 estrangeiros, que estudavam numa escola de 3.º Ciclo e Ensino Secundário e frequentavam entre o 7.º e o 12.º ano de escolaridade. Através das suas “vozes” (Amado, 2007) quisemos ter acesso direto aos fenómenos e à forma como experienciam e interpretam o mundo, social e escolar, que constroem interativamente. Para esse efeito, recolhemos dados através de entrevistas semidiretivas individuais. Complementarmente realizámos entrevistas aos Encarregados de Educação de oito dos alunos entrevistados, quatro de cada grupo, aos cinco Diretores de Turma desses alunos e ao Diretor da escola. Procedemos à análise de conteúdo e de discurso dos dados recolhidos, tendo-nos socorrido do programa informático WebQDA (*software* de apoio específico para a análise qualitativa de dados).

5. Organização do trabalho

A estrutura do nosso trabalho segue o fio condutor que passamos a apresentar: nos primeiros capítulos, 1 e 2, centrar-nos-emos num âmbito mais geral da sociedade contemporânea ao nível mundial. No capítulo 3 estreitaremos o nosso olhar para Portugal e a sociedade portuguesa, afinando em seguida para os desafios que as sociedades, quer a nível mundial, quer a nível nacional, colocam à escola: capítulo 4. Continuaremos o nosso percurso com o capítulo 5, no qual desenvolveremos o fenómeno das Representações Sociais, que marcam o nosso estudo empírico e os procedimentos metodológicos e éticos adotados: capítulo 6. No último capítulo, 7, apresentaremos, categoria a categoria, as análises dos dados e a discussão dos resultados. Cumpre-nos esclarecer que as seis primeiras categorias dizem respeito ao âmbito social, em que procurámos que os alunos se manifestassem sobretudo enquanto cidadãos, e as quatro categorias que se lhes seguem, situadas no contexto escolar, interpelaram os jovens entrevistados na sua qualidade de alunos. Finalizamos com as Considerações Finais, onde realizaremos uma discussão mais global dos resultados do nosso estudo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO 1 – NA ERA DA MULTI/ INTERCULTURALIDADE

“A riqueza cultural do mundo reside na sua diversidade dialogante.”

Koïchiro Matsuura

Sumário

As mudanças ao nível dos Estados-Nação têm afetado a noção de cidadania. Vejamos primeiramente os termos que compõem o binómio Estado-Nação, no sentido de entender, posteriormente, a noção de cidadania que projetam e reclamam.

1. A Modernidade, o declínio dos Estados-Nação e a cidadania reclamada

O Estado-Nação sobrepõe duas ideias que não são, necessariamente, coincidentes: o Estado e a Nação. Por um lado, o **Estado** remete-nos para a dimensão institucional do poder exercido sobre uma determinada comunidade, circunscrita num espaço geográfico ou território de ação determinado. O cariz coercitivo do seu poder é expresso numa linguagem “técnico-jurídica” e “fria”, elaborando e fazendo executar as leis necessárias à vida coletiva. Por outro lado, a **Nação** é uma comunidade histórica com uma identidade coletiva, um “nós”, que partilha um conjunto de crenças, uma língua, memórias, valores, costumes relativamente consolidados por um passado histórico. Ela expressa-se por uma “linguagem lírica”, “afetiva” e “quente” que remete para o termo “*mátria*” (Catroga, 2010; Sobral & Vala, 2010; Sousa, 2008). Assim sendo, o **Estado-Nação** é um tipo particular de Estado em que um governo detém a soberania de um território definido e onde a maioria da população é consciente de pertencer a uma única nação que apoia o Estado².

Segundo Benhabib (2006), esta unidade de residência, sujeição administrativa, participação democrática e pertença cultural constituíam o modelo ideal de cidadania no conceito moderno de Estado-Nação, pelo que a cidadania significava esta pertença a uma comunidade de pessoas mais ou menos homogénea culturalmente, política e territorialmente delimitada. O contrato social fundamentava-se nesta cidadania, regulada através do Estado-Nação, cuja lealdade não assentava em pertenças étnicas, religiosas e outras tramas da tradição, mas naquilo que se imaginava possuir em comum, ou seja, a cultura nacional, o

² Pode existir uma **Nação sem Estado**, nomeadamente a Nação judaica, que, até à constituição do Estado de Israel, foi uma Nação sem Estado. Também pode existir um **Estado sem Nação**, como é o caso do Ruanda e do Burundi, em que a grande rivalidade entre tribos impossibilita a unidade da nação e o desenvolvimento de um sentimento nacional (André, 2009-2010; Sousa, 2008).

território, a língua, etc. (Stoer, 2003).

Contudo, em meados do século XX, décadas de 50/ 60, os Estados-Nação começam progressivamente a entrar em crise devido a múltiplos fatores, entre os quais o aumento do individualismo e o aparecimento do espaço privado, que ocupou e ocupa um lugar cada vez maior; o aumento dos fluxos migratórios transnacionais; as situações de pós-colonialismo; o aparecimento de novos atores transnacionais como os Grupos dos G8³ ou G20⁴, o Banco Mundial, o Banco Europeu, as múltiplas Organizações Não Governamentais (ONGs). Os Estados-Nação perdem protagonismo económico a favor das grandes empresas transnacionais, cedem a sua soberania e as suas fronteiras perdem importância, com a livre circulação de pessoas e mercadorias, a favor das unidades supranacionais (André, 2009-2010⁵, 2012).

Segundo André (2009-2010), com base em Alain Touraine, o poder está em toda a parte e em parte nenhuma, está na produção em massa, nos fluxos financeiros, nos tipos de vida que se vão dispersando num espaço sem fronteiras, sem normas, sem instituições. O campo de intervenção do Estado nacional é cada vez mais diminuto. Desta feita, as sociedades, mais complexas, intercomunicativas e migrantes, despoletam sentimentos de pertença não exclusivos a um território (Catroga, 2010). Eis o tempo da “Modernidade líquida”, que, segundo Zygmunt Bauman (2001), explica o fracasso do sonho moderno de ordenamento racional e técnico que procurava criar o melhor dos mundos através dos Estados-Nação e da ciência. Assistimos ao declínio da conceção clássica de Modernidade, cujos sonhos foram erigidos a partir do triunfo da razão sobre os particularismos, a memória e as emoções (Touraine, 1994).

Neste tempo de “Modernidade líquida”, somos confrontados com a negação da permanência e da durabilidade de instituições sociais como a família e das relações de amizade e de trabalho que caracterizavam a “modernidade sólida”, para assistirmos à afirmação da individuação radicalizada, num tempo acelerado e provisório e num espaço virtual de terra de ninguém, onde as relações humanas se derretem volatilmente na indiferença, levando à exclusão ou à *inclusão perversa* de pobres, migrantes, homossexuais, estrangeiros, entre outros (Bauman, 2001).

Há ainda os novos desafios políticos e de segurança que, depois do 11 de setembro, afrontam as nações neste novo século, nomeadamente, o aparecimento de atores de violência não estatais que usam (não apenas) aviões civis como armas ou bombistas suicidas entre a multidão dos comboios e das estações de metro, mas também tornam iminente o uso de armas biológicas, químicas e nucleares. A violência passa a estar desterritorializada; as políticas simbólicas do medo e do martírio são perpetuadas; a presença de um difuso inimigo global leva, entre outras coisas, a ver o estrangeiro como uma potencial ameaça (Benhabib, 2007).

³ G8 – grupo internacional que reúne os sete países mais industrializados e desenvolvidos economicamente do mundo (EUA, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e o Canadá) e a Rússia.

⁴ G20 – grupo formado por representantes das 19 maiores economias do mundo mais a União Europeia.

⁵ Notas de Campo da disciplina “Multiculturalidade e Educação”, lecionada por João Maria André – Estudos de 2.º Ciclo, Filosofia, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. É a estas Notas que nos referimos quando utilizamos, ao longo da tese, a referência “André, 2009-2010”.

Bauman (2001, 2009) lembra, neste sentido, que hoje, no tempo da “modernidade líquida”, a liberdade comporta maiores riscos, existindo um sentimento de insegurança que se traduz pelo facto de os indivíduos não poderem resolver os seus problemas sozinhos. Se repararmos, ao longo da História foi a questão da falta de segurança que desencadeou os movimentos trabalhistas, os sindicatos e as cooperativas de consumo, e aquilo que até há bem pouco tempo era o problema de uma minoria – o sentimento de insegurança – passou a ser um assunto que diz respeito à maioria. Hoje, o sentimento contrário, de segurança, é associado à pureza e ao afastamento da diferença.

Na opinião de Seyla Benhabib, estamos a atravessar uma *transfiguração da cidadania* e da *soberania*, enfrentando um conjunto de crises tão desafiadoras como as do passado, mas, agora, numa escala global. A pobreza e a riqueza global confrontam um ambiente onde o Estado – que anteriormente fora visto como um instrumento de opressão das minorias pobres e raciais – está a desaparecer, levando ao colapso de instituições públicas e ao desgaste da solidariedade. Os pobres, as “pessoas de cor” e os ex-, pós- e neocoloniais são as vítimas do retrocesso de poder do Estado (Benhabib, 2007).

O próprio contrato social moderno está em vias de reconfiguração, uma vez que a soberania que os indivíduos e os grupos lhe cediam está agora a ser reclamada, querendo os mesmos decidir acerca do modo como vivem, como se educam, como cuidam de si mesmos, como se reproduzem, etc., fruto de uma tensão entre fatores de ordem económica, como a estruturação do mercado de trabalho, e de ordem cultural, como a “rebelião das diferenças” contra o jugo ocidental. A reconceptualização da cidadania implica que ela já não resulta da *ordem do atribuído*, mas é da *ordem do reclamado*, ou seja, uma cidadania como diferença e a partir das diferenças: “*Ser cidadão não quer dizer automaticamente repartição de um património comum, de uma língua ou um território, mas antes gozar de direitos e deveres podendo, ao mesmo tempo, viver identidades culturais e pessoais diferentes*” (Stoer, 2003, p. 2).

Cada indivíduo, segundo Catroga (2010), passou a ser um complexo de afetividades coletivas que foram sendo adquiridas na pátria de nascimento e de acolhimento, e que podem entrar em conflito quando as lógicas do poder não permitem ao indivíduo a integração equitativa desse todo plural de “afectos pátrios”. É neste sentido que Seyla Benhabib afirma:

“el mayor desafío de las democracias actuales será el de mantener los derechos civiles, las libertades políticas y las instituciones deliberativas y representativas ganadas a pulso, al mismo tiempo que desactivan el sueño fundamentalista de pureza y de un mundo sin ambivalencia y acuerdos morales. Ahora, nuestro destino está marcado por la negociación de diálogos culturales complejos en una civilización global” (Benhabib, 2006, p. 299).

Esta nova noção de cidadania exige uma “versão emancipatória”; trata-se de uma “cidadania cosmopolita” que requer a negociação cultural através de processos dialógicos e diatópicos que permitam o reconhecimento das diferenças e a construção de uma vida em comum para além dessas diferenças (Sousa Santos & Nunes, 2004).

Também Byram (2006) desenvolve este conceito de cidadania já não vinculada a um Estado-Nação que partilha uma pertença promovida pelo Estado, nomeadamente pelo seu sistema educativo, mas que antes envolve as mudanças e os desafios que são colocados à sociedade civil e que lhe exigem o compromisso com pessoas com outras formas de vida, outras pertenças, múltiplas linguagens.

Nunca tanto como agora foi tão premente o desafio de uma tal “cidadania global” capaz de proporcionar uma maior representação e participação dos cidadãos, especialmente dos jovens, por forma a trabalhar em conjunto de forma mais eficaz (PNUD, 2013). Desta “cidadania planetária” dependerá o mundo de amanhã (Maalouf, 1994; Morin, 2002b).

2. Migrações e diversidade cultural no contexto da globalização/ mundialização

2.1. Migrações internacionais: “planeta migrante”

Apesar de o fenómeno migratório ser uma constante ao longo da História, hoje mais do que nunca vemos a Terra como “planeta migrante”⁶ e o século XXI como o “século dos povos em movimento”. De acordo com as Nações Unidas, os imigrantes de primeira geração representavam, em 2010, 3% da população mundial, ou seja, mais de 215 milhões de pessoas, número que triplicou desde 1960. Prevê-se que em 2050 as migrações internacionais atinjam os 230 milhões (Blandin, 2009; Pena Pires, 2010a, 2010b; PNUD, 2013).

No sentido de demarcar o termo “migração” de outros tipos de mobilidade social, entendemos o termo como uma deslocação de um espaço social politicamente delimitado – estado nacional – para outro. Esta deslocação inclui para o migrante um processo de desintegração na sociedade de partida e de (re)integração na sociedade de chegada (Pena Pires, 2003), mediado pelo “percurso migratório” ou “itinerário migratório”. Este conceito é definido por Rocha-Trindade do seguinte modo:

“um conjunto de passos, acções ou situações, dados ou experimentados por um indivíduo migrante, com relevância para o processo em que se encontra envolvido, este conceito tem uma natureza sequencial cronológica, mais do que propriamente espacial, e encontra interesse e aplicação tanto em situações de migração nacional como internacional” (2010, p. 42).

Este percurso inicia-se com a *intenção de partir* do país de origem e a *tomada definitiva da decisão*, seguindo-se um conjunto de fases: os *preparativos de partida*; a *viagem* propriamente dita, que é tida simbolicamente como a ponte entre a origem e o destino; a *fase de instalação*, que se reveste normalmente de um carácter transitório; a *fixação*, já de carácter permanente e que inclui uma eventual naturalização; o *imaginado regresso* à origem, que, a efetivar-se fecharia o ciclo migratório, mas que não se assume como a

⁶ A expressão de Claire Blandin, “La Planète Migrante”, foi usada na nota editorial de Blandin e Grinblat (2009).

única opção. Nesta última etapa pesam os novos laços de identificação que se vão construindo e reconstruindo no quotidiano através de ligações emocionais, às quais subjazem muitas vezes justificações de carácter funcional (Rocha-Trindade, 2010).

No que se refere às últimas fases, os imigrantes procuram quebrar a solidão e o desgaste emocional que o novo ambiente social acarreta, procurando oportunidades de convívio com outros compatriotas. Eis a base da fundação de múltiplas associações organizadas, informal ou formalmente, e que proporcionam atividades em varias áreas, como a saúde, a educação, a formação, o envolvimento na defesa dos direitos de cidadania, o desporto, o lazer, entre outras. Elas constituem também “*um poderoso instrumento de manutenção e de reforço da identidade das comunidades de estrangeiros*”, promovendo a manutenção de ligações afetivas aos países de origem (Cortesão, 2012; Rocha-Trindade, 2010).

As origens dos fluxos migratórios são diversas. O modelo clássico de atração-repulsão representa o potencial migrante como *homo economicus*, que escolhe migrar depois de avaliar as desvantagens de permanecer no seu país de origem, que vê como um custo, em comparação com as vantagens que o eventual país de acolhimento lhe oferece, designadamente melhores condições materiais de vida, entendidas como um ganho. Assim sendo, a opção de migrar apresenta-se como resultado positivo do “cálculo de fatores de atração e repulsão” em favor do país de destino (Pena Pires, 2003).

Todavia, há autores como Rui Pena Pires (2003) e Alejandro Portes (1999) que alertam para outros fatores que devem ser tidos em atenção quando se avaliam as origens dos fenómenos migratórios, nomeadamente episódios de desorganização da ordem social nas áreas de partida, como as tensões económicas, as crises políticas, as guerras, as catástrofes naturais, a pobreza; a lenta acumulação de experiências migratórias individuais e a progressiva construção de redes sociais que unem países de origem a países de destino; e as ações intensivas de recrutamento de migrantes que favorecem a superação de constrangimentos inerentes ao fenómeno de deslocação, como a insegurança, as dificuldades materiais e as políticas.

Estes aspetos alertam-nos para o facto de que nem sempre os migrantes são “os mais pobres dos pobres”, mas antes os “mais aptos” a aproveitar as oportunidades que a migração lhes proporciona, verificando-se inclusivamente que algumas populações migrantes têm até maior percentagem de indivíduos com qualificações superiores do que os não-migrantes (Blandin & Grinblat, 2009; Marques & Góis, 2008; Pena Pires, 2010a, 2010b; Portes, 1999).

Dada a extensão deste fenómeno migratório, percebemos porque é que o mesmo se tornou uma prioridade para os governos quer a nível nacional, quer internacional, sobretudo nos países desenvolvidos. Todavia, neste contexto convém salvaguardar, por um lado, que as informações relativas à imigração nem sempre são rigorosas – veja-se, a título de exemplo, o caso dos imigrantes ilegais, para os quais não existem estatísticas oficiais. Por outro lado, o próprio conceito de “migrante” ou “imigrante” nem sempre é definido de uma forma clara. Para um demógrafo, um “migrante” é aquele que altera o seu domicílio; um “imigrante” é

aquele que vive num país que não é o país onde nasceu, independentemente da sua nacionalidade. Numa aceção popular, corresponde ao “estrangeiro” ou aos filhos de pais “imigrantes ou estrangeiros”⁷ (Blandin & Grinblat, 2009).

Prevê-se que as migrações venham a crescer devido a uma maior integração económica internacional, ao desequilíbrio demográfico, ao envelhecimento da população do Norte e ao crescimento populacional do Sul, e ao desequilíbrio económico entre países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento (Blandin & Grinblat, 2009; Pena Pires, 2010a, 2010b; Sousa, 2008). Também para Zygmunt Bauman (2009), que classifica o nosso contexto como sendo diaspórico, não parece que as migrações se vão alterar no futuro, mas antes permanecer para sempre, de tal modo que aprender a “viver com estranhos”, sem abandonar a nossa própria condição de “estranhos” para os outros, é uma prioridade. No mundo globalizado, a coabitação é de natureza diaspórica.

Dados mais concretos apontam que a população da União Europeia, nos próximos cinquenta anos, diminuirá 43 milhões, cerca de 11%, nomeadamente a população em idade ativa diminuirá 12% em França, 33% em Itália e 36% na Alemanha. Para contrariar tal previsão e para manter a distribuição por idade necessária ao equilíbrio dos sistemas de pensões atuais, seriam necessários 154 milhões de imigrantes entre 2015 e 2040, número que se afigura como sendo irrealista. Assim, é possível afirmar que a imigração poderá atenuar o declínio populacional, mas não o seu envelhecimento (Blandin & Grinblat, 2009).

2.2. Diversidade cultural no contexto da globalização/ mundialização e modelos de gestão dessa diversidade

As migrações internacionais de que acabámos de falar são tanto causa como consequência da globalização (Cohen, 2005; King & Ribas-Mateos, 2005). Neste contexto histórico em que vivemos e nas metamorfoses que lhe são inerentes, torna-se indispensável esclarecer noções que com elas se cruzam, como “globalização” e “mundialização”, para fazer sobressair as relações que elas suscitam entre a igualdade e a diferença e, deste modo, especificar os diversos modelos de gestão da diversidade cultural.

Giddens (2007) define a “globalização” como a interdependência crescente entre diferentes pessoas, regiões e países no mundo, em que os laços económicos, sociais e políticos atravessam fronteiras e condicionam, ao mesmo tempo que são condicionados, o destino daqueles que vivem dentro delas. Renato Ortiz (2006), por seu turno, distingue a “globalização” e a “mundialização”. A primeira refere-se essencialmente à vertente económica, e também tecnológica, voltada para a produção, distribuição e

⁷ Também Pena Pires sublinha que em Portugal, na maior parte do século XX, a expressão usada para designar os “imigrantes” era “estrangeiros residentes em Portugal” (é este o caso do SEF), estando os termos “imigração” e “imigrantes” ausentes, quer na literatura, quer nos dicionários e categorias estatísticas (Pena Pires, 2010b). No nosso

consumo de bens e serviços, enquanto estrutura única que está subjacente ao intercâmbio económico em qualquer parte do planeta⁸. A “mundialização”, por sua vez, refere-se ao fenómeno social total ao qual nenhuma cultura e nenhuma manifestação cultural são alheias, uma vez que a cultura e a identidade não podem ser entendidas como uma estrutura única e global no mesmo sentido em que nos referimos à vertente económica. Assim, se, por um lado, podemos falar de uma civilização com uma cultura mundializada, cujo território é global, mais pequeno e mais próximo, tal cultura não é sinónimo de uniformidade ou homogeneização. A mundialização fundou uma nova forma de “ser no mundo”, uma “matriz de civilização” que se atualiza em cada país e se reflete nos distintos universos simbólicos, permeáveis ao poder e à sua hierarquização:

“What we do have is the consolidation of a civilization matrix, world modernity, that is actualized and diversified in every country, region, place, as a function of its particular history. And this means that globalization/ mundialization is one and diverse at the same time. We should not conceive of such a diversity as equivalent to the idea of pluralism. In the global situation, parts are different and unequal, fill hierarchically diverse positions, and are permeated by the power relations and force lines that constitute the reality of the game of the world’s interests” (Ortiz, 2006, p. 403).

Boaventura de Sousa Santos (2006) distingue, por sua vez, a “globalização hegemónica” da “contra-hegemónica”. Resistindo à globalização hegemónica neoliberal, imposta de cima para baixo, versão do imperialismo global, a globalização contra-hegemónica, nascendo de baixo para cima, pretende rasgar os caminhos de solidariedades que permitam criar as condições concretas no presente para a luta contra a exclusão e a discriminação sociais – seja esta globalização resultante do “cosmopolitismo insurgente e subalterno” ou do “património comum da humanidade” (Sousa Santos, 2006, pp. 405-408)⁹.

Contra a globalização hegemónica também se opõe João Maria André, que usa a expressão de Miguel Batista Pereira, “globalização de rapina”, para caracterizar uma situação que, a pretexto da promoção de um desenvolvimento económico segundo os parâmetros ocidentais, aumenta a pobreza e a exclusão, desmantela as economias locais, homogeneiza a cultura, ameaça o meio natural, a saúde e a biodiversidade (André, 2009).

Pelo exposto, Sousa Santos recomenda que se use o termo “globalização” no plural, uma vez que este fenómeno engloba dinâmicas contraditórias, diferentes atores e práticas, e distintos graus de intensidade (Sousa Santos, 2005).

estudo, usamos a palavra “estrangeiro” neste sentido. Sobre o conceito de “imigrante”, veja-se também Berchoud (2007).

⁸ Quando aplicado aos “fluxos culturais”, este sentido de globalização enquanto produtor de consumismo global contribui para aquilo que Stuart Hall chama de fenómeno da “homogeneização cultural”, em que no “supermercado cultural” as identidades parecem flutuar livremente, traduzindo e reduzindo as diferenças e distinções culturais a uma espécie de “língua franca internacional” (Hall, 2001, pp. 75-76), dizemos nós: identidade franca internacional.

⁹ Chama-se a atenção para o facto de estes dois tipos de globalização coexistirem no interior do campo social, interagindo mutuamente entre si. Ver também Sousa Santos (2005). Sobre o “património comum da humanidade” e sua canonização, em relação com o Património Mundial Cultural e Natural, ratificado pela Convenção da UNESCO em 1997, ver também Sousa Santos, 1998, pp. 3-20.

Subjacente a esta tensão entre as distintas formas de entender a globalização está a tensão entre a igualdade e as desigualdades. Se é certo que a modernidade lutou pela igualdade, sendo os direitos humanos fruto desse esforço, são também cada vez mais as vozes que se levantam defendendo que a Carta dos Direitos Humanos está marcada pela globalização neoliberal excludente, e que no contexto da mundialização as preocupações giram, antes, em torno da diferença, da diversidade e da sua afirmação.

Desta feita, quer a **multiculturalidade**, quer a **interculturalidade** ganham evidência enquanto conceitos que traduzem a diversidade, as suas relações e propostas nomeadamente no campo da imigração e da integração de imigrantes nos países de acolhimento. Debrucemo-nos um pouco sobre este fenómeno.

Desde logo, aquilo que se verifica nos países onde o fenómeno da imigração é mais acentuado é que existe um pluralismo cultural desigual, em que este setor da população ocupa uma posição económica e social subordinada, que se manifesta na sua exclusão e marginalização. Sendo assim, este fenómeno não pode ser tratado como uma problemática setorial, de nível laboral ou de política de fronteiras, uma vez que se trata de um processo social complexo com repercussões em todos os níveis da sociedade do país de acolhimento (Dias, Ferrer & Rigla, 1997).

Neste momento, existem dois modelos de gestão da diversidade cultural: o **modelo multicultural**, anglo-saxónico, que permite a qualquer indivíduo pertencer a uma comunidade do Estado-Nação (Banks, 2004); e o **modelo de orientação intercultural**, francófono, que representa uma alternativa forte para enfrentar alguns aspetos que a multiculturalidade deixa por resolver (Abdallah-Preteuille, 1999).

A falência de alguns modelos de organização das sociedades multiculturais e/ ou multiétnicas diz sobretudo respeito ao assimilacionismo e ao multiculturalismo. Basta lembrarmos, a título de exemplo, as notícias que marcam a atualidade desde o verão de 2010, onde diversos líderes europeus declaram, sucessivamente, a “falência” ou “morte do multiculturalismo”, nomeadamente a Chanceler alemã Angela Merkel, o Primeiro-ministro britânico David Cameron e o Presidente francês Nicolas Sarkozy¹⁰.

O assimilacionismo corresponde ao ideal de plena homogeneização cultural segundo um padrão único. Neste tipo de resposta há um primado da identidade em que a diferença não é respeitada, existindo assim uma aproximação do novo e diferente ao que é maioritário. Assimilar é “tornar semelhante a”, e acarreta a renúncia da cultura e a perda da identidade de origem por parte daquele que vem de fora (André, 2009-2010, 2012; Neves & Rocha-Trindade, 2008). Na opinião de Roberto Carneiro, “nenhuma política de homogeneização ou de expropriação identitária pode conduzir a bom resultado” (Carneiro, 2009, p. 8).

O multiculturalismo, por sua vez, defende uma “coexistência separada”, deixando cada comunidade entregue aos seus próprios códigos de conduta, que tendem a ser vistos como uma ameaça pelas comunidades em presença (Neves & Rocha-Trindade, 2008).

Quando se fala hoje em dia em crise da multiculturalidade ou do multiculturalismo, na opinião de

¹⁰ Ver <http://pt.euronews.com/2010/10/17/merkelmulticulturalismo-alemao-fracassou/>;
<http://www.publico.pt/temas/jornal/toda-a-europa-deve-dar-atencao-as-chamas-de-londres-22681429>;
http://sol.sapo.pt/inicio/Internacional/Interior.aspx?content_id=11511.

Vitorino Magalhães-Godinho devemos atender a que não é o multiculturalismo que está em crise, mas o “enquistamento” de algumas minorias na sua própria cultura, afirmando-se *“pela recusa tanto de receber como de se adaptar. A política de acolher respeitando a diferença esbarra num beco sem saída porque esses quistos querem no fundo destruir a cultura de acolhimento, e rejeitam tanto o sentido de universalidade como os valores específicos de cada cultura, opondo o fascínio pela destruição como valor em si própria”* (Magalhães-Godinho, 2007b, p. 36). É contra esta mera coexistência que o modelo intercultural se impõe, defendendo antes a integração, que não se faz sem que os acolhidos passem a falar a língua do país de acolhimento e respeitem as leis e princípios fundamentais dessa sociedade, sem que isso implique homogeneização (Magalhães-Godinho, 2007a, 2007b).

O modelo intercultural parece ser aquele que melhor responde à organização das sociedades multiculturais, em que o próprio prefixo “inter-” indica não apenas uma relação entre duas, mas, por vezes, entre “mais do que duas” culturas, sublinhando-se que se trata de uma relação de interseção, interpenetração ou de interferência que ultrapassa a mera justaposição (Abdallah-Preteille, 2006a, 2006b; Coste, Moore & Zarate, 2009).

Deste modo, este modelo procura promover não só o conhecimento mútuo das diversas culturas em presença, mas também o respeito pelas diferenças, embora sujeitas a códigos e leis generalizados a todos os cidadãos. Este modelo luta pela integração plena de todos os imigrantes, promovendo a sua adaptação às normas do espaço público sem terem que renunciar à sua cultura de origem, ou seja, não se supõe a homogeneização cultural (André, 2009-2010, 2012; Neves & Rocha-Trindade, 2008).

Em Portugal, segundo o ACIDI, a gestão da diversidade cultural, nomeadamente no domínio legislativo, obedece claramente ao princípio da interculturalidade, promovendo-se a *“riqueza da diversidade em diálogo”* e *“mais do que a simples aceitação do “outro” (...) o acolhimento do “outro” e a transformação de ambos nesse encontro”* (Marques, s/d, p. 3).

Neste contexto, também tem vindo a ganhar importância o conceito, recente, de “cosmopolitismo”. André (2009-2010, 2012), lembra que Ulrich Beck, demarcando-se dos modelos multiculturalistas, denuncia que os Estados-Nação e os interesses nacionais não dão conta da atual dinâmica cosmopolita que tem vindo a modificar os mundos sociais e a própria relevância dos Estados.

Neste sentido, algumas ONGs como a Amnistia Internacional, o Greenpeace, a Organização Mundial do Comércio, as agências financeiras, entre outras, têm vindo a ganhar relevo na intensificação de interligações transnacionais (André, 2009; Cohen, 2005).

A globalização e os próprios migrantes internacionais, que levam consigo as suas culturas e estilos de vida, criando nas sociedades de acolhimento culturas globais, contribuem para essa dinâmica cosmopolita em que a diversidade se destaca e os seus intervenientes ampliam as suas identidades (Cohen, 2005).

Na mesma linha de pensamento, outros autores como Portes (1999) e Rocha-Trindade (2010) sublinham o fenómeno da transnacionalidade e da criação de “comunidades transnacionais” de imigrantes

que, embora estando no país recetor, se deslocam frequentemente aos seus países de origem, compartilhando o seu tempo entre ambos os países e adotando estratégias de vida binacionais e biculturais relativas a novos campos sociais. Neste sentido, o “transmigrante” supera as próprias noções tradicionais de emigrante e imigrante, uma vez que se acentuam múltiplas interdependências, sejam elas familiares, sociais ou económicas, entre outras¹¹.

O cosmopolitismo “vulgar” ou “quotidiano” criou uma sociedade que aceita e até vulgariza a diversidade, que passou a estar presente, por exemplo, nos hábitos de consumo e de lazer, ao assistirmos a programas televisivos de outros países, ao podermos escolher, num mesmo Centro Comercial, entre uma panóplia de restaurantes com gastronomias típicas para além das nacionais, ao usarmos roupas cuja matéria-prima é produzida num país, posteriormente confeccionada noutra e, finalmente, importada para Portugal (André, 2009; Cohen, 2005). Mas, para além de um “cosmopolitismo banal”, presente de muitas formas no nosso quotidiano, a globalização tem vindo a exigir cada vez mais a tomada de consciência de um “cosmopolitismo realista e reflexivo”, entendido como o sentimento de sermos cidadãos do mundo aos quais não são alheios problemas como a desflorestação da Amazónia no Brasil ou o apedrejamento de mulheres em países muçulmanos, e que em vez de sobrevalorizarem as especificidades nacionais têm em atenção as dinâmicas de interação e os fluxos transnacionais. O cosmos global eleva-se a horizonte de ação (André, 2009, 2009-2010; Castells, 2007).

Esta alternativa toma como norma a interculturalidade nas relações entre as culturas e as civilizações, encaminhando-nos o diálogo intercultural para a abertura à crítica alheia, ao desprendimento de certezas culturais de cariz etnocêntrico, levando ainda em linha de conta não a noção de cultura enraizada num território, mas antes uma noção de culturas plurais com “diferenciações inclusivas”. Eis o “cosmopolitismo da humildade e da escuta” que se reflete também na pluralidade cultural da biografia daqueles que têm formas de vida e de ação transnacionais, trabalhando em vários países, vivendo no seio de famílias multiculturais, estudando em escolas e fazendo amizades com pessoas de outras nacionalidades, comprando em lojas de produtos étnicos (André, 2009, 2009-2010).

Os Estados-Nação procuram respostas políticas para a coexistência de grupos culturais diversos dentro de uma mesma sociedade, tendo-se verificado um primado das questões jurídico-políticas sobre as questões especificamente culturais. A noção de poder¹² e a sua redefinição na sociedade atual global não é alheia a esta discussão de modelos de organização das sociedades multiculturais, nem é independente da

¹¹ Para aprofundar este tema, veja-se o capítulo 5 “Comunidades Transnacionais” de Alejandro Portes (1999, pp. 127-143). Para Schiller, Basch e Blanc, “*transmigrantes são imigrantes cujas vidas quotidianas dependem de múltiplas e constantes interligações através de fronteiras internacionais e cujas identidades públicas são configuradas em relação a mais de um Estado-nação*” (Schiller, Basch & Blanc, 1999 in Malheiros, 2005).

¹² Podemos definir globalmente o “poder” como uma relação desigual e assimétrica entre atores, o que leva o ator A a impor a sua vontade ao ator B, independentemente das resistências deste último. Este tipo de relação existe entre todo o tipo de grupos sociais, como a família, a escola, a empresa, o Estado, a sociedade internacional, estando presente em qualquer sociedade humana. O exercício do poder pode ser realizado através da força, da persuasão, da autoridade, da

noção crítica de cultura e de identidade. Nas palavras de João Maria André: *“Aquilo de que se trata é de encontrar soluções que garantam o respeito pela diferença e, conseqüentemente, em muitos casos, os direitos das minorias ou de algumas margens ou periferias da sociedade face ao poder das maiorias e do respectivo centro”* (André, 2009, p. 22).

coação e da manipulação, e ao nível do sistema internacional pode assumir formas como a guerra, a pressão económica e a influência cultural e ideológica (Sousa, 2008).

CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE(S), CULTURA(S) E MISTIÇAGENS. A EXIGÊNCIA DE UMA EPISTEMOLOGIA ALTERNATIVA

“Inquirido sobre a sua raça, respondeu:

- *A minha raça sou eu mesmo, João Passarinheiro.*

Convidado a explicar-se, acrescentou:

- *Minha raça sou eu mesmo. A pessoa é uma humanidade individual. Cada homem é uma raça, senhor polícia.”*

Mia Couto

“... cada homem traz consigo a forma inteira da condição humana.”

Michel de Montaigne

Sumário

Neste capítulo abordaremos o tema da “identidade”, relacionando-a com os conceitos de “cultura” e “mestiçagem”, particularmente porque ela envolve sistemas classificatórios que organizam e dividem as relações sociais: “eu”/ “tu”, “nós”/ “eles”. Se é certo que a identidade não se constrói sem a alteridade, também não podemos esquecer que algumas das reivindicações identitárias na atualidade, associadas a uma conceção essencialista de cultura, se coligam a fenómenos como a discriminação e o racismo. Nesse sentido, apelamos a uma compreensão crítica do conceito de “cultura” e do conceito de “identidade”, nomeadamente a identidade nacional, como sendo uma construção ao longo do tempo à qual estão inerentes processos sociais e simbólicos não isentos de poder.

1. A exigência de um olhar crítico sobre o conceito de Cultura

Segundo Giddens (2007), apesar de os conceitos de “sociedade” e “cultura” poderem ser distinguidos teoricamente, a relação de interdependência entre os mesmos permite-nos afirmar que nenhuma sociedade pode existir sem cultura, da mesma forma que nenhuma cultura pode existir sem sociedade. Assim sendo, a sociedade é um sistema de inter-relações que envolve os indivíduos coletivamente e que não pode viver sem cultura. Aliás, sem cultura, estes indivíduos não seriam sequer “humanos”, não usufruiriam da linguagem, não teriam autoconsciência, sendo coartada a sua capacidade de pensar e racionar. É a cultura que caracteriza a associação social humana (Giddens, 2007). Todavia, a cultura não é um mero suplemento

de que usufruem as sociedades humanas por contraste aos animais. Ela é o “magma” que envolve sujeitos e objetos ou “*el mito englobante de cada cosmovisión en un tiempo y espacio determinados*” (Panikkar, 2006, p. 16).

No seu sentido mais amplo, a cultura inclui o conjunto de saberes, prescrições e proibições, os sistemas de valores e símbolos que servem de mediação às interações sociais e que são mantidos e transmitidos através da linguagem. Nestes sistemas incluem-se as tradições culturais, as “humanidades”, os mitos, a literatura, as representações religiosas, a arte, as crenças, os modos de divertimento (Sousa, 2008). Ela constitui o “capital coletivo” dos conhecimentos adquiridos, dos saberes práticos aprendidos, das experiências vividas, da memória social, incluindo especificamente o modo como nos vestimos, as formas de casamento e família, os padrões de trabalho, os rituais religiosos e as próprias atividades de lazer. Não existe sem palavras e sem pensamentos e nisto consiste a verdadeira identidade humana (Giddens, 2007; Morin, 1989, 2001).

Dado que a espécie humana pouco evolui anatómica e fisiologicamente, segundo Morin (2001), aquilo que marca a evolução humana é a cultura pelas suas inovações, reorganizações, desenvolvimento de novas técnicas, pela integração do adquirido, pelo processo permanente de aprender e desaprender para voltar a reaprender, inovando, construindo e destruindo. Assim, verifica-se que para além do “*imprinting*” cultural, ou seja, do determinismo cultural que acontece desde a primeira infância com a família, e posteriormente com a escola, com a universidade ou na profissão, também existem “*zonas fracas desse imprinting*” onde surgem as inovações, evoluções e revoluções do conhecimento (Morin, 1989, 2007).

Stuart Hall (2001), por sua vez, sublinha o carácter simbólico que a cultura encerra, explicando que a cultura não é tanto um “conjunto de coisas”, mas um “conjunto de práticas” no qual se produzem e trocam significados, se dão e recebem significados entre os membros de uma dada comunidade.

Seja como for, existe a respeito da cultura um grande paradoxo: é que nós somos semelhantes pela cultura e diferentes pelas culturas. Existe uma unidade humana a par da diversidade humana. Em tudo o que diz respeito ao humano, a diversidade não deve mascarar a unidade, nem a unidade deve ocultar a diversidade. Esta realidade é fácil de entender mas difícil de integrar, uma vez que, segundo o pensamento disjuntivo, aqueles que veem a diversidade de culturas tendem a minimizar ou esconder a unidade da humanidade, e aqueles que veem a unidade humana tendem a considerar a diversidade de culturas como algo secundário (Morin, 2001, 2007). Nas palavras de Morin: “*Não há sociedade humana, arcaica ou moderna que não tenha cultura, mas cada cultura é singular. Assim, existe sempre a cultura nas culturas, mas a cultura não existe senão através das culturas*” (Morin, 2007, p. 61). Este duplo fenómeno da unidade e diversidade das culturas é crucial, uma vez que a cultura está para a identidade humana da mesma forma que as culturas estão para as identidades sociais (Morin, 2007).

Acontece que o conceito de cultura não é neutral. Wallerstein (1990) distingue dois usos de cultura: o **Uso I**, por um lado, que a define como aquilo que é partilhado no grupo e presumivelmente não é partilhado

fora dele, algo, pois, que não é universal mas antes específico desse grupo e que traduz realidades fixas no interior de um mundo que, de facto, muda sem cessar. Esta noção é atribuída a nações, tribos, grupos étnicos. O **Uso II**, por seu lado, distingue, quando não hierarquiza, certas características no interior do grupo como opostas a outras no interior do mesmo grupo, algo, pois, que diferencia os elementos do mesmo grupo e que justifica as desigualdades do sistema.

Se reconhecermos a distância entre as diferenças destes dois usos de cultura como um *instrumento de controlo ideológico*, então compreender-se-á que estes dois usos de cultura servem para mascarar a verdadeira situação existencial. Assim, “*universalismo*” e “*racismo-sexismo*” não são antagónicos, antes um “*par simbiótico*” que na dosagem correta torna possível o funcionamento do sistema. Devemos trabalhar para conseguir um conceito de cultura que reúna os dois usos, mas para tal é necessário procedermos a uma cirurgia das premissas culturais que remova “crescimentos cancerosos” para evitar o sofrimento e a morte, por forma a restaurar a esperança (Wallerstein, 1990).

Uma das premissas culturais que deve ser tida em atenção refere-se às descrições e classificações que são feitas pelas ciências sociais ocidentais sobre as culturas. Para Vala (2007), estas classificações têm estruturado RS sobre a diferença entre os grupos humanos e são usadas pelo senso comum segundo uma lógica tipológica e hierarquizante. Assim, essas classificações que têm por referente a cultura branca ocidental como o protótipo de cultura humana organizam-se em binómios de oposição aos quais é posteriormente atribuído uma avaliação bipolar em termos de “bom/ mau”, “pior/ melhor”.

Um dos perigos que estas classificações encerram, tal como Moscovici já alertara, é que sendo uma RS, não existe a consciência de que são construções mentais, sendo antes tomadas como reproduções da realidade objetiva, são vistas como factos em si mesmos (Vala, 2007). A esta situação acresce ainda a agravante de que estas “classificações culturais” desempenham hoje em dia o papel das “classificações raciais” no passado: “*Na nossa história recente, porém, verifica-se uma passagem da descrição e hierarquização da diferença ancorada na ideia de raça, para a diferença ancorada na ideia de cultura*” (Vala, 2007, p. 328).

Wallerstein, por seu turno, alerta para o facto de que vivemos no presente na fase B do *Ciclo de Kondratieff*¹³, em que assistimos ao declínio do funcionamento do sistema capitalista: as falências multiplicam-se, aumenta a taxa de desemprego e a economia sofre uma deflação. Para agravar esta situação, estamos simultaneamente num período de transição entre dois “*sistemas de longa duração*”, que, na opinião do autor, marca a “*fase terminal da economia capitalista mundial*”, o que exige que se pensem alternativas (Wallerstein, 2009). Aqueles que detêm o poder e privilégios substituirão o atual sistema-mundo por outro igualmente hierárquico e desigual, ainda que baseado em princípios diferentes (Wallerstein, 2000).

¹³ Os Ciclos de Kondratieff são ciclos de expansão e contração da economia mundial que duram aproximadamente 50 a 60 anos. Na fase A, o lucro é gerado pela produção material, industrial, etc. Na fase B, o capitalismo, para continuar a gerar lucro, refugia-se na especulação (Wallerstein, 2009).

Há quem procure libertar o povo e a natureza das cadeias de mercantilização, estando no cerne dos debates contemporâneos a construção de um “*mundo igualitário*” que permita o florescimento de várias culturas. Mas isto exige, para este autor, além da resolução dos problemas mais imediatos, que não se perca do horizonte o novo tipo de mundo que queremos construir e que deve ser objeto de uma contínua discussão, negociação, integração de visões (Wallerstein, 2009).

Ainda devemos ter em atenção que não podemos essencializar a ideia de cultura como a propriedade de um grupo étnico ou uma raça, claramente definida e delimitada; ao tratar as culturas como insígnias de identidade grupal, estaremos a fetichizá-las de tal forma que ficarão fora do alcance da análise crítica (Abdallah-Pretceille, 2006a, 2006b, 2008; Benhabib, 2006; Woodward, 2000), o que não é, de todo, o objetivo dos diálogos interculturais.

A esta noção essencialista de cultura, de tendência monocêntrica, enclausurada na tradição e memória de um povo, devemos contrapor, antes, uma noção ecológica, plural e em interação que vê a cultura como algo dinâmico e diferencial, um conjunto complexo de relações do homem com o seu meio, de interações do pensamento no espaço social que supõe também as mediações materiais. Fazer este exercício implica perspetivar um olhar crítico sobre o conceito de cultura, mas também sobre o próprio conceito de identidade (Abdallah-Pretceille, 2006a, 2006b, 2008; André, 2005, 2006, 2009).

Na opinião de Seyla Benhabib, “*a cultura tornou-se sinónimo de identidade*”, um indicador e um diferenciador da identidade. Embora ela sempre tenha sido um indicador de diferença social, a novidade a que assistimos atualmente é que os grupos constituídos segundo determinados indicadores identitários exigem o seu reconhecimento legal e a distribuição dos recursos do Estado para a preservação e proteção das suas especificidades culturais (Benhabib, 2006).

Nesta perspetiva, a cultura obtém “força política” e passa a ser um conceito estratégico central na definição de identidade e de alteridade que se traduz em lutas, sendo disso exemplo os movimentos que lutam pelo reconhecimento de identidades étnicas e os movimentos antirracistas (Sousa Santos, 2004).

A identidade já não deve ser entendida à luz da matriz liberal anglo-saxónica que a entende como um processo de autodesenvolvimento do indivíduo, antes como um processo de negociação, aberto mas também interior, do indivíduo com os outros no seio de relações dialógicas que com eles estabelece (André, 2005). É disso que trataremos a seguir.

2. A exigência de um olhar crítico sobre o conceito de Identidade

2.1. Identidade/ Alteridade

2.1.1. O Outro como condição da construção da minha identidade e do sentido da minha existência

“Viver é ser Outro

*tão no outro e sê-lo
com’se cada rosto
fosse del’modelo”*

Oliveira Cruz

Se é certo que a noção de identidade parece uma noção simples e evidente, uma análise mais aprofundada desta noção mostra-nos que se trata antes de um fenómeno complexo e paradoxal. Por um lado, a identidade designa aquilo que é “idêntico”, aquilo que é igual, o carácter do que é o mesmo, não diz respeito apenas a meras “qualidades”, mas antes traduz a coincidência de substâncias. Por outro lado, ela refere-se àquilo que é “único” e que se distingue e diferencia dos outros (Lipiansky, 1992, 1998a, 1998b). Este “paradoxo semântico” sugere que a identidade balança entre a *semelhança* e a *diferença*, sendo que estes dois sentidos não seguem o princípio de não contradição (ou um ou outro), mas antes são concomitantes (um e outro), ou seja, a identidade evidencia uma dialética ou tensão entre o mesmo e o outro, a unicidade e a multiplicidade, o universo interior e o universo exterior, a dimensão pessoal e a dimensão social (Lipiansky, 1992, 1998a, 1998b).

Neste sentido, a identidade é concomitantemente pessoal e social. Pessoal enquanto sou um, alguém singular, uno e indiviso. Assumo-me como um indivíduo, até certo ponto, “separado” e “isolado” de tudo o resto. Social porque o ser humano não é sem os outros, “*para ser ele necessita intrinsecamente dos outros*” (Guareschi, 2002, p. 153).

Ruano-Borbalan, com base em Jean-François Gossiaux, sustenta que a identidade não pode ser vista como uma “qualificação”, mas como uma “relação” e a questão identitária não é mais “*quem sou eu?*”, mas antes “*quem sou eu em relação aos outros, quem são os outros em relação a mim?*”. Ou seja, identidade e alteridade constituem um binómio inseparável (1998, p. 2). Sem esta relação, a identidade fica comprometida, ela existe fundamentalmente pelo reconhecimento dos outros (Bourdieu, 1982).

Hall, por sua vez, refere que as identidades resultam da marcação da diferença, ou seja, da relação com o Outro, com “aquilo que não é”, com aquilo “que falta”, com o seu “exterior constitutivo”. A identidade não é inata nem permanece fiel a um núcleo estável ao longo da história do sujeito – contrariamente à personalidade, que revela uma dimensão mais estrutural –, sendo antes algo que está sempre em construção, que podemos “ganhar” ou “perder”, já que ela pode ser sempre “sustentada” ou mesmo “abandonada” (Hall, 2001, 2005).

A construção da identidade na relação com o Outro, aquilo que os autores existencialistas chamam a “condição dialógica da pessoa humana”, ganhou pleno sentido particularmente com as duas grandes guerras, que impuseram um novo ponto de partida na procura de sentido da existência humana: a experiência do encontro. Eis que autores como Martin Buber (1959, 1976) e Emmanuel Levinas (1980, 1982) sublinham a relação interpessoal e o pensamento dialógico como fundamentos de uma nova visão do homem e da identidade humana cuja essência se afirma, agora, “dialógica”.

O ser humano revela-se um ser insuficiente e a sua relação com os outros homens é, para Buber (1959, 1976), marcada pela “palavra-princípio” que o Eu pronuncia e que traduz diferentes intencionalidades e atitudes desse mesmo Eu na relação com o Outro e com o mundo. Assim, a relação *Eu-Tu* contrapõe-se à relação *Eu-Isso*, singularizando respetivamente o “mundo humano” ou o “mundo das coisas”. Na relação *Eu-Isso*, o Outro é percebido como um objeto que é usado para servir os propósitos do Eu, sendo estabelecida uma relação objetivante que caracteriza o conhecimento científico e a experimentação. Ao contrário, na relação *Eu-Tu* existem dois sujeitos iguais, e o Eu “pessoa” manifesta perante o Outro uma atitude de totalidade, numa relação por excelência, que caracteriza o encontro e o diálogo. O Outro é percebido como parceiro e como amigo¹⁴.

Este encontro não acontece a um ou ao outro dos participantes, nem acontece num mundo neutral que engloba os dois, é antes um evento num espaço interpessoal, no *entre os dois*, numa dimensão à qual os dois têm acesso (Buber, 1976). Este encontro é marcado pela *reciprocidade* e pela *responsabilidade*, que operam uma dupla ação mútua: o Outro interpela-me como alteridade e eu respondo a esse apelo, tirando-o do anonimato e resguardando concomitantemente a sua não objetivação, ou seja, respeitando a sua alteridade própria.

Só este caminho de circularidade, dialógico, que acontece no inter-humano, se constitui como caminho de sentido para a nossa existência. Assim sendo, o mais profundo do meu eu habita entre “tu” e “eu”, no eu do *entre* relacional, que, no *encontro face a face* com o Outro, me faz alcançar a minha autoconsciência (Buber, 1959).

Para Buber, este diálogo não está isento de tensão, todavia, ele acredita que quando diferentes culturas entram em contacto podem gerar criatividade e regeneração sociais, através da reciprocidade e do

¹⁴ O “Tu” ou o “Isso” tanto podem ser uma coisa, como uma pessoa, uma obra de arte ou o próprio Deus. O que está em causa é a forma como o “Eu” se relaciona com aquilo que está à sua frente.

respeito pelo Outro com uma subjetividade igual à minha, que escuta e partilha experiências.

Esse Outro, para Levinas, não se descobre, mas revela-se pela *epifania do seu rosto*, que o autor define como “o modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do Outro em mim” (Levinas, 1980, p. 37). Trata-se de um rosto nu que está para além da sua forma, um rosto que irrompe na minha existência, impondo-se a si mesmo e simbolizando toda a humanidade. A figura do “estrangeiro” serve para simbolizar esse Outro que não tem em relação a mim “uma pátria comum” e cujo rosto nu irá perturbar o meu “estar em casa”. Ele, o estrangeiro, é também “o livre”, uma vez que “sobre ele (eu) não posso poder, porquanto escapa ao meu domínio” (Levinas, 1980, p. 26).

Esse Outro quer ser reconhecido como alguém e pede-me que eu o reconheça e que seja alguém ante ele e para ele. Não é mais uma relação em que o Outro caminha *lado a lado* comigo sem eu o olhar, antes uma “relação ética”, *frente a frente*, entendida como suporte de toda a humanidade. A certeza do Outro que se me impõe afeta, duplamente, o Outro que se revela e se dá a conhecer e, ao mesmo tempo, a minha existência que se reconhece eticamente como alguém para esse Outro (Levinas, 1980). Essa relação ética é uma relação de responsabilidade, em que a responsabilidade perante um Outro não é “um simples atributo”, mas antes uma “estrutura essencial” da subjetividade que não é entendida como “um para si” mas antes “para outro”, o que implica que a minha identidade está fundamentada na alteridade:

“trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou da deposição do eu soberano na consciência de si, deposição que é precisamente a sua responsabilidade por outrem. A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente, não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. Eu, não intercambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável” (Levinas, 1982, pp. 92-93).

Maria Manuel Baptista, num artigo em que questiona o problema do Outro no contexto da atual globalização, alerta para o facto de que o que Levinas não poderia prever é o “grau de indiferenciação” com que se considera esse Outro, um Outro cuja diferença não tem rosto, um Outro geral e abstrato que não permite ser vislumbrado na sua radical diferença (Baptista, 2003). Na opinião da autora, se não quisermos cair no erro de procurar compreender o Outro numa perspectiva epistemológica que apenas busca o “exótico” e o “inesperado”, temos de ter presente que “a tarefa de compreender o Outro só pode realizar-se no âmbito da complexa relação Eu/ Outro, mediada pelas múltiplas auto e hétero-representações que aí se originam”. Só assim podemos encontrar “o Eu do Outro”. Só assim, esse Outro poderá ultrapassar a condição de “objeto” para se constituir enquanto “sujeito”, agora “entendido como o Mesmo em dignidade e condição” que só numa perspectiva ética poderá ser conhecido (Baptista, 2003, pp. 216-218).

Se a questão da reflexão ética sobre o Outro num tempo de “modernidade líquida”, numa época de crises económico-financeiras, impõem ao homem uma reflexão sobre a Pessoa Humana e a sua identidade, o olhar que é dirigido ao estrangeiro, ao pobre, a todos aqueles que são excluídos socialmente, impõe-se pela experiência de acolhimento e solidariedade.

É neste sentido que Pettigrew & Meertens (2005) lembram, a título de exemplo, um estudo¹⁵ cujos sujeitos eram europeus não-judeus que arriscaram as suas vidas para salvar judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Este estudo constatou que uma das características comuns a estes homens foi a experiência de terem mantido “amizades íntimas” intergrupos durante as suas infâncias, quer com grupos de não-judeus, quer com outros grupos. E hoje, que exigências éticas esse Outro me coloca? Estamos nós a educar eticamente para o acolhimento desse Outro – o Mesmo – igual a mim?

2.1.2. Ser Pessoa e o compromisso ético perante o Outro

Quando Thomas Nagel publicou o seu famoso artigo “Que significa ser morcego?”, o autor, longe de pretender falar dos morcegos, procurava resposta para o significado do ser humano, enfatizando que este, ao contrário daqueles, dificilmente pode ser entendido como o resultado de certos impulsos do cérebro e do corpo, cuja identificação se realizou através da experiência externa (Nagel, 1974 in PNUD, 2013). Tal como Nagel, muitos outros autores, nomeadamente Mahbub ul-Haq – responsável pioneiro pelos Relatórios do Desenvolvimento Humano –, procuram pensar o ser humano sob a perspetiva multifacetada das suas vidas, das suas responsabilidades dialógicas e da importância epistémica das suas capacidades quando em diálogo com os outros, das quais inúmeros movimentos de massas como a Primavera Árabe são bem exemplo (PNUD, 2013).

Raimon Panikkar também faz parte deste conjunto de autores, exortando o ser humano como pessoa, cuja identidade é marcada pela sua “relacionalidade”. Nas suas palavras:

“El hombre no es sólo individuo: es persona, es decir, un nudo de relaciones que se extienden hasta los límites alcanzables por su alma. (...) Cada uno es una persona, es decir, un nudo único en la red de relaciones que constituye la realidad. Cuando este nudo rompe los hilos que lo unen a los otros nudos, cuando las tensiones se han vuelto tan tensas que no permiten ya la libertad constitutiva de la inter-independencia entre nudo y nudo e, en última instancia, con la realidad, en ese momento nace el individualismo que perturba la armonía y lleva a la muerte de la persona haciéndole perder su identidad que es sólo relacional” (Panikkar, 2006, pp. 15-16).

Deve entender-se que a individualidade não é negada pelo autor, antes reconhece-se que o ser humano está para além da sua individualidade. Desta feita, o autor compara o indivíduo, enquanto singularidade de certa forma completa e separável das outras singularidades, a um “átomo”. A pessoa, embora única e incomparável, porque não há um ponto de referência, pode ser entendida como *um “nó numa rede de relações”* (Panikkar, 2004a, 2007).

Nesta perspetiva, a individualidade é tão-só uma abstração, um nó abstrato, separado de todos os

¹⁵ Oliner, Samuel & Oliner, Pearl. (1988). *The Altruistic Personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York: Free Press.

fios que o compõem, quando na realidade os nós sem os fios não são nada. Cada nó constitui-se como tal porque está feito de fios que, por sua vez, estão ligados a outros nós. Assim, a pessoa nem é um indivíduo, nem uma existência indiferenciada (Panikkar, 2004a), ou se preferirmos nas palavras do autor: “*El hombre podría quizás definirse como el nexo, como la intersección visible en la cual se cruzan distintos ámbitos de la realidad. Es la encrucijada de una realidad que atraviesa a todo ser*” (Panikkar, 2007, p. 180).

É neste sentido que o autor defende a concepção de ser humano como “*ontonomia*”, ou seja, como uma atitude de inter-independência de todas as coisas, particularmente para com os outros seres humanos, e que supera quer a “heteronomia”, quer a “autonomia”. Assim sendo, enquanto a heteronomia é um grau de consciência que julga as leis que subjazem à existência como procedendo de uma instância superior, a autonomia entende o ser humano como liberdade em que cada ser é lei para si próprio, autodeterminando-se numa atitude individualista. A “ontonomia”, por sua vez, entende o ser humano como uma rede de relações que não pode subtrair-se à responsabilidade recíproca (Panikkar, 2007).

No âmbito do nosso estudo, e tendo em conta as ideias de Panikkar, a dignidade da Pessoa Humana só pode ser garantida quando existe respeito cultural, sem o qual se tenta impor a cultura dominante como modelo de convivência humana. Mas esse respeito não é possível sem o conhecimento da cultura do Outro, ao qual não se pode chegar, por sua vez, sem amor ou, pelo menos, sem simpatia. É que as culturas, segundo Panikkar, não podem ser objeto de um estudo puramente objetivo, uma vez que elas não são um “objeto”, antes uma “conetividade radical” correlacionada com as pessoas: “*Sin la unión entre conocimiento y amor la interculturalidad es una palabra vacía. Sin interculturalidad la paz es sólo una utopía: el hieros gamos¹⁶ entre amor y conocimiento es una esperanza para la humanidad*” (Panikkar, 2006, p. 148).

Esta atitude, segundo o autor, apenas é possível quando deixamos de pensar, pessoal e culturalmente, que somos autossuficientes para nos abirmos ao Outro.

2.1.3. Uma identidade – múltiplas pertenças. Entre o pessoal e o social

Anthony Giddens, na sua obra *Modernidade e Identidade Pessoal*, estabelece a influência da organização do mundo social na viragem para o século XXI na forma como a “auto-identidade” se constrói e se tece. Sublinha que a ordem social e as instituições modernas, ao contrário das precedentes, carecem das certezas da tradição e dos hábitos do conhecimento tradicional, que se veem agora subordinados ao princípio da dúvida radical, ao dinamismo, à erosão dos hábitos e costumes tradicionais e ao seu

¹⁶ Panikkar esclarece que este *hieros gamos* significa a harmonia entre um eu (um eu-mesmo) e um não-eu (um não-eu-mesmo). Trata-se de uma atitude que não pretende identificá-los (monismo), nem pretende dividi-los fazendo-os lutar (dualismo), antes procura conjugá-los através da sua realidade não dividida, da sua a-dualidade, como se de um “matrimónio sagrado” se tratasse. Assim também as culturas: enquanto há culturas marcadamente místicas e outras marcadamente lógicas, não devemos procurar a sua unidade pelo monismo, a sua união pelo dualismo, antes a sua harmonia pelo a-dualismo (Panikkar, 2006).

consequente impacte não só global mas, também, na vida quotidiana e nos aspetos mais pessoais do self¹⁷.

A autoidentidade, no seu processo de constituição, procura, no contexto das escolhas múltiplas em que se situa, uma coerência nas narrativas biográficas, que vai construindo através da negociação, tendo em conta o social, o género e a etnicidade, e que lhes permitem um acesso diferenciado a distintas formas de autorrealização ou de “*diferença, exclusão e marginalização*” (Giddens, 1994, pp. 1-5). Esta identidade não é dada de uma vez por todas, antes é construída ao longo da vida, onde nos vamos tomando naquilo que somos, passo a passo, desde a mais tenra infância. Maalouf usa a metáfora das “estradas”, que diz preferir à das “raízes” das árvores. Estas, sob a chantagem “Se te libertas, morres!”, têm de se resignar; aquelas, por sua vez, encontram-se nas encruzilhadas com outras estradas, embora cada uma percorra a sua própria trajetória (Maalouf, 2004). Para João Maria André, estas duas metáforas devem ser usadas numa lógica inclusiva, uma vez que “*os fluxos das viagens não excluem a memória das raízes*” (André, 2009, p. 35).

Todavia, a construção de uma identidade pessoal não é uma justaposição de pertenças autónomas, comparável a uma colcha de *patchwork*. Maalouf prefere compará-la antes a um desenho sobre a nossa pele esticada em que, ao tocar numa das pertenças, seja a cor, a religião, a língua, a classe social ou outra, é toda a pessoa que reage, ou seja, as diferentes pertenças são vividas como um todo. Segundo a sua opinião, existe ainda a tendência de a pessoa se reconhecer na pertença que sente ser mais atacada, assumindo-a ou ocultando-a, defendendo-a ou silenciando-a à espera de vingança. Aqueles que com ele partilham essa pertença são-lhe solidários, e enquanto se encorajam e tentam afirmar, colocam-se “*contra os do outro lado*” (Maalouf, 2003, p. 36; ver também Castells, 2007).

Esta identidade nunca está acabada, mas vai-se construindo e transformando ao longo de toda a nossa existência. Maalouf (2003) propõe-nos o seguinte exemplo imaginado: um homem que em 1980 se declara “jugoslavo” e que descendia, incidentalmente, de uma família de “tradição muçulmana”, passados doze anos quando a guerra se encontrava no auge, se questionado sobre a sua identidade, afirmaria que era “muçulmano” e acrescentaria, posteriormente, que era “bósnio”, não fazendo referência alguma à sua antiga afirmação de “jugoslavo”. Se hoje o encontrássemos na rua, afirmaria primeiro que era “bósnio”, depois que era “muçulmano” e ainda que o seu país fazia parte da Europa e desejaria que aderisse à União Europeia.

Este exemplo mostra-nos que a nossa identidade, se bem que em reconstrução dinâmica e permanente, a forma como reconstrói, como incorpora cada experiência, é pessoal, e única, sendo que apenas as experiências significativas são entretecidas para formar um novo todo singular e insubstituível (Maalouf, 2002).

Billig (2004), por sua vez, chama a atenção para o facto de a identidade não ser uma “coisa”, devendo antes ser entendida como uma “forma de falar” e uma “forma de viver” que o sujeito usa para falar

¹⁷ O conceito de “self” a que Giddens se refere ao longo de toda a sua obra não é entendido em sentido psicológico, mas sociológico, ou seja, ele remete para um processo através do qual a autoidentidade é constituída reflexivamente, tanto pelo indivíduo como pelos outros, à medida que se vai desenvolvendo. Sendo assim, preferimos o termo autoidentidade no sentido de identidade pessoal, tal como o autor e o próprio tradutor esclarecem.

de si e da comunidade à qual pertence. E se é certo que ela pode ser reconstruída, não é menos correto atender ao facto de que, ao contrário do consumidor que pode adquirir uma variedade de “estilos” proporcionados pelas estruturas comerciais no mundo ocidental, a identidade não pode ser alterada como quem “muda uma peça de roupa”, mas antes exige um certo grau de “compromisso” ao longo do tempo. É neste sentido que o autor usa as seguintes palavras: *“One can eat Chinese tomorrow and Turkish the day after; one can even dress in Chinese or Turkish styles. But being Chinese or Turkish are not commercially available options”* (Billig, 2004, p. 139).

Bauman (2009) lembra uma frase de Jacques Derrida para sublinhar a singularidade e a irrepitibilidade de cada identidade que, sem deixar de manter a sua coerência, se vai reconstruindo dinamicamente: *“With every death, a world is disappearing”*.

2.2. A (re)construção identitária no caleidoscópio cultural das sociedades atuais

2.2.1. Identidade e mestiçagem

Poema Mestiço

escrevo mediterrâneo
na serena voz do Índico

sangro norte
em coração do sul

na praia do oriente
sou areia náufraga
de nenhum mundo

hei-de
começar mais tarde

por ora
sou a pegada
do passo por acontecer

Mia Couto

João Maria André defende que a identidade não é algo estático, definitivo ou pré-dado, cuidadosamente garantido por uma “mentalidade de betão” assente numa lógica que identifica, separando e excluindo, antes uma aventura do ser e do tempo em que vivemos e que nos torna a todos “mulatos, não de raças mas de existências” (André, 2006, 2009).

Bauman, também reforçando o sentido de identidade dinâmica, compara-a a uma obra de arte que queremos moldar a partir do estofado da vida:

“Quando falamos de identidade há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica, consistência: todas as coisas que parecem – para nosso desespero eterno – faltar tanto e tão abominavelmente ao fluxo de nossa experiência. A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme. Lutamos para negar, ou pelo menos encobrir, a terrível fluidez logo abaixo do fino envoltório da forma; tentamos desviar os olhos de vistas que eles não podem penetrar ou absorver. Mas as identidades, que não tornam o fluxo mais lento e muito menos o detêm, são mais parecidas com crostas que uma vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se” (Bauman, 2001, p. 97).

As identidades no mundo globalizado, apesar de serem vividas como um todo, são evolutivas, compósitas, múltiplas, produtos de cruzamentos e misturas culturais resultantes do fenômeno de mestiçagem, como se de uma tecelagem se tratasse, não são nem a fusão total, nem a separação total dos fios com que se tece, ela está a meio caminho entre o ser e o não-ser, o que leva a que se entenda a identidade como um processo, já que nos vamos tornando o que somos, adquirindo essa consciência, passo a passo, ao longo da vida (André, 2006; Maalouf, 2003). Nas palavras de João Maria André:

“(...) o mestiço é sinal de inacabado e, conseqüentemente, do que está (sempre esteve) a caminho e daquilo de que não se sabendo a origem, o ponto alfa da pureza fontal, também se não adivinha o fim, o ponto ômega da completude perfeita fechada. Mestiçagem é a experiência e o pensamento da relação, da desterritorialização, da multiplicidade que convive com a singularidade,(...) do reenvio sempre recomeçado” (André, 2009, p. 35).

João Maria André (2009), com base na obra *Soi-même comme un autre* de Paul Ricoeur, fala-nos da “identidade narrativa” do sujeito, sua estrutura, como se da identidade de uma personagem se tratasse. Ela constrói-se ao longo de uma intriga ou através do seu posicionamento na intriga (*mise en intrige*) do que é a sua própria identidade. Esta vai-se gerando no contexto da configuração narrativa, num jogo quase dialético entre a concordância e a discordância. A narrativa é assim como que uma síntese entre o homogêneo e o heterogêneo que se vai introduzindo na intriga (André, 2009; ver também Mendes, 2005). Esta estrutura narrativa e a sua articulação com a memória podem bem ser a chave para a nossa identidade histórico-social que traduz no “nós somos” “aquilo que fomos sendo”, a “identidade narrativa” (André, 2009, 2009-2010).

Esta “identidade narrativa” está, por sua vez, articulada com um “projeto de vida”, que constitui aquilo que Ricoeur chama “identidade promessa,” em que nos assumimos como protagonistas capazes de dizer e de fazer, pressentindo as nossas capacidades ou incapacidades e assumindo a responsabilidade dos nossos atos (André, 2009; Mendes, 2005). João Maria André prefere, contudo, o termo “identidade utópica” uma vez que *“nós somos também os nossos sonhos, eles marcam-nos mesmo antes de os realizarmos”* (André, 2009, 2009-2010, 2012).

Este processo de construção da identidade, que é sempre situacional e histórico, é determinado mais pelas contingências e contradições da vida que pela reprodução do que lhe é semelhante: “*o indivíduo forma a sua identidade não da reprodução pelo idêntico oriunda da socialização familiar, do grupo de amigos, etc., mas sim do ruído social, dos conflitos entre os diferentes agentes e lugares de socialização*” (Mendes, 2005, p. 490); ao mesmo tempo que se articula com um projeto de vida, com um trabalho biográfico constante, para o qual é imprescindível o diálogo com o Outro que “*é multivocal e que se produz na intersecção de forças centrípetas (necessidade de se ligar ao outro) e de forças centrífugas (necessidade de diferenciação do outro)*” (Mendes, 2005, p. 491).

Mendes (2005) sintetiza os processos identitários como sendo uma amálgama de sentido compósito e plural articulando, por um lado, um polo de identidade «idem» (mesmidade), que se caracteriza pela estabilidade da continuidade na mudança – “*identidade narrativa*” – e, por outro lado, a identidade «ipse» (ipseidade), que é a identidade desejada, e que o leva a dialogar constantemente com o Outro e com a polissemia da alteridade – “*identidade promessa*”.

Amin Maalouf (2003) partilha a sua identidade plural e compósita na primeira pessoa ao falar de si como tendo nascido no Líbano, residindo em França e sendo cristão assumido, embora de origem muçulmana, e desafia mesmo a noção de identidade reduzida a uma única filiação, considerando que a mesma incentiva as pessoas a adotarem uma atitude parcial, sectária, intolerante, dominadora e por vezes suicida, chegando muitas vezes a transformá-los em assassinos ou apoiantes de assassinos. Este autor denuncia ainda que ninguém pode ficar satisfeito quando a atitude prevalecente leva a que milhares de milhões de seres humanos escolham entre a afirmação excessiva ou a perda completa da sua identidade, o que o leva a realizar a seguinte previsão:

“Se os nossos contemporâneos não forem encorajados a assumir as suas pertenças múltiplas, se eles não puderem conciliar a sua necessidade de identidade com uma abertura franca e descomplexada a culturas diferentes, se eles se sentirem estrangidos a escolher entre a negação de si mesmo e a negação do outro, estaremos a formar legiões de loucos sanguínários, legiões de alucinados” (Maalouf, 2002, p. 46).

Outros autores, como Vala, Pereira, Costa-Lopes e Deschamps (2010) e Dipesh Chakrabarty (2009), têm vindo também a chamar a atenção para o risco de “*peçoas multifacetadas*” serem vistas como tendo apenas uma identidade ligada a algum aspeto, nomeadamente à pertença religiosa ou, nas palavras de Chakrabarty, o “*ethos cultural herdado*”. Vala et al. (2010) sublinham que uma única forma de categorização ou a perceção em torno de uma única dimensão de identidade facilita o conflito e a inferiorização, enquanto a sua representação através de categorizações múltiplas pode facilitar a tolerância e a integração de perspetivas culturais diferentes.

Chakrabarty (2009), por seu turno, evoca Amartya Sen para afirmar que não são apenas as “*más intenções*”, mas também a “*desordem conceptual*” que contribui para a ilusão de “*singularidades imaginárias*”

que negam frequentemente a noção plural das identidades e as suas diferentes filiações.

Todavia, este autor vai mais longe ao distinguir entre identidade e aquilo que designa por “*identificação*”. Enquanto a identidade tem a ver com o entendimento próprio do meu eu, na vida quotidiana, e que é por natureza complexa e plural em função das múltiplas filiações e dos diferentes papéis e contextos em que nos inserimos, a “*identificação*” tem a ver com “*os sinais exteriores e superficiais pelos quais me identifico, ou os outros me identificam, como membro de um grupo específico: o meu solidéu, o meu turbante, a minha barba, o meu nome, a minha roupa*” (Chakrabarty, 2009, p. 48). Ou seja, enquanto a identidade tem a ver com a interioridade do sujeito, com a forma como cada um de nós se vê a si mesmo, com os processos mentais através dos quais configuramos imagens de nós mesmos; a “*identificação*” é um processo social pelo qual somos “*identificados*” como pertencendo a um determinado grupo. Este último é tão ou mais importante que o primeiro uma vez que, dependendo da forma como as pessoas são “*identificadas*”, pode levar a situações de violência. Ambos os processos coexistem e se desafiam no quotidiano.

Desta forma, quando as famílias judaicas na Europa nazi suprimiam quaisquer sinais que as permitissem “*identificar*”, elas não renunciavam às suas identidades, neste caso à sua etnia religiosa, mas pretendiam tão-só não ser “*identificados*” como judeus (Chakrabarty, 2009).

Para este autor, a violência é o resultado da irrupção do pensamento irracional nestes processos de identificação e apenas pode ser combatida com o pensamento racional – “*antídoto para a violência*” – pelo que exorta todo ao questionamento e à investigação entre estes processos e os processos de construção das identidades na vida social.

Bauman (2005), por sua vez, fala-nos da vida moderna como uma “*peregrinação*” em que mais importante do que a construção da identidade é evitar a sua fixação. Neste sentido, Rocha-Trindade usa pertinentemente a expressão “*polinização cruzada*” dos indivíduos para sublinhar a consciência dos indivíduos e sobre os indivíduos, que nascidos num dado país do mundo são como que transportados pelos ventos para outras paragens, levando consigo a sua personalidade cultural originária, que irá florir em novas pertenças identitárias (Neves & Rocha-Trindade, 2008).

Segundo Abdallah-Pretceille (1996), o campo dos estudos interculturais em particular mostrou que as noções de identidade e cultura são unicamente definíveis numa estrutura intersubjetiva e são produtos de discursos e relacionamentos, sendo o paradigma intercultural um dos caminhos que tenta alcançar o pensamento híbrido, segmentário e heterogéneo.

Os tipos de mestiçagem daqui decorrente serão *mestiçagens em profundidade*, desejadas e assumidas, estruturadas no diálogo e na solidariedade, em oposição às *mestiçagens superficiais*, impostas por diversas formas de dominação como é o caso da globalização hegemónica neoliberal (André, 2006).

Para concluir, aquilo de que temos vindo a falar sobre a exigência de um olhar crítico sobre o conceito de cultura e de identidade resume-se, segundo João Maria André (2005), à compreensão do homem na sua identidade cultural e mestiça, inserido numa realidade social que é multicultural, podendo essa

diversidade de culturas ter a sua raiz na diversidade étnica, na pluralidade de nacionalidades, entre outras.

Este exercício não é possível sem uma epistemologia alternativa, complexa, que substitua a epistemologia tradicional. Precisamos, assim, de caminhar de uma epistemologia do *simples, essencialista e substancialista* para uma epistemologia do *complexo e dinâmico*; de uma epistemologia do *tempo linear* que vai do caos à ordem, que traduz o devir histórico dos vencidos, para uma epistemologia do *tempo contraditório* em que as vozes dos vencidos não podem ser mais silenciadas, obrigando a uma complexidade narrativa; de uma epistemologia *monológica e monocultural*, etnocêntrica, que reduz o sujeito à sua cognição, desvaloriza os fatores simbólicos da vida coletiva e tende a absolutizar o carácter objetivo da verdade, para uma epistemologia *multicultural e dialógica* que atenda à afetividade, à diferença e à alteridade na sua relação constitutiva com os outros; de uma epistemologia *tecnológica ou instrumental* para uma *epistemologia ecológica* que privilegie um olhar mais holístico e abrangente das culturas e do seu movimento pluridirecional numa perspetiva ecossistémica (André, 2005, 2009).

2.2.2. A(s) identidade(s) nacional(ais) como construção social e simbólica

Quando nos referimos a quem somos, usamos frequentemente expressões como “somos portugueses”, “somos brasileiros”, “somos ingleses”, “somos afro-americanos”, “somos franco-argelinos”, o que, nas palavras de Giddens (2007), traduz a nossa “autoidentidade” como um sentimento de pertença da pessoa a um grupo, neste caso o Estado-Nação, do mesmo modo que o poderíamos fazer em relação ao “grupo” família ou comunidade religiosa. Todas elas são expressões identitárias que, se, por um lado, remetem para a noção de nacionalidade¹⁸, por outro, também garantem a ordem e o controlo social de um certo sistema de categorização social vigente através de uma lógica binária: locais/ forasteiros, autóctones/ estrangeiros, nacionais/ imigrantes (de 1.ª, 2.ª, 3.ª geração) (Gaspard, 2005; Woodward, 2000).

Se é certo que a globalização, entre outros aspetos, nos fez crer no universalismo de uma cultura compartilhada, a (re)construção da identidade com base na nacionalidade – sendo definida por oposição ao estrangeiro – tem feito despoletar nesta passagem de milénio uma “explosão dos movimentos nacionalistas” que põe em causa os princípios democráticos (Castells, 2007). Estes movimentos nacionalistas levados ao extremo servem os interesses de determinadas elites que, através da propaganda política, fazem com que os “nacionais” estejam prontos a morrer pela sua nação. É neste sentido que Castells lembra a expressão de Gellner – os “*nacionalismos não passam de tribalismos*” (Castells, 2007, p. 32). Os média e os estudos

¹⁸ Trataremos a identidade nacional/ cultural sobretudo a partir da noção de nacionalidade, que é o vínculo político e jurídico de pertença a um dado Estado e que pode ser adquirido pelo nascimento ou pela nacionalização. Todavia, sublinhamos que a referência à nação e à sua nacionalidade é apenas uma das pertenças identitárias do indivíduo e ela equivale, nas sociedades europeias, à pertença étnica em África ou à pertença religiosa nos países árabes. Nas palavras de Ruano-Borbalan: “*L’ethnie est, en Afrique, comme la religion dans les pays arabes ou la nation en Europe ou ailleurs, une ressource d’identification lors de périodes incertaines et conflictuelles*” (1998, p. 13).

internacionais, entre outros, fazem recorrentemente comparações entre países que ativam a identidade nacional e os seus conteúdos identitários, mais do que as “identidades infra-ordenadas” (ex.: identidade regionais) ou “supra-ordenadas” (ex.: identidade europeia) (Sobral & Vala, 2010).

Alguns estudos internacionais, nomeadamente o “International Social Survey Programme” (2003-2004), sobre a identidade nacional, revelaram que para os cidadãos da UE (12%) a nacionalidade é um fator “importante” para a sua autodefinição, nomeadamente para os portugueses (14%), que apenas atribuem mais importância à família e ao grupo profissional. Também no que respeita à identificação dos cidadãos da UE com os respetivos países, Portugal revela um valor aproximado do dos seus concidadãos europeus (45%), embora ligeiramente superior (51%), sendo que grande parte dos portugueses se sente “muito identificado com Portugal” (Sobral & Vala, 2010; Vala, Pereira, Costa-Lopes & Deschamps, 2010).

Este sentimento de pertença nacional, que estabelece também diferenças entre os indivíduos de outras nacionalidades, ao nível do senso comum, e tal como Serge Moscovici já frisara, não pode ser medido através de escalas, sendo antes pertinente valorizar que “os significados associados às identidades determinam a orientação e a intensidade das atitudes intergrupais” (Vala et al., 2010, p. 192).

Michael Billig, por sua vez, na sua obra “*Banal Nationalism*”, ao questionar-se sobre o porquê das pessoas não esquecerem a sua identidade nacional, defende que o conceito de nacionalismo não se está a desvanecer, nem a ser substituído por uma consciência internacional, antes a ser ampliado no quotidiano através de um conjunto de símbolos e hábitos de linguagem, também propagados pelos média e pelos sistemas de ensino.

Para este autor, o “banal nacionalismo” é mais uma ideologia do que uma forma de política que amplia o conceito de nacionalismo, sem, porém, o tornar inocente ou benigno. O autor concebe-o como um conjunto de crenças com força ideológica, que ao apresentar-se através de símbolos e hábitos de linguagem muito familiares, tem vindo a ser negligenciado. Um dos seus perigos é que ele não se confina às fronteiras nacionais, mas faz reivindicações a nível mundial, tal como o fez o Presidente George Bush que, quando anunciou a Guerra do Golfo, se dirigiu ao mundo (Billig, 2004).

Assim sendo, este autor argumenta ser necessário entender o que significa afirmar uma identidade nacional. Para esse efeito, ele caracteriza-a como uma “peça da máquina psicológica”, em certa medida comparável a um telemóvel que está silencioso na maior parte do tempo. No entanto, se uma crise se instalar, se o Presidente chamar e o cidadão responder, estabelece-se a conexão com a identidade patriótica. Todavia, ao contrário do telemóvel, a identidade nacional tem por base “vínculos primordiais” que, apesar de misteriosos, funcionam (Billig, 2004). No cerne da questão está o facto de que, sempre que é delineada uma identidade nacional, ela envolve uma forma de conceber o “*nós, nação*”, o “*nós – identidade única*”, por oposição ao “*eles – estrangeiros*”, a partir dos quais nós nos identificamos como diferentes: “*If nationalism is an ideology of the first person plural, which tells ‘us’ who ‘we’ are, then it is also an ideology of the third person. There can be no ‘us’ without a ‘them’*” (Billig, 2004, p. 78).

O conceito de nacionalidade é ambíguo e com fundamentos múltiplos. Inicialmente trata-se de uma categoria do Direito que, estabelecendo um vínculo jurídico entre um indivíduo e um Estado, espaço geográfico, determina, entre outros, um conjunto de direitos a nacionais, distinguindo-os dos estrangeiros. Neste sentido, segundo Gaspard (2005), é um conceito de clausura, ou seja, um conceito que determina os limites ou exclui aqueles que são considerados exteriores à participação em certas interações sociais.

Contudo, ao nascer o conceito eminentemente ideológico de nação, e concomitantemente o conceito de Estado-Nação, o conceito de nacionalidade associado ao de “filiação” passa a ser discutido. Assim, se é certo que a “filiação” é fonte de nacionalidade em todas as legislações, também deve ser tido em linha de conta que existem outros critérios na atribuição ou aquisição da nacionalidade que, no entanto, não são suscetíveis de retirar à “filiação” todo o seu peso simbólico. Desta forma, nas palavras de Françoise Gaspard, *“toda a gente sabe que o bilhete de identidade não apaga a origem alógena quando ela é identificável no nome ou nos caracteres físicos”*, distinguindo, por exemplo, no caso francês, os *“franceses outros”* em razão dos critérios étnicos, religiosos ou culturais, dando origem quantas vezes a comportamentos discriminatórios, quando não ao racismo institucional¹⁹ (Gaspard, 2005).

De qualquer forma, no âmbito da Sociologia, a cultura, nomeadamente a(s) cultura(s) nacional(ais), passa a constituir uma das principais fontes de identidade. Este tipo de identidade, embora não inscrita no nosso código genético e não sendo algo com o qual nascemos, constrói-se e é transformada no interior de uma representação que se traduz num discurso produtor de sentidos sobre a “nação” e sobre a cultura. A nação, para além de ser uma entidade política, encerra em si um conjunto de símbolos e representações que fundamentam a identidade nacional. Por isso, podemos dizer que a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”, sendo que as diferenças entre as nações correspondem às diferentes formas pelas quais essas comunidades são imaginadas (Anderson, 1996; Bayart, 1998; Castells, 2007; Hall, 2001).

A expressão “comunidades imaginadas” é da autoria de Benedict Anderson (1996), que nos diz que as nações são imaginadas porque os seus membros partilham entre si uma “imagem de comunhão”. Como imaginação, a nação é concebida como: **a)** “limitada e finita” por determinadas fronteiras/ limites para além dos quais se encontram outras nações; **b)** “soberana”, sendo que a sua soberania já não é legitimada pela ordem divina mas pelo Estado; **c)** “comunidade” que partilha um companheirismo profundo e horizontal para além das desigualdades e da exploração que nela pode prevalecer e que nos faz sentir em relação aos outros um sentimento de parentesco (Anderson, 1996).

A identidade nacional não é apenas algo que possuímos, mas algo natural que se tece através de uma dialética entre recordação e esquecimento (Anderson, 1996; Billig, 2004). Benedict Anderson estabelece uma interessante comparação a este propósito entre a biografia dos indivíduos e a biografia das nações: todas as mudanças de consciência trazem consigo amnésias, sendo que desses esquecimentos brotam as

¹⁹ Desenvolveremos o tema do racismo, nomeadamente do racismo institucional, na secção 4 do Capítulo 2 – Identidade(s), Cultura(s) e Mestiçagens. A Exigência de uma Epistemologia Alternativa.

“narrativas”. Assim, na biografia do indivíduo adolescente, as mudanças físicas e emocionais apagam em certa medida a consciência da infância, sendo necessário recorrer a terceiros como pai e mãe para poder recordar, por exemplo, o dia do nascimento, bem como a outros registos como fotografias, certidões, ficheiros escolares, médicos, etc. Daqui surge a percepção da pessoa, da identidade que uma vez que não pode ser “recordada” é “narrada”. Na mesma medida, na “narrativa da nação” também existe a consciência de se fazer parte de um tempo secular que tem tanto de “continuidade” como de “esquecimento”. Todavia, uma distinção separa as duas “narrativas”: enquanto na primeira há um princípio e um fim – nascimento e morte – entre os quais o indivíduo aparece em determinadas circunstâncias históricas e sociais nas quais se desenrola a sua vida, as nações não têm datas de nascimento muito precisas e as suas mortes, quando ocorrem, não são naturais. Todavia, as mortes sustentam esta última biografia e servem de cimento à identidade nacional – são os assassinatos, execuções, guerras e holocaustos que configuram os romances nacionalistas e que são recordadas como “nossas”, aos quais se juntam as celebrações que reificam o nascimento da nação (Anderson, 1996).

O banal nacionalismo do “Estado profano” está presente em inúmeros objetos que funcionam como símbolos para nos lembrar tal facto e que se afiguram aparentemente inconsequentes como as bandeiras, hinos nacionais, o desporto – a Liga Nacional de Futebol –, os símbolos inscritos no dinheiro e nos selos dos correios – que usam frequentemente imagens como frutas, aves tropicais, monumentos –, os nomes dos hotéis, as danças folclóricas, os costumes (Anderson, 1996; Billig, 2004). Outro dos meios pelos quais este nacionalismo divulga a pertença nacional é através dos sistemas de ensino, quer civis, quer militares²⁰ (Billig, 2004).

Neste sentido, nas palavras de Anne-Marie Thiesse, existe uma espécie de “*check-list identitária*” constituída por elementos simbólicos e materiais que cada nação deve apresentar para ser identificada como tal. Entre eles devem constar: “*uma história que estabelece uma continuidade com os ilustres antepassados, uma série de heróis modelos de virtudes nacionais, uma língua, monumentos culturais, um folclore, locais eleitos e uma paisagem típica, uma determinada mentalidade, representações oficiais (o hino e a bandeira) e identificações pitorescas (trajes, especialidades culinárias²¹ ou um animal emblemático)*” (Thiesse, 2000 in

²⁰ Para uma leitura mais aprofundada sobre os sistemas de ensino, quer civis, quer militares, e suas contribuições para a construção das pertenças dos nativos colonizados aos impérios coloniais, veja-se Anderson, 1996.

²¹ A propósito das especialidades culinárias devemos ter presente que as práticas culinárias e os hábitos alimentares, para além de serem uma forma de identidade, também são, tal como sugere Sylvia Oussedik (2012), “parte do processo migratório”. Veja-se que, desde a sua origem, os ingredientes, as técnicas de confeção, os utensílios de cozinha fazem referência a diferentes povos em movimento que foram incorporados nos hábitos de consumo e também na agricultura. Contemporaneamente, os imigrantes trazem consigo os seus conhecimentos culinários que põem em prática no seu dia a dia e que fizeram, por exemplo, proliferar a importação de produtos dos seus países de origem, sendo que hoje em dia alguns deles são mesmo cultivados nos seus países de acolhimento por forma a dar resposta a essa procura. Não esqueçamos, também, que quando estes imigrantes regressam aos seus países levam igualmente consigo receitas e costumes que entretanto aprenderam nos países de acolhimento, o que leva a autora a frisar que a “mestiçagem”, nesta área, se produz num “duplo sentido”. Para além do interesse que esta área de conhecimento pode fazer despertar com pesquisa, por exemplo, sobre alguns alimentos e sua introdução em novas áreas geográficas, vale a pena ter em conta que: “*Las conversaciones en torno a la cocina fueron muy ricas (...) Y es que compartir alimentos propicia la*

João, 2005, p. 7). Estes símbolos, que foram criados num dado momento, foram posteriormente incorporados nas representações das identidades nacionais, e quando interiorizados na memória coletiva das populações adquirem uma certa sacralização (João, 2005).

O mais importante meio para gerar estas “comunidades imaginadas” é a Língua, que forja solidariedades particulares. Repare-se que as línguas imperiais continuam a ser línguas vivas. O facto, por exemplo, de Moçambique falar Português não é apenas o meio pelo qual este país se imagina, mas também o meio para limitar a sua extensão entre a Tanzânia e a Zâmbia. Veja-se, igualmente, o momento em que os hinos são cantados e é experienciada a realização física da comunidade imaginada em forma de eco (Anderson, 1996).

Segundo Hall (2001), todas essas identidades estão localizadas num espaço e num tempo simbólicos. Neste sentido, a cultura nacional constitui-se como uma estrutura de poder cultural, produtora de uma identidade cultural que, para além de “imaginada”, é perpetuada através de diversos recursos ou estratégias discursivas, entre um passado ambíguo e um futuro que perpetue essa herança²². Essa cultura nacional pretende-se unificada, “*não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça*²³, *uma cultura nacional busca identificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencentes à mesma e grande família nacional*” (Hall, 2001, p. 59).

Pierre Bourdieu, ao trabalhar a relação entre a identidade e a representação, chama a atenção para o “poder simbólico” como um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica, ou seja, o sentido imediato do mundo, neste caso o mundo social. Trata-se de um poder “invisível” porque é exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos e que o sofrem ou mesmo daqueles que exercem esse poder. É um “poder quase mágico”, não arbitrário,

convivencia, la complicidad, la comunicación y el diálogo. Observar cómo come y qué come alguien es empezar a conocerlo. Comer con alguien, de lo suyo y de lo nuestro, indica estar dispuesto a compartir probablemente muchas cosas más” (Oussedik, 2012, p. 166).

²² Algumas dessas estratégias discursivas são: a “narrativa da nação” tal como é contada nas histórias e nas literaturas nacionais que fixam eventos, imagens, símbolos, rituais, conectando-nos com o destino nacional; a “ênfase nas origens”, na tradição, na intemporalidade; “a invenção da tradição”, que traduz um conjunto de práticas que parecem antigas mas que na realidade têm como objetivo inculcar certos valores e normas de comportamento; os “mitos fundacionais”, que contam uma história alternativa, digamos que uma “contranarrativa”, como acontece com as ruturas da colonização; e, por fim, a ideia de um povo ou folk “puro” que persiste (Hall, 2001, pp. 52-56; ver também Bayart, 1998).

²³ Chamamos a atenção para a distinção entre “raça” e “etnia”. O termo “raça” refere-se às características físicas e biológicas, de descendência por hereditariedade, e é normalmente usado em Ciências Sociais para a sua rejeição, ou seja, para definir o racismo ou uma política antirracista. Não há nada que corresponda ao conceito de raça no seu sentido puro porque não há divisão humana sem aproximação e cruzamentos. O termo “etnia”, por sua vez, não coloca a tónica nas características físicas, mas nas diferenças de cultura, nos traços culturais, nos mitos sobre a ascendência, na história que associam a um dado território e a um sentido de solidariedade. Por outras palavras, as diferenças recaem naquilo que é socialmente transmitido e não no que é geneticamente herdado. Por conseguinte, o termo “grupo étnico” aplica-se a qualquer grupo que difira de outros grupos quanto aos seus estilos de vida ou cultura (André, 2009-2010; Pena Pires, 2003; Vala et al., 1999a). Só a título de curiosidade, lembramos que as origens do Dia 10 de Junho, que a partir de 25 de Abril de 1974 comemora o “*Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas*”, começou a ser festejado a nível nacional com o Estado Novo em 1933, sendo que nesta altura era designado de “*Dia da Raça*”.

mobilizador e que constitui a realidade pela enunciação, fazendo ver, fazendo crer, confirmando ou transformando a visão do mundo e a ação sobre o mesmo, permitindo “*obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica)*” (Bourdieu, 1982, p. 14).

Os “sistemas simbólicos” como a arte, a religião, a língua, a ciência e os seus símbolos são instrumentos de integração social que tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social, contribuindo para reproduzir a ordem social. Neste sentido, a “cultura dominante” é aquela que integra realmente as classes dominantes, garantindo a comunicação entre os seus membros e a sua distinção em relação às outras classes; leva à desmobilização das classes dominadas pela sua “integração fictícia” e legitima a ordem estabelecida através do estabelecimento de distinções/ hierarquias e, por fim, legitima a ordem estabelecida e suas distinções (Bourdieu, 1982).

Todavia, o poder simbólico que a “classe dominante” exerce não está nos “sistemas simbólicos”, mas é definido através das relações entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos. Essas relações, que garantem, nas palavras de Weber, a “domesticação dos dominados”, são “relações de força” ou relações de poder, irreconhecíveis enquanto tal, dado que se apresentam como “relações de sentido” e estão para além das meras “relações de comunicação” (Bourdieu, 1982).

A compreensão dessa relação entre identidade e representação como processo histórico e cultural específico permite antever os lugares a partir dos quais os indivíduos se posicionam, se concebem e respondem às questões: Quem sou eu? O que poderia ser? O que quero ser? (Woodward, 2000). As respostas a estas questões carecem, quantas vezes, de coerência, uma vez que o sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes e a sua “narrativa identitária” é multiplicada tantas vezes quantos os sistemas de significação e representação cultural que vivencia (Hall, 2001).

Deste modo, nas sociedades no tempo da “modernidade líquida”, em vez de se conceber as culturas nacionais como unificadas e as suas identidades como fixas, coerentes e estáveis, ancoradas no mundo social que fornecia sólidas localizações ao nível da classe, género, etnia, raça e nacionalidade, as identidades deveriam antes ser pensadas à luz do discurso que incluísse a diferença e a própria noção de “descentramento” ou “deslocação”, quer em relação ao seu lugar no mundo social e cultural, quer de si mesmo. É a este “descentramento” que Hall chama “crise de identidade” (Hall, 2001; ver também Bauman, 2001; Lipiansky, 1998a, 1998b; Woodward, 2000).

Por um lado, este efeito “pluralizante” sobre as identidades é visto por alguns autores como sendo positivo, o que tem proporcionado a luta de determinados grupos minoritários pela afirmação da sua identidade contra-hegemónica, sendo a diferença celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo (Woodward, 2000). Todavia, por outro lado, também se verifica na atualidade a reativação singular dos nacionalismos e dos fenómenos nacionalísticos. Muito embora exista um momento limiar que separa o nacionalismo propriamente dito do racismo, há um ciclo de extrema potência entre um e outro. Este ciclo, que não é impossível de interromper ou controlar, impele a uma “clausura absoluta” da sociedade nacional, e

embora esta clausura seja impossível de concretizar, quer a nível material, quer a nível cultural, ela é reclamada particularmente nos períodos de crise (Balibar, 2005).

Neste sentido, é de esperar, na opinião de Wieviorka, que se reconstrua uma consciência nacional positiva, ligada a projetos que articulem as diferentes expressões identitárias da comunidade que representam, com os princípios que possibilitam a vida democrática. Isto só é possível na procura de um equilíbrio, mais difícil no plano prático do que teórico, entre o *diferencialismo* que pode gerar tensões marcadas racialmente e o *universalismo* que tende a esmagar ou negar as diversas identidades culturais, entre a tolerância de determinadas práticas e a firmeza da sua negação quando elas ultrapassam os limites do aceitável²⁴ (Wieviorka, 2005a, 2005b).

Para concluir, sublinhamos que as identidades que os indivíduos e os grupos assumem são marcadas por estruturas classificatórias que ganham sentido dentro de sistemas sociais e simbólicos de significação como a cultura.

No entanto, nos tempos modernos, quando falamos de identidade nacional devemos ter presentes duas ideias: por um lado, a identidade “*não está nos genes mas na cultura*”, e esta “*não é uma coisa que se transmite guardada no baú do enxoval, de geração em geração*”. Este postulado exige que o imigrante não seja definido como o “Outro”, o “estrangeiro”, mas deve antes promover a sua nacionalização e/ ou europeização, de modo a que as nações e a Europa não possam ser definidas em termos ríscos²⁵. Por outro lado, quando falamos de identidade evocando pertenças como a etnia, a história, a língua e a cultura, não a devemos já usar para dizer aquilo que “somos” ou “de onde viemos”, mas para dizermos aquilo em que “nos tornámos”, não no sentido de “retorno às raízes”, mas antes de negociação com as nossas “rotas”, conscientes dos discursos que são marcados por jogos de poder e de exclusão²⁶ (Hall, 2001, 2005).

Se é certo que aquelas pertenças são pertinentes para compreender as identidades que os indivíduos assumem, também é importante não descurar os processos pelos quais os indivíduos assumem, adaptam ou alteram a sua pertença identitária. É o que veremos de seguida, particularmente em relação aos imigrantes.

²⁴ Wieviorka refere-se concretamente às práticas de excisão de mulheres ou à poligamia.

²⁵ Pena Pires, Rui. (2006, 11 de abril). A Europa Branca. *Blogue Canhoto*. Disponível em <http://ocanhoto.blogspot.pt/2006/04/europa-branca.html>.

²⁶ Para Hall, o estudo da “identidade” está muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido pela ciência social contemporânea. Todavia, as mudanças estruturais que têm vindo a ocorrer desde o final do século XX têm vindo a “fragmentar as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade (...) Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma «crise de identidade»” para os indivíduos (Hall, 2001, pp. 8-9).

2.3. Os imigrantes nas sociedades de acolhimento

2.3.1. Integração social dos imigrantes

2.3.1.1. O que se entende por integração

Jorge Vala, adotando a proposta apresentada por Bourhis, Moise, Perreault e Senécal (1997), propõe que, quando as maiorias se confrontam com a diferença cultural, respondem às duas questões que se apresentam a seguir, que lhes permite responder quer à narrativa da sua própria identidade, quer às relações que devem manter com os imigrantes:

Quadro 1. “Devem os imigrantes manter a sua identidade cultural?”

		Devem os imigrantes manter a sua identidade cultural?	
		Sim	Não
Devem os imigrantes adoptar a cultura da comunidade de acolhimento?	Sim	Integração	Assimilação
	Não	Segregação	Individuação ----- Exclusão

↙ ↘
Hetero-eticização

(Vala, 2005, p. 285)

As respostas a estas questões definem cinco estratégias sobre a relação cultural entre a maioria e as minorias, do ponto de vista da primeira: a **integração**²⁷, que é entendida como a adoção dos valores

²⁷ Tomamos o conceito de integração e não o de inclusão no nosso quadro teórico. Embora sejam conceitos relacionados, não existe uma definição comum do último termo. A Lei n.º 29/2012 de 9 de agosto (disponível em <https://sites.google.com/site/leximigratoria/lei-de-estrangeiros-alterada>), que aprova o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional, não usa o termo inclusão, mas antes o de integração. Todavia, ao consultarmos esta lei no portal do SEF, acedemos ao International Migration Law, n.º 25 (Perruchoud & Redpath-Cross, 2011), que distingue ambos os termos, reservando o primeiro aos migrantes, sejam estes considerados individualmente ou enquanto membros de um grupo: o conceito de “integração” é definido como o processo pelo qual os migrantes são aceites na sociedade de acolhimento, tornando patente que este processo se refere tanto aos migrantes como à sociedade de acolhimento, ao seu governo e às suas instituições. A “inclusão”, por sua vez, refere-se a todos os indivíduos e é definida como o processo que visa a sua plena participação nas diversas vertentes sociais, visando o respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e necessidades especiais,

nucleares da maioria sem que as minorias percam a sua identidade; a **assimilação**, que é entendida como a absorção dos valores da maioria, negando a diferenciação identitária das minorias; a **segregação**, que tolera a identidade da minoria sem que isso implique a sua identificação com os valores da maioria; a **exclusão**, que rejeita quer a identidade da minoria, quer a sua adaptação aos valores da maioria; e, por fim, a **individuação**, que é uma estratégia pouco comum e que defende que os indivíduos devem ser vistos sem as pertenças às categorias “maioria” – “minorias” (Vala, 2005).

De uma forma geral, o termo integrar é usado para descrever o processo de incorporar um novo elemento num sistema já existente, nomeadamente, os imigrantes num espaço social comum, ou seja, na sociedade. Este processo faz-se constituindo laços e símbolos de pertença coletiva com a sociedade de acolhimento através das relações sociais que se estabelecem entre uns e outros, imigrantes e autóctones. Em outras palavras, para se operar a integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento deverá ser concretizada a possibilidade de uma “auto e hétero inclusão” no espaço identitário da sociedade que os acolhe e que se apresenta como uma unidade simbólica (Pena Pires, 2003). Rui Pena Pires define integração social do seguinte modo:

“Por integração social entende-se os modos de incorporação dos actores individuais em novos quadros de interacção, em consequência de episódios de mudança social e de deslocamentos (...) inter-sistemas de ordem (migrações). Esses modos de incorporação devem ser entendidos como processos em que actores participam activa e motivadamente, com histórias diferenciadas e poderes desiguais, accionando e, portanto, reproduzindo ou transformando os sistemas de regras sociais estruturadores da interacção (gramáticas sociais), de forma a reparametrizarem a sua inclusão na ordem interactiva” (2003, p. 50).

Por outras palavras, a integração está associada à ordem social enquanto padronização da vida social que combina as articulações entre as “partes” e o “todo”, sejam essas partes pessoas, grupos, organizações ou instituições de uma sociedade. Os principais mecanismos de integração social são a pertença a grupos, no plano relacional, e o desenvolvimento de conhecimento comum, no plano simbólico (Pena Pires, 2003, 2012).

Ela é facilitada por essa reparametrização ou negociação parcial²⁸ das relações que as pessoas estabelecem entre si, através da constituição de rotinas relacionais e de rituais de interação. O que quer dizer que as rotinas e os rituais ajudam a ordenar as relações entre as pessoas porque ordenam, ao mesmo tempo, as representações dessas relações, o que confere a segurança de algo conhecido e familiar²⁹ (Pena Pires, 2003, 2012).

particularmente dos grupos mais vulneráveis (para aprofundar estes conceitos, veja-se também Abdallah-Pretceille, 1992).

²⁸ Lembramos a este propósito que “Migrar significa partir de um mundo conhecido e rotinizado para um outro desconhecido, onde algumas das mais elementares rotinas da vida do dia-a-dia têm de ser reconstruídas, onde o mais banal dos contextos tem de ser reconhecido, onde algumas das mais correntes formas de interacção têm de ser reaprendidas. Por outras palavras, emigrar implica um custo de insegurização devido à desparametrização do quotidiano do migrante” (Pena Pires, 2003, p. 74).

²⁹ Vejam-se as funções das RS no Capítulo 5.

Neste sentido, a integração opõe-se a “desintegração”, enquanto separação das partes que compõem o todo social, sendo que numa mesma unidade social raramente acontece uma “integração total” ou uma “desintegração total”, mas antes a coexistência de diferentes graus de integração. Conforme esta linha de pensamento, a integração não deve ser entendida como sinónimo de consenso, enquanto “acordo generalizado”, nem como ausência de conflito. Assim sendo, por um lado, se é certo que a integração social pressupõe alguma consciência coletiva, no sentido de partilha de normas, valores ou outras orientações, essa partilha não necessita de ser nem absoluta, nem generalizada, bastando “*algum consenso sobre valores fundamentais*”; por outro lado, a ausência de consenso não deve ser entendida como conducente ao conflito, mas antes como “*persistência de desacordos e divergências*” (Pena Pires, 2003, 2012).

Sendo a integração social um estado de equilíbrio dinâmico que nunca está concluído, o desafio que se coloca às sociedades modernas é o da conciliação entre a pertença coletiva, por um lado, e o da autonomia e singularidade dos indivíduos, por outro (Pena Pires, 2012).

2.3.1.2. Formas de integração: assimilação, assimilação fragmentada e etnicização

Para Rui Pena Pires (2003) existem duas modalidades de integração social em contextos imigratórios, a saber, assimilação e etnicização. Estes dois modos de integração social não devem ser vistos como mutuamente exclusivos, mas antes como dois polos que balizam um contínuo, entre os quais é possível observar múltiplas combinações de ordem e de tipo. Também devem ser redefinidos os próprios conceitos de assimilação e de etnicização.

Se é certo que a assimilação é comumente entendida como homogeneização ou como um processo de incremento da similitude que implica necessariamente a perda da identidade étnica, contributos recentes redefinem este conceito de forma mais dinâmica, admitindo que a retenção da etnicidade é compatível com a assimilação. Se o objetivo do imigrante é a sua inclusão em sociedades heterogéneas, assimilar significa antes adquirir um “*núcleo de referências mais abstractas, no plano da pertença nacional e, eventualmente, a redefinição das referências particularistas incompatíveis com esse mesmo núcleo*” (Pena Pires, 2003, p. 98).

Neste sentido, a assimilação por parte do imigrante é entendida como uma espécie de “*solidariedade cultural*” que lhe permite “*sustentar uma existência nacional*”, e não tanto um “*processo de uniformização*”. Lembremos a este propósito que a simples escolha de um país em detrimento de outros, no processo da imigração, denota desde logo uma certa identificação com a sociedade de destino, para além do facto de, no quotidiano e nos domínios mais instrumentais da vida social, ser necessária alguma assimilação por parte do imigrante, sem a qual não é possível a construção do próprio espaço social comum (Pena Pires, 2003, pp. 97, 102-103).

Esta redefinição implica três conclusões: **a)** a assimilação é compatível com a existência de identidades culturais plurais que o imigrante pode construir em torno da sua trajetória de vida, sem que isso implique necessariamente “total homogeneização”; **b)** a assimilação é compatível com a hibridação, ou seja, com a redefinição do espaço identitário comum que inclui novas pertencas; **c)** a assimilação é compatível com a emergência de desacordos ou divergências (Pena Pires, 2003).

No outro lado do espectro temos o conceito de etnicização, que também deve ser redefinido. A etnicização é o processo de construção da identidade coletiva através, essencialmente, de duas dimensões: a autorrepresentação das populações imigradas e seus descendentes, e a heterorrepresentação que é feita sobre elas enquanto coletividade e em contraposição aos autóctones. Ela está mais dependente das reações que as sociedades de acolhimento manifestam em relação à sua presença do que propriamente das memórias culturais que os imigrantes trazem consigo (Pena Pires, 2003).

Este facto resulta de dois equívocos, para os quais devemos alertar: não se deve atribuir aos imigrantes uma identidade cultural e uma pertença comunitária em relação à sua origem como se de um todo unificado se tratasse, porque, por um lado, essa eventual identidade atribuída é frequentemente o resultado de uma representação estereotipada do Outro, e porque, por outro lado, as memórias que os imigrantes trazem consigo são apenas fragmentos que eles conservam, mais no intuito de garantir a dignidade de uma identidade individual do que o resultado de uma memória do passado que façam questão de perpetuar (Pena Pires, 2003).

Assim compreendemos melhor que quando os imigrantes afirmam as culturas ou os grupos étnicos não pretendem necessariamente sublevar a cultura de origem em detrimento da cultura do país de acolhimento, mas antes testemunhar a sua própria hibridação cultural na interseção das duas culturas; para além disso, acionar a sua identidade étnica ou nacional pode ser algo situacional e contextual, sem que tal signifique uma fixação desse posicionamento. No caso de episódios de estigmatização, a etnicidade deve ser entendida como a (re)construção de uma identidade positiva, através da sua pertença coletiva, e que lhes permite responder aos problemas de que são alvo por parte da sociedade de acolhimento.

Deste modo, verificamos que a etnicidade deve ser tida como uma variável que vai do polo da “eticidade forte”, em que tal pertença tem uma relevância extrema, até ao polo oposto da “eticidade fraca ou nula”, não tendo essa pertença qualquer significado particular. Em todo o caso, na opinião de Vala (2005), o processo de etnicização, ou seja, a acentuação das diferenças culturais atribuindo ao Outro uma essência diferente, que é, por seu turno, inferiorizada, não deixa de ser uma nova face do racismo que, não invocando o conceito de raça, se centra na diferença e na discriminação.

2.3.1.3. A “assimilação fragmentada” e os imigrantes de “segunda geração”

Para Portes (1999), a adaptação da “segunda geração” de imigrantes ou descendentes de imigrantes à sociedade de acolhimento questiona o quadro teórico sobre o tema da integração e lança desafios particularmente pertinentes para os “jovens filhos de imigrantes” que vieram muito pequenos com os pais ou que já nasceram nos países de imigração.

Na opinião de Portes (1999, 2004), e tendo por base os diversos estudos extensivos sobre as variadas comunidades de imigrantes nos EUA, a “segunda geração” de imigrantes diferencia-se quer da “primeira geração”, quer da “terceira geração”. Assim, muitos imigrantes da “primeira geração” permanecem no país de acolhimento no período de tempo necessário para acumular recursos e regressar aos seus países de origem, sendo que mesmo aqueles que não regressam mantêm vivo esse sonho.

Os seus descendentes, por sua vez, nascidos ou criados no país de acolhimento, a chamada “segunda geração”, quando não optam pela solução mais fácil e mais pobre de se deixarem assimilar completamente, procuram uma conciliação, em graus diversos, entre a cultura e a língua dos pais nascidos no estrangeiro e as exigências da sociedade de acolhimento necessárias à sua integração e mobilidade socioeconómica. É esta geração que define os resultados finais desse processo, bem como as consequências do fluxo imigratório para a nação. Regra geral, os seus membros pretendem ficar no país de acolhimento, aprendem a língua, seguem o seu caminho através da educação e pouco a pouco vão abandonando a língua e cultura dos seus pais (Portes, 1999, 2004).

Por fim, os imigrantes da “terceira geração” têm uma memória distante das suas heranças étnicas e linguísticas, subordinadas agora a uma nova identidade e usadas apenas ocasionalmente (Portes, 1999, 2004).

Os estudos levados a cabo por Alejandro Portes e outros autores que com ele trabalharam, sobre jovens imigrantes de “segunda geração”, sustentam a tese de que o contexto que estes jovens enfrentam é diferente daquele que os seus pais encontraram quando imigraram, bem como a situação em que estes jovens vivem, dada a sua especificidade de “jovens filhos de imigrantes”. Se, para os seus pais, a assimilação era condição de integração e mobilidade socioeconómica, para estes jovens a adoção da aparência e dos costumes da sociedade de acolhimento nem sempre é promotora de sucesso, podendo mesmo potenciar a sua exclusão social, o que os leva a fazer uma “volta em U” relativamente às suas origens³⁰ (1999, 2004).

³⁰ É muito interessante o dilema de uma jovem negra, Mary Patterson, que Portes (2004) descreve: esta jovem é tratada comumente como afro-americana. Reside numa zona elegante em Miami e os seus pais são profissionais bem-sucedidos que vieram de Trinidad. Mary frequentou as escolas americanas, pelo que fala o Inglês-americano, tendo-lhe acrescentado inclusivamente um “sotaque negro” na tentativa de ser aceite pelos seus colegas negros no liceu. A sua mãe, por sua vez, falava um Inglês com sotaque britânico que aprendeu em criança em Trinidad (lembramos que Trinidad esteve sob o domínio britânico desde 1802 até à sua independência em 1962). Esta jovem começou a notar que quando a sua mãe falava, era tratada de forma muito diferente pelas pessoas “brancas”, sendo frequentemente confundida com os Jamaicanos, aos quais associavam estereótipos positivos, por exemplo, serem pessoas “muito

Portes (1999, 2004) fala-nos de dois grandes desafios que esta geração tem de enfrentar hoje em dia nos EUA, mas cujos resultados não são exclusivos desta sociedade. O primeiro é a discriminação racial, que se repercute quer na assimilação, quer na sua identidade. Quando os jovens se definem pelas experiências de hostilidade que lhes são dirigidas pela maioria por serem “não brancos”, a sua autoestima e as suas aspirações diminuem, ao mesmo tempo que, para se defenderem dessas experiências, racializam a sua identidade. Assim, aqueles que começaram por assumir uma identidade “hifenizada” (afro-americano, chinês-americano, mexicano-americano) assumem agora uma “identidade pan-étnica” (negro, asiático, latino, hispânico) ou então abraçam a nacionalidade dos seus pais (mexicano, chinês). Estas últimas identidades traduzem as categorias em que são classificados na escola ou em outras instituições e situações e, ao contrário do que se possa pensar, elas não são construídas como o resultado de uma assimilação incompleta, mas antes o resultado dessa mesma assimilação, em que os jovens incorporaram os valores americanos no seu sentido negativo, dos quais se pretendem proteger.

Por outras palavras, em vez de estes jovens assumirem, como seria desejável uma “*etnicidade linear*” – em que integram harmonicamente a língua, os usos e os costumes do país de origem e recriam parcialmente as práticas e as instituições desse país, como igrejas, escolas, restaurantes – optam antes por uma “*etnicidade reativa*” – em que o sentimento de pertença a um “nós” que se encontra em inferioridade social perante a maioria os leva a procurar coletivamente uma resposta (Portes, 1999). Um outro facto interessante relativo a este desafio, e contrário à geração dos seus pais, é que enraizar-se na sua comunidade étnica pode representar uma estratégia racional de capitalização de recursos materiais e morais, ao mesmo tempo que estão melhor protegidos contra a hostilidade racial.

O segundo grande desafio que estes jovens têm de enfrentar é uma série de patologias sociais que emergem nos arredores das grandes cidades, como os gangues de jovens e o seu envolvimento na droga, no crime, no abandono escolar, entre outros. Dada a pobreza da família, que tem de morar em áreas onde predominam estas condições sociais, as crianças e os jovens estão expostos a estas “patologias”, quer nas escolas, quer nas ruas, e o tipo de assimilação que se espera nestas condições é a “assimilação descendente” e a sua integração nas subclasses nativas, armadilhas das quais dificilmente sairão. Dado que a maioria das famílias imigrantes não tem condições de “*capital humano*” que envolvam condições socioeconómicas para morar em melhores zonas habitacionais, colocarem os seus filhos em escolas privadas e fazerem viagens ao país de origem de modo a reforçar os laços familiares, as comunidades de imigrantes apresentam-se como um “*capital social*” inestimável para conduzir a formação do jovem³¹. São

trabalhadoras”. Este facto levou-a a questionar a sua identidade, tanto que ela começava a procurar um emprego para ajudar nas despesas escolares. A solução, eminentemente prática, foi a de começar a projetar uma imagem mais coerente com a nacionalidade dos seus pais quer ao nível do vestuário, quer usando um porta-chaves com o mapa de Trindade e, principalmente, falando o Inglês como a sua mãe.

³¹ Esclarecemos que o conceito de “capital” é usado neste contexto como representação de um “poder”, sendo que as diversas espécies de capital, tal como os “trunfos num jogo”, permitem os ganhos em campos determinados. Esse “capital” pode ser “económico”, “social”, “cultural”, “simbólico” entre outros, este último também chamado prestígio, reputação ou fama (Bourdieu, 1982).

estas comunidades que defendem a “assimilação fragmentada”, que Portes define:

“as learning unaccented English and American cultural skills while retaining the parental language and elements of the associated culture. The best empirical indicator of this pattern among second-generation youths is fluent bilingualism. (...) The goal of selective acculturation is not the perpetuation of the immigrant community but the use of its social capital to improve the opportunities of immigrant children for mainstream educational and career success” (2004, p. 163).

Em todo o caso, revela-se particularmente preocupante o desemprego que atinge as camadas mais jovens da população e que frequentemente é associado a motins e tumultos nos subúrbios de capitais onde vivem imigrantes e jovens descendentes, sem grandes perspectivas de emprego. Um dos mais recentes incidentes aconteceu no final do mês maio de 2013 nos arredores de Estocolmo³², à semelhança de outros; como sendo dos mais graves, destacamos os ocorridos entre outubro e novembro de 2005 nos arredores de Paris³³ e que levaram o então Ministro do Interior Nicolas Sarkozy a descrever estes jovens com “termos menos próprios”.

2.3.2. A imigração e a (re)construção identitária

Para os imigrantes, a (re)construção da sua identidade auto e heteroconstruída no seio de uma cultura (para si) estrangeira não é fácil.

A metáfora da (re)construção identitária entre as duas margens – por um lado, a cultura de partida, por outro, a cultura de chegada – demonstra bem este baliçoar do eu plural entre uma multiplicidade de pertenças e espaços simbólicos (Cortesão, 2012; Vieira & Mendes, 2009). Para que o seu projeto de vida ganhe sentido, cada qual faz o seu percurso que pode situar-se num espectro cujos extremos são a rejeição da cultura do seu país de origem e a rejeição da cultura do país de chegada. Entre estes dois extremos há quem opte por viver entre uma e outra cultura constituindo-se como um “eu multicultural” ou opte, antes, por inventar “uma terceira margem”, ou seja, incluindo na sua história de vida as diferenças culturais com as quais se foi confrontando, e que lhe possibilitam a construção de um “eu intercultural” (Vieira & Mendes, 2009).

Esta terceira margem faz sentir ao imigrante, através do Outro com quem se relaciona, que já não pertence nem a uma cultura nem à outra. É o espaço da mestiçagem entendida não como “fusão”, mas como “disjunção” que reclama a criação de uma nova dimensão: muito própria, a sua. Esta passa a ser um novo ponto de partida *“como um gerúndio do viver a caminho de outros projectos sempre em aberto”* (Vieira &

³² Vejam-se as notícias nos mais diversos órgãos de comunicação social, nomeadamente no Jornal Expresso (27 de maio de 2013).

Mendes, 2009, p. 698).

Também Camilleri (1998a, 1998b) afirma que a aculturação dos imigrantes pode variar desde o extremo de uma impermeabilidade à cultura do país de acolhimento, separando-se da mesma, à assimilação total em que o indivíduo passa a não se reconhecer na cultura do seu país de origem³⁴. Entre estes extremos existe uma multiplicidade de “estratégias identitárias” que o indivíduo pode adotar em função do “eu” que se constrói, mas também em função dos “outros” que constituem o seu universo, uma vez que *“il n’est rien de plus collectif que l’identité personnelle”* (Camilleri, 1998b, p. 254).

Estas “estratégias identitárias” são respostas individuais e sociais que variam de acordo com o tempo, o lugar e a história de uma dada sociedade. Elas visam manter o equilíbrio entre uma “identidade ontológica”, que procura responder ao sentido das coisas e aos valores pessoais, e a “identidade pragmática”, que procura responder aos questionamentos que a nova cultura do país de acolhimento coloca à antiga cultura que o indivíduo acarreta do país de origem (Camilleri, 1998a, 1998b).

Assim sendo, entre a coerência e a hibridação, Camilleri propõe uma tipologia de estratégias adaptativas que podem caracterizar atitudes mais “egocêntricas” ou atitudes de “abertura” para com a cultura do país de acolhimento. Entre as primeiras estão as “atitudes egocêntricas conservadoras” dos imigrantes que continuam a manter ritos e costumes que já se deixaram de usar no seu país de origem, e as “atitudes egocêntricas sincréticas” dos imigrantes que, por exemplo, continuam a ser muçulmanos apesar de já não praticarem o Ramadão. Entre as segundas temos as “atitudes oportunistas” em que, por exemplo, os imigrantes mudam os nomes dos seus filhos, e as “atitudes sintéticas”, que procuram uma síntese entre as duas culturas (Camilleri, 1998a).

Segundo o autor, quando os indivíduos são vítimas de uma desvalorização da sua imagem e se sentem atacados, podem adotar três grupos de reações:

1) Procuram evitar o problema de diferentes formas: **a)** procuram definir-se de tal forma que omitam o alvo da depreciação (é o que acontece quando certos imigrantes se assumem como Berberes, para omitirem que são Argelinos) ou abandonam as suas referências próprias para fugir ao alvo da estigmatização, adotando totalmente a cultura do país de acolhimento (assimilação); **b)** ocultam o estigmatizador, atenuam ou ignoram os julgamentos depreciativos³⁵; **c)** optam por marginalizar-se, negativamente juntando-se com marginalizados como delinquentes, ou positivamente juntando-se em um espaço “transcultural”, (europeu) onde os problemas da aculturação ou as normas depreciativas foram

³³ Veja-se o artigo “*Fracture urbaine*” no Jornal *Le Monde*, disponível em http://www.lemonde.fr/cgi-bin/ACHATS/acheter.cgi?offre=ARCHIVES&type_item=ART_ARCH_30J&objet_id=921849&xtrmc=fracture_urbaine_2005&xtr=34.

³⁴ No referente às trocas culturais podemos distinguir três conceitos. “Transculturalização”, processo através do qual um fenómeno passa de uma cultura para outra, propiciando contactos e cruzamentos de culturas diferentes. “Aculturação”, alterações nos modelos culturais de grupos culturais distintos como consequência do contacto contínuo entre os mesmos. “Assimilação”, interiorização da cultura do grupo dominante (Sousa, 2008).

³⁵ É o que acontece quando por exemplo “Il y a des copains qui me disent “sale bougnole”, mais c’est pour rigoler” (Camilleri, 1998b, p. 254).

ultrapassadas.

2) Procuram enfrentar ativamente a desvalorização, o que pode ser feito de duas maneiras diferentes: a) atacando o estigmatizador e os seus julgamentos, procurando ridicularizá-los; b) sobrevalorizando o traço que fora estigmatizado³⁶.

3) Fazem um compromisso com a desvalorização, adotando aquilo que Camilleri chama a “identidade crítica”, em que se aceitam alguns julgamentos negativos e se rejeitam outros. Esta atitude é uma atitude favorável à integração, uma vez que existe a adoção de alguns traços da cultura do país de acolhimento, mantendo ao mesmo tempo as referências à sua cultura de origem.

Não sendo fácil de reclamar simultaneamente a igualdade e a diferença das identidades culturais ou étnicas no seio das sociedades modernas, também deve ser tido em conta que elas não são necessariamente um obstáculo à integração e à vida coletiva pacífica, desde que obedeçam aos princípios democráticos (Fernandes, 1995).

Também Luísa Cortesão enfatiza, neste sentido, que quando os migrantes são submetidos a processos de recontextualização geográfica e sociocultural, há todo um processo de “(trans)formação” que ocorre na busca de sentidos e de pertenças refletidos nas “reconfigurações” das identidades (Cortesão, 2012).

Para concluir, lembramos um episódio pessoal, algo caricato, que o próprio Bauman nos conta, quando uma Universidade checa o distinguiu com o Doutorado *Honoris Causa*: sendo tradição fazer-se ouvir o hino nacional da pessoa que recebe o título académico, e na falta de consenso por parte da Universidade, solicitou-se-lhe a escolha do mesmo, se o polaco, seu país de origem, se o britânico, seu país de acolhimento. O autor, incapaz de escolher entre as suas duas pertenças, decidiu-se pelo hino europeu, dizendo com ironia que quer num lado, quer no outro, é sempre um “maldito estrangeiro” (Bauman, 2009).

2.3.3. A imigração e a (re)construção da identidade linguística

A língua permite a ação e a interação entre os indivíduos num ambiente cultural específico. Todavia, a língua não tem apenas como função a comunicação, uma vez que para além de uma marca de identidade cultural – quer dos indivíduos, quer dos grupos sociais – ela também se constitui como um elo simbólico que os projeta para os valores da sua cultura, para a história que lhe subjaz, para os conhecimentos comuns partilhados por aqueles que lhes são semelhantes, ao mesmo tempo que lhes permite a sua diferenciação perante os Outros³⁷ (Ançã, 2002, 2007a, 2007b; Ançã & Ferreira, 2007; Andrade, 1997; Byram, 2006;

³⁶ É a estratégia adotada quando os negros afirmam “Black is beautiful” (Camilleri, 1998b, p. 255).

³⁷ Louise Dabène, que dedica particular atenção ao estudo das línguas associado ao campo das representações, distingue diversas funções da linguagem, designadamente, a “função interpessoal”, que permite que se estabeleça a comunicação entre os indivíduos; a “função estético-lúdica”, que propicia a fruição e os jogos de linguagem; a “função

Camilleri, 1998a, 1998b; Coste et al., 2009; Dabène, 1994; Maalouf, 1994; Malheiros & Esteves, 2013).

A partir de 1962, os estudos pioneiros de Peal e Lambert, no Canadá, provam que, ao contrário do que se defendia até então, o bilinguismo, longe de ser um obstáculo à aprendizagem, promovia antes a flexibilidade cognitiva e o pensamento abstrato; em vez de propiciar “confusão” aos alunos, gerava antes melhor “compreensão” e desempenho escolar (Portes & Schaufller, 1994).

No que se refere às gerações de imigrantes nos EUA e às suas relações com a língua materna (LM) e a língua do país de acolhimento, os estudos de Portes e Schaufller (1994) argumentam que existe um padrão de comportamento em que a primeira geração aprende Inglês apenas para sobreviver economicamente, a segunda geração fala Inglês na escola, no trabalho e na vida pública, falando ao mesmo tempo a língua dos pais em casa, a terceira geração de imigrantes, por sua vez, considera a sua LM o Inglês, que é a língua que as gerações subsequentes usarão. Estes autores referem que os imigrantes de segunda geração podem situar-se, quanto à sua LM e à língua do país de acolhimento, num espectro que contempla num extremo a total assimilação da língua do país de acolhimento (sendo neste caso monolingues em Inglês), no extremo oposto situam-se os casos de monolingues que retêm, apenas e completamente, a língua dos pais, e no meio situam-se os casos em que se verifica um fluente bilinguismo. Estas possibilidades podem ser fomentadas quer pelas políticas do governo, quer pela receção da sociedade de acolhimento, que podem desvalorizar o capital humano que os imigrantes trazem consigo ou podem favorecer a sua plena utilização.

Estes estudos também reconhecem que os contextos socioculturais onde a maioria fala a língua nativa ou onde estão em maioria outras comunidades linguísticas de imigrantes, a criança e o jovem tende a perder a sua LM e a converter-se num monolingue, neste caso, em Inglês. Por outro lado, as crianças e jovens criados em contextos onde há uma concentração conacional, da sua comunidade linguística e da comunidade autóctone, tendem a aprender a língua do país de acolhimento ao mesmo tempo que preservam a proficiência na sua LM, sendo incentivadas a usá-la na sua comunidade. O resultado neste último caso é um bilinguismo generalizado. Finalmente, sublinham que à medida que a estadia no país de acolhimento se prolonga no tempo, maior é a preferência e a proficiência na língua desse país, ao mesmo tempo que se abandona gradualmente a língua do país de origem.

Os estudos sobre a relação que os imigrantes têm com as línguas são preponderantes para avaliar a integração destes grupos nas sociedades de acolhimento. Portes e Schaufller (1994) realizaram um estudo sobre o bilinguismo e a segunda geração de imigrantes, no sul da Florida – cidade mais fortemente afetada pela imigração recente. Para esse efeito usaram uma amostra de quase 3000 jovens filhos de imigrantes e tomaram em consideração o facto de algumas organizações nativas preverem a “morte do Inglês”.

de manipulação” enquanto se assume como instrumento de poder; a “função religiosa e mágica”, que envolve a transmissão de conhecimentos, valores, ou tradições; a “função de integração”, que também se assume como marca de identidade de culturas diversas; a “função heurística”, que possibilita a interpretação do mundo; e por fim a “função

Os seus resultados apontam que: **a)** no presente, é indiscutível que 99% dos sujeitos que constituem a amostra falam, leem, entendem e escrevem “bem” ou “muito bem” o Inglês. Para além desta competência generalizada, também demonstram uma clara preferência para usar o Inglês na comunicação quotidiana. O fator que tem mais influência na variação dos resultados entre o “bem” e o “muito bem” é o tempo de permanência no país, quanto maior é esta estadia, melhor a sua proficiência; **b)** no que se refere à preservação das línguas dos pais, os resultados já são muito diferentes. Cerca de um terço dos sujeitos da amostra já é monolíngue em Inglês. O bilinguismo varia diretamente com a concentração demográfica de determinadas comunidades de imigrantes e inversamente com o tempo de residência, ou seja, em cidades onde existe uma forte concentração de comunidades étnicas há uma maior tendência para preservar a língua dos pais; quanto mais dispersos estiverem esses imigrantes, menor é a tendência para essa preservação. Quanto maior for o tempo de residência no país de acolhimento, maior é a proficiência e a preferência, neste caso do Inglês, e menor a tendência para que os imigrantes da “segunda geração” preservem a língua dos pais; **c)** maiores recursos dos pais têm influência numa maior proficiência em Inglês, mas não num maior bilinguismo, uma vez que os pais, embora numa melhor posição para empreender este projeto, receiam os efeitos contraditórios que esse bilinguismo possa ter na integração dos filhos.

Dadas estas conclusões, os autores verificaram que os receios das organizações nativas quanto ao Inglês eram “totalmente infundados”, e se algum risco é evidente neste estudo, ele diz respeito à preservação das línguas dos pais imigrantes, o que não deixa de representar uma “perda”, dado que o bilinguismo é um recurso cultural e intelectual. Apenas nos locais onde existe uma concentração forte de comunidades de imigrantes que conseguem manter a sua presença cultural é que a língua dos pais sobrevive para além da primeira geração, embora o tempo de permanência no país influencie uma forte assimilação linguística e uma rápida mudança a favor do Inglês. Sem políticas que promovam o bilinguismo até estes enclaves cederão (Portes & Schauffler, 1994).

2.4. A identidade terrestre na cultura planetária. A ética do género humano

Para além da idiosincrasia da época diaspórica em que vivemos, o problema antropológico e epistemológico que ela encerra exige a compreensão da identidade pessoal e da identidade social, da cultura e da diversidade cultural tendo em conta o **paradigma da complexidade** no qual se inserem, para que o “pensamento mutilante” não conduza a “ações mutilantes” e o “progresso dos conhecimentos fragmentados” não constitua concomitantemente o “grande progresso do desconhecimento”. Se a complexidade humana se nos tornar invisível, “*o homem desvanece-se «como um traço na areia»*” (Morin, 2002a, 2002c).

Neste paradigma, o ser humano deve ser entendido como “*unitas multiplex*”, ou seja, enquanto

referencial”, que permite expressar os contextos em que os indivíduos estão envolvidos (1994, 1997). Para o

unidade e diversidade simultaneamente. Este entendimento faz-se através de três anéis, cada um encerrando uma tríade relacional em que cada elemento faz falta a cada um dos outros dois: *anel cérebro < - > mente < - > cultura*, em que a mente (capacidade de consciência) emerge do cérebro (órgão biológico dotado de competências para agir, aprender, criar...), que, por sua vez, suscita a cultura³⁸, que retroage sobre aqueles (que acumula o que se conserva, transmite, aprende, bem como normas e princípios de aquisição); *anel razão < - > afeto < - > impulso*, em que o homem, enquanto animalidade e humanidade, é entendido pela relação não hierarquizável entre estas três instâncias, podendo cada uma delas ser escravizada pelas outras; *anel indivíduo < - > sociedade < - > espécie*, em que os indivíduos, produtos e reprodutores da espécie humana, na suas interações dão origem à sociedade onde emerge a cultura que sobre eles retroage. Não há desenvolvimento genuinamente humano sem o aperfeiçoamento das autonomias individuais, a participações destas no seio de uma comunidade e sem o sentimento de pertença à espécie humana (Morin, 2002a, 2002c).

Sendo sete os princípios deste paradigma, o próprio Morin (2002c, 2008) os reduz a três: o **princípio do diálogo**, dialógico, que em vez de operar pela disjunção ou pela redução, procura manter a dualidade/ multiplicidade no próprio seio da unidade, nos permite associar termos antagônicos como complementares, designadamente Sujeito/ Objeto, Qualidade/ Quantidade, Sentimento/ Razão, Liberdade/ Determinismo, Existência/ Essência, Ordem/ Desordem. Estes termos dicotômicos, tendo sido entendidos como “inimigos”, podem cooperar para um fim comum.

O **princípio da recursividade organizacional**, que em vez da ideia linear de causa e efeito, de produto e produtor, de estrutura e superestrutura, tal como um remoinho, é antes autoconstrutivo, auto-organizador e autoprodutor, sendo concomitantemente produzido e produtor, ou seja, no processo recursivo os efeitos e os produtos são simultaneamente causas e produtores daquilo que os produziu. Aplicando este princípio aos conceitos de cultura e de identidade de que falámos anteriormente, verificamos que se, por um lado, o homem é produto da cultura na qual nasce e se desenvolve, por outro lado, posteriormente, passará a ser também criador e/ ou recriador dessa mesma cultura; se, por um lado, a sua identidade é produto das múltiplas pertenças, por outro lado, posteriormente, a sua identidade passará a ser produtora e/ ou reprodutora dessas múltiplas pertenças pelo significado que lhes vai conferindo ao longo do percurso de vida pessoal e/ ou coletiva.

O **princípio hologramático**, que, contrariamente ao paradigma da simplicidade, supera quer o reducionismo da realidade que centrado nas partes perde a visão do todo, quer a conceção holista que, não dando a importância que deve às partes, só se focaliza no todo³⁹. Este princípio é válido quer para o mundo

desenvolvimento da temática, ver também Ançã (2002).

³⁸ Ao falarmos da necessidade da exigência de um olhar crítico sobre o conceito de Cultura, desenvolveremos a sua definição.

³⁹ Poderíamos também dizer que o princípio hologramático contém a “virtude sistémica”, uma vez que valoriza o sistema enquanto “unidade complexa”, não apenas aplicado a uma unidade da ciência, mas situado num nível transdisciplinar, ou seja, passível de utilização “a todo o cognoscível” (Morin, 2008).

biológico, quer para o mundo sociológico: tal como cada célula de um organismo contém a totalidade do património genético de um organismo que é, por sua vez, policelular, assim também cada indivíduo contém a sociedade da qual faz parte e que, ao mesmo tempo, faz parte de si. Adaptando a metáfora do Holograma de Morin⁴⁰ à noção de identidade de que falámos anteriormente, diríamos que assim como cada ponto singular de um holograma contém a totalidade da informação do que ele representa, também cada pertença que o indivíduo alberga em si (nação, cultura, etnia, língua, religião...) contém, de forma hologramática, o todo que é o seu ser. Cada ser humano é uno e múltiplo. Todavia, tal como o todo não pode ser reduzido à soma das suas partes, também o indivíduo não pode ser sintetizado à soma das suas pertenças, uma vez que, tal como no holograma, o todo tem qualidades ou propriedades que não se encontrariam nas suas partes se elas estivessem isoladas umas das outras (Morin, 2002c, 2008).

Neste novo milénio faz-nos falta compreender a condição humana no mundo, que solicita uma nova busca de solidariedade e responsabilidade, onde os fragmentos dispersos da humanidade que despertam e incentivam a revitalização das identidades étnicas ou nacionais, sem se negarem elas próprias, possam aprofundar-se e alargar-se numa “*identidade humana de cidadão da Terra-Pátria*”⁴¹. Assim como todos temos uma “*poli-identidade*” através das nossas diversidades individuais, culturais e sociais, na nossa era, também devemos assumir uma identidade e consciência terrestre que nos leve a aprender a viver enquanto humanos do Planeta Terra. Nas palavras do autor: “*Precisamos ensinar a não opor mais o universal às pátrias, mas a ligar concetricamente as nossas pátrias, familiares, regionais, nacionais, europeias, e a integrá-las num universo concreto da pátria terrestre*” (Morin, 2002c, pp. 81-82; 2008)⁴²

Para este efeito exige-se um “pensamento policêntrico” consciente da sua unidade/ diversidade, alimentado pelas culturas do mundo. Este pensamento deve conceber o desenvolvimento, não apenas técnico-económico ou material, mas também intelectual, afetivo e moral. Para isso, é necessário uma dialógica quer entre o Ocidente que deve provincializar-se e o Oriente que, sem deixar de ser ele mesmo, se ocidentaliza, quer entre o Norte que desenvolveu o cálculo e a técnica mas perdeu a qualidade de vida e o Sul que, embora tecnicamente atrasado, mantém a essa qualidade (Morin, 2002c).

É preciso que a disjunção seja substituída pela **sabedoria de viver em conjunto**: pela “*simbiosofia*”. Para tal, urge uma ética do género humano, uma “*antropo-ética*”, uma ética do anel indivíduo < - > sociedade < - > espécie, uma ética indissociável da cultura planetária. O escopo desta ética do género

⁴⁰ Esta metáfora tem origem no princípio de Pascal: “*Todas as coisas sendo causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas se entre suportando por um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, considera impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, também não conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes*” (Pascal, 1976 in Morin, 2002c, pp. 27-28).

⁴¹ O sentido da expressão “Terra-Pátria” é aqui usado em contraposição ao conceito de “pátria” que ao longo da história foi associado à defesa de símbolos nacionais e à supremacia sentimental de exaltação nacional. Neste sentido surgem as expressões: “*tudo pela pátria, nada contra a pátria*” ou “*a pátria sempre*” ou, ainda, o termo “*patriotismo*”, que significa o amor à pátria (Sousa, 2008).

⁴² Exige-se à escola também a educação para uma cidadania terrestre: “A educação, que é simultaneamente transmissão do antigo e abertura de espírito para acolher o novo, está no coração desta nova missão” Morin, 2002c, pp. 76-77.

humano é assumir a missão antropológica do milénio. Esta missão deve ser concretizada trabalhando a humanização da humanidade; conseguindo a unidade planetária na diversidade; respeitando, no Outro e em si próprio, a diferença e a identidade; desenvolvendo as compreensões mútuas e as solidariedades vividas e não apenas impostas como a Segurança Social (Morin, 2002c, 2008).

Esta ética do género humano entende a Humanidade como comunidade de destino terrestre, e lembrando Kant, Morin afirma que todos os habitantes da Terra devem arrogar-se “*um princípio de hospitalidade universal, reconhecendo ao Outro o direito de não ser tratado como inimigo*”. O imperativo desta ética do género humano tornou-se “*salvar a Humanidade realizando-a*” (Morin, 2002c, pp. 122-123).

Se é certo que no seio de cada cultura há mentalidades etno ou sociocêntricas, também não podemos negar, antes devemos valorizar, as mentalidades abertas, a mestiçagem, os desviantes⁴³ e as artes que, de uma forma geral, são passíveis de “*alimentar uma bolha de cultura planetária*”. Também João Maria André partilha desta “*esperança no diálogo a partir da capacidade criadora do homem*”. Nas suas palavras:

“A minha proposta é a de que a sensibilidade e a estética podem vir a ser uma via para o aprofundamento interiorizado da identidade mestiça e compósita de que falamos, sendo as artes espaços privilegiados para a sua realização. O teatro, a dança, a música e a pintura, por exemplo oferecem-se frequentemente como espaços de interiorização e de aprofundamento da mestiçagem entendida como diálogo intercultural (...) inscrevem as suas propostas como excelentes interfaces para uma vivência plural de fundos, materiais, horizontes e modos de sentir que se misturam e procuram harmonias que a discussão das ideias nem sempre consegue” (André, 2009, p. 41).

Se o estudo do ser humano como “*unitas multiplex*”, o paradigma da complexidade e a ética do género humano concluem os conteúdos tratados no capítulo sobre a Era da Multi/ Interculturalidade, estes conteúdos não são todavia menos importantes para a compreensão daquilo que se pretende para a educação do futuro, exigindo-se com urgência a substituição do paradigma da simplificação que, na opinião de Morin (2002c), ainda perdura implicitamente nos sistemas educativos.

3. O diálogo intercultural como ponte entre culturas

3.1. A importância do diálogo intercultural na contemporaneidade

A cultura oferece aos seus membros todo um “*horizonte de inteligibilidade*”, assumindo-se como “*mito englobante de uma sociedade*” do qual é “*praticamente impossível sair*” sem a contribuição do “*outro*”, culturalmente diferente, e do diálogo intercultural (Raj, 1998, p. 71).

Panikkar distingue entre “*diálogo dialogal y duologal*” e o “*diálogo dialéctico*”. Enquanto este último se assume como um confronto em que cada interlocutor procura convencer o outro da sua “*verdade*”, no

⁴³ Morin entende por “desviantes” os escritores ou poetas cuja mensagem é passível de ser inteligível no mundo inteiro.

primeiro sucede o “encontro de dois dialogantes” que se escutam reciprocamente, sem que nenhum deles se entenda como autossuficiente ou completo. O seu objetivo é compreender o que o outro quer dizer. O campo do diálogo dialogal não é, nas palavras do autor, “*la arena lógica de la lucha entre las ideas, sino más bien el ágora espiritual del encuentro de dos seres que hablan, escuchan y que, se espera, son conscientes de ser algo más que «máquinas pensantes» o res cogitans*” (Panikkar, 2006, p. 52). Enquanto na *arena* se luta, na *ágora* escuta-se, pelo que se pressupõe a superação da “epistemologia do caçador”, em que, em vez da busca de informações com o objetivo de matar ou ferir a presa para a sua captura, se procura compreender para ser compreendido, estar aberto ao Outro que me ajuda a conhecer-me e a desprender-me do meu próprio ponto de vista e vice-versa. Trata-se ainda de um diálogo que, não sendo puramente objetivo e subordinado à lógica, não exclui a paixão e o sentimento.

Só este diálogo, dialógico e não apenas dialético, cria a oportunidade de uma eventual “*osmose entre diferentes visões da realidade*” (Panikkar, 2006, p. 36). Para que tal encontro seja possível é necessário primeiramente que, através da presença da outra cultura, “*se reconheçam as incompletudes que a ambas são inerentes*”. Para esclarecer tal condição, Panikkar usa a seguinte metáfora, a partir da noção dos Direitos Humanos:

“(...) os direitos humanos são uma janela através da qual uma cultura determinada concebe uma ordem humana justa para seus indivíduos, mas os que vivem naquela cultura não enxergam a janela; para isso, precisam da ajuda de outra cultura, que, por sua vez, enxerga através de outra janela. Eu creio que a paisagem humana vista através de uma janela é, a um só tempo, semelhante e diferente da visão de outra. Se for o caso, deveríamos estilhaçar a janela e transformar os diversos portais em uma única abertura, com o conseqüente risco de colapso estrutural, ou deveríamos antes ampliar os pontos de vista tanto quanto possível, e acima de tudo, tornar as pessoas cientes de que existe, e deve existir, uma pluralidade de janelas?” (Panikkar, 2004b, p. 210).⁴⁴

Se queremos garantir o futuro deste nosso mundo multicultural, só a segunda opção poderá ser aceite, cientes de que as culturas possibilitam um olhar parcialmente convergente do mundo, mas sempre incompleto.

Todavia, se é certo que o diálogo é condição *sine qua non* para a convivialidade, não é menos certo que todo aquele que se envolve num diálogo pode correr sérios riscos, pelo que, na opinião de Arjun Appadurai (2009), há alguns riscos a ter em atenção.

O primeiro risco é o do mal-entendido ou da falta de compreensão e exige o esforço dos interlocutores de serem o tão intersubjetivos quanto possível, procurando encontrar os melhores caminhos para encurtar a distância entre eles.

O segundo grande risco é o de serem compreendidos plenamente, ou seja, para além das próprias

⁴⁴ A propósito do debate sobre os direitos humanos temos em atenção que, embora eles não deem resposta a problemas relativos às minorias concretas e a temas culturais como a imigração, as comunicações e a educação, vulneráveis a injustiças significativas e ao agravamento do conflito étnico-cultural (Kymlicka, 1996), é inegável que com a criação da Carta dos Direitos Humanos as pessoas ganharam mais consciência a nível global do direito de serem protegidas, de serem tratadas com dignidade e de terem voz no domínio público (Appadurai, 2009).

expressões, deixando ficar a descoberto as intenções e os motivos que se preferem ocultar. Neste caso, exige-se a consciência de que o diálogo não diz respeito a tudo, ou seja, ele deve basear-se numa concordância limitada e num consenso conjuntural. Appadurai dá a este propósito o exemplo dos lenços de cabeça usados pelas alunas muçulmanas nas escolas. Esta discussão, quando centrada no domínio da conduta pública ou dos códigos de etiqueta, impede o desvio para o campo de visões incompatíveis sobre a condição humana. Assim, “não podemos exigir demasiada compreensão nem expor excessivamente as nossas convicções mais profundas” (Appadurai, 2009, p. 24).

O terceiro grande risco é o da atenção que deve ser dada às diferenças ou debates internos. Cada indivíduo tem diferenças e divisões em si mesmo, dúvidas interiores para as quais nem sempre existem respostas fáceis. Alguns dos exemplos dados são o das suas motivações, que podem ser mais ou menos elevadas, os seus objetivos a curto ou médio prazo, entre outros. A nível grupal ou civilizacional, essas diferenças internas encontram-se entre jovens e idosos, homens e mulheres, as elites e as pessoas comuns, entre outras. Quando pretendemos participar num debate externo sobre temas como, por exemplo, as migrações, a pobreza ou o bem-estar social, corremos o risco de ou negar os debates internos, ou exagerá-los, insuflando-os em excesso. Neste caso, aquilo que se exige de um diálogo intercultural é abordar estes temas, num terreno comum de convicções negociáveis, em que se faça uma escolha adequada dos debates internos que irão ser dialogados, ou seja, um diálogo intercultural não deve abordar qualquer diferença, nem todas as diferenças, mas apenas as diferenças que se considerem significativas, sem que o objetivo seja jamais o de anular a diversidade de opiniões sobre essas diferenças (Appadurai, 2009, p. 28).

3.2. Diálogo intercultural e hermenêutica diatópica

No sentido de operar a inteligibilidade recíproca entre culturas, Boaventura de Sousa Santos começa por explicar que cada cultura está enraizada nos *topoi*, sendo estes definidos como “lugares retóricos” (2004, p. 341), ou seja, lugares de discurso que servem de fundamento ao *universo de sentido* dessa cultura ou, por outras palavras, são *lugares comuns* específicos a cada cultura que, por serem *lugares comuns*, constituem pressupostos não interrogados. É este enraizamento no solo dos *topoi* que faz com que aquilo que é dito não seja neutral, nem inseparável desse contexto de sentido, o que torna, por vezes, *muito difícil*, ou *mesmo impossível*, o diálogo intercultural entre universos de sentido diferentes que se procuram compreender (Sousa Santos, 2004, p. 341).

Contudo, tal inteligibilidade só se efetiva graças à hermenêutica diatópica, que consiste “*no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas*” (Sousa Santos, 2006, p. 115); trata-se de um *procedimento hermenêutico* que serve de fio condutor para guiar os intervenientes no diálogo intercultural perante as

dificuldades que enfrentam e que envolve simultaneamente um trabalho intelectual, político e emocional (Sousa Santos, 2004, 2006). Gandhi é apontado como alguém que se baseia explicitamente numa hermenêutica diatópica ao aspirar a uma nova universalidade através do “*questionamento exigente da sua própria cultura hindu, de modo a aprender como entrar em diálogo com outras culturas munido da máxima tolerância discursiva, e a reconhecer que as outras culturas também têm aspirações emancipatórias semelhantes*” (Sousa Santos, 2002, p. 348).

No sentido de superar qualquer tipo de *epistemicídio*⁴⁵, este trabalho de tradução ocorre, por um lado, entre *saberes de culturas distintas* e inclui o diálogo entre várias *concepções de sabedoria e diferentes visões do mundo*, envolvendo, particularmente, a preocupação isomórfica com a dignidade humana; por outro, ocorre entre as *práticas sociais e os seus agentes*, partindo do pressuposto de que as práticas sociais são também saberes aplicados e materializados, procurando criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objetivos de ação (Sousa Santos, 2006).

O momento que antecede o início deste diálogo intercultural é o da suposta *completude* da nossa cultura. Contudo, o diálogo somente se inaugura no “*momento de frustração ou de descontentamento com a cultura a que pertencemos, um sentimento, por vezes difuso, de que a nossa cultura não fornece respostas satisfatórias para todas as nossas questões, perplexidades ou aspirações*” (Sousa Santos, 2004, p. 350). Deste momento que envolve uma pré-compreensão e do qual emerge a consciência de incompletude cultural nasce o impulso individual ou coletivo para o diálogo intercultural (Sousa Santos, 2006).

O objetivo central do diálogo intercultural, que pode ser tomado como sinónimo de *hermenêutica diatópica*⁴⁶, não é, todavia, atingir essa completude, já que este objetivo é impossível, o que traduz um *universalismo negativo*. Trata-se, antes, de superar a distância entre várias culturas e tradições que se desenvolveram independentemente e estão afastadas espacialmente (*topoi*), ampliando “*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*” (Sousa Santos, 2004, p. 342). Sem o *reconhecimento dessas incompletudes*, fica impossibilitada a ocorrência do diálogo intercultural (Sousa Santos, 2004, 2006).

Assim sendo, “*o objectivo central da hermenêutica diatópica consiste precisamente em fomentar auto-reflexividade a respeito da incompletude cultural*” (Sousa Santos, 2004, p. 350), a consciência que acompanha o momento de descontentamento para com a nossa própria cultura transforma-se gradualmente em consciência autorreflexiva.

A proposta da hermenêutica diatópica, segundo Boaventura de Sousa Santos, para além da transição da noção de *completude* para a noção de *incompletude das culturas*, procura conciliar o

⁴⁵ Boaventura de Sousa Santos, tendo em atenção que a ciência moderna é um paradigma epistemológico assente num universalismo antidiferencialista, designa por **epistemicídio** o assassinio dos conhecimentos rivais que as trocas desiguais entre as culturas têm acarretado em relação aos conhecimentos das culturas subordinadas. Tal facto, em sua opinião, redundou sempre em **identificídio**, ou seja, na descaracterização das identidades e diferenças destas culturas (Sousa Santos, 2006, p. 290; ver também p. 80).

⁴⁶ “*Designo esses diálogos como hermenêutica diatópica*” (Sousa Santos, 2006, p. 20).

reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença, na demanda da superação do universalismo e relativismo cultural (André, 2009).

Por um lado, conciliar a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças implica ultrapassar o *universalismo antidiferencialista* que reduziu a igualdade e a identidade, a desigualdade e a diferença, impondo-se o reconhecimento de que “*nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais*” (Sousa Santos, 2006, p. 413). Toda “*a política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de facto, uma política racista (...) uma política de igualdade genuína é a que permite a articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas assentam*” (Sousa Santos, 2006, p. 290). Neste sentido, a hermenêutica diatópica pressupõe o seguinte imperativo transcultural que deve estar subjacente às políticas de igualdade e de identidade: “*temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza*” (Sousa Santos, 2004, p. 352)⁴⁷.

Por outro lado, tanto o universalismo cultural como o relativismo cultural se afiguram incorretos do ponto de vista filosófico: o primeiro, porque ignora que a *validade das suas preocupações e valores está sempre dependente do contexto da sua enunciação*; o segundo, porque, em vez de *fomentar coligações transnacionais de luta por valores e exigências máximos, se atém a valores e exigências mínimos* (Sousa Santos, 2006, p. 412). Para o autor:

“*o único facto transcultural é a relatividade de todas as culturas. A relatividade cultural (e não o relativismo) exprime também a incompletude e a diversidade cultural. Significa que todas as culturas tendem a definir como universal os valores que consideram fundamentais. O que é mais elevado ou importante é também o mais abrangentemente válido*” (Sousa Santos, 2006, p. 210).

Os “*círculos de reciprocidade*” que a hermenêutica diatópica cria serão tanto mais capazes de tornar comensuráveis as exigências de dignidade humana formuladas em linguagens distintas de direitos e de justiça, quanto mais amplamente forem formulados. Só assim serão passíveis de tornar mutuamente inteligível e partilhável a reivindicação dessas diferenças e estabelecer equivalências entre todas as formas de discriminação (Sousa Santos & Nunes, 2004, p. 46).

Pelo exposto torna-se claro que a reciprocidade da *hermenêutica diatópica* produz um tipo de conhecimento diferente que privilegia o *conhecimento-emancipação*, cuja trajetória vai do colonialismo para a solidariedade, em detrimento do *conhecimento-regulação*, que se desloca do caos para a ordem (Sousa Santos, 2004, 2006). Dito de outro modo e tomando, desta vez, o colonialismo como sujeito: a *ignorância do colonialismo que recusa o reconhecimento do outro como igual* é tomada no conhecimento-regulação como ponto de chegada, enquanto no conhecimento-emancipação é tão-só ponto de partida (Sousa Santos, 2006, p. 29).

Todavia, não é apenas um tipo de conhecimento diferente aquele que se exige: o próprio processo

⁴⁷ Ver também Sousa Santos, 2006, pp. 290 e 428, e 2005, p. 80.

de construção desse conhecimento é também distinto; trata-se de uma produção coletiva, participativa, interativa, intersubjetiva e reticular que tem como meta a luta contra a injustiça social (Sousa Santos, 2004, 2006).

Para Panikkar⁴⁸ (2006), a hermenêutica diatópica distingue-se da hermenêutica cultural, da hermenêutica morfológica, ou ainda da hermenêutica diacrônica. Não se trata de uma hermenêutica cultural porque esta, embora tenha a virtualidade de potenciar a compreensão do Outro, é “*quase sempre monocultural*”. Também não pode ser comparada com a hermenêutica morfológica porque esta procura o desvelamento de dados implícitos ou desconhecidos de uma forma homogênea, usando sobretudo a lógica (Panikkar, 2007). Nesta hermenêutica, segundo a comparação de Savari Raj (1998), tenta-se *transpor uma falha factual* quando uma pessoa tenta abrir o interior da *casa-tesouro do significado* acumulado por uma tradição por alguém que não o conhece porque não se desenvolveu dentro dessa casa-tesouro. A hermenêutica diacrônica, por sua vez, procura o conhecimento do contexto para compreender o texto, uma vez que a distância temporal obscureceu ou mesmo alterou o seu significado (Panikkar, 2007). Trata-se de uma tentativa de *fechar uma falha temporal*, limitando-se a superar as diferenças temporais, por exemplo, quando tentamos perceber o que escreveu Homero há vinte e sete séculos, ou mais, com a nossa situação moderna (Raj, 1998, p. 171).

Na abordagem de Panikkar, a hermenêutica diatópica assume um significado mais abrangente, tentando estudar e integrar a sabedoria de várias culturas e tradições que estão “especialmente” (*topoi*) afastadas, e, por isso, não têm nenhuma origem cultural comum. Ela recorda-nos que sendo certo que podemos encontrar, entre as diferentes famílias de culturas humanas, algumas semelhanças, isso não nos pode levar a assumir, *a priori*, que elas são governadas pelo mesmo código (Raj, 1998, p. 71).

“Yo la llamo la hermenéutica *diatópica*, en cuanto que la distancia a superar no es meramente temporal, dentro de una única y amplia tradición, sino que es la distancia que existe entre dos *topoi* humanos, «lugares» de comprensión y autocomprensión, entre dos (o más) culturas que no han elaborado sus modelos de inteligibilidad o sus premisas fundamentales a partir de una tradición histórica común o mediante una influencia recíproca. (...) La hermenéutica diatópica parte de la consideración temática de que es necesario comprender al otro sin presuponer que éste tenga nuestro mismo autoconocimiento y conocimiento de base” (Panikkar, 2007, p. 33).

A hermenêutica diatópica constitui o ponto de partida para o diálogo intercultural, que, por sua vez, não pode ser visto como um *duólogo entre tradutores*, exigindo que seja preparado previamente no sentido de conhecermos, embora de modo imperfeito, a cultura do Outro, tal como quando queremos conhecer um texto se nos exige que conheçamos o seu contexto (Panikkar, 2002, p. 45).

Esse conhecimento estende-se também à própria língua do Outro, não apenas com o intuito de fazermos uma *tradução morta*, mas orientando-nos para o entendimento dessa língua na vivência das suas

⁴⁸ Algumas das ideias que iremos explorar de Raimon Panikkar, autor da ideia e da expressão *hermenêutica diatópica*, foram expostas em textos que este autor tem vindo a redigir desde 1948. Contudo, só tivemos acesso a obras relativamente recentes, o que justifica eventuais desfasamentos cronológicos entre algumas obras do autor, por nos consultadas, e outras que comentam ou fazem referência à sua vasta obra.

raízes e criatividade. Neste sentido, “analfabeto seria aquele que apenas conhece uma só linguagem, a sua” (Panikkar in Palanca, 2000, p. 245). Conhecer a língua do Outro também implica a reciprocidade da própria tradução. É seu o seguinte exemplo: não é suficiente que alguém saiba como traduzir do sânscrito «*Deus*», «*dever*» e «*vida*»; também é necessário que saiba traduzir em português *brahman*, *dharma* e *ayus*, só assim poderá dar conta da complexidade de toda a tradução (Panikkar, 2006, p. 65).

As palavras devem ser entendidas como *símbolos de mitos vivos* e não apenas signos. Naqueles *cristalizaram-se experiências complexas de pessoas e culturas* e, se há termos unívocos que podem ser determinados empírica ou conceptualmente – como as palavras “*mesa*” e “*triângulo*” –, outros existem – como as palavras “*justiça*” e “*beleza*” – *que apenas podem ser compreendidas por experiências dialógicas*, sob pena de graves mal entendidos (Panikkar, 2000, p. 92). Sendo assim, o diálogo intercultural não pode ser entendido apenas como um instrumento, já que “o homem como tal é um ser dialogal” (Panikkar, 2002, p. 34), nem como um luxo acessível apenas a intelectuais. Trata-se de algo constitutivo do próprio homem e só assim se poderá promover o *encontro fecundo entre culturas*.

É através do diálogo dialógico e da hermenêutica diatópica que, para este autor, a interculturalidade me permite descobrir o outro homem, não como um estrangeiro (*aliud*), mas como um companheiro (*alter*):

“Si el «otro» hombre es un extranjero, un «otro», hemos de resignarnos a lo que hemos dicho sobre la imposibilidad de conocer al «otro» como «otro» (aliud). Si el otro hombre es mi prójimo, otro (alter), entonces yo puedo conocer al otro como a la otra parte de mí mismo y complemento de mi autoconocimiento” (Panikkar, 2006, p. 76)

A proposta do modelo de interculturalidade, associado ao diálogo intercultural, coloca à sociedade o desafio da construção de um modelo alternativo em que as diferenças sejam respeitadas e os conflitos possam ser resolvidos por vias não violentas, nem excludentes. Só assim, podemos centrar-nos nas diferenças como sujeito do próprio discurso científico e ético, entre outros (Stoer, 2001).

Somos da opinião de que este conceito de “hermenêutica diatópica” tem potencialidades que podem ser exploradas no campo educativo, ajudando-nos a construir um caminho que permita superar o *daltonismo cultural* enquanto “*dificuldade em identificar a existência e/ ou de discernir os cambiantes do «arco íris» de culturas cada vez mais presentes na nossa sociedade*” (Cortesão, 2000, p. 9) e, conseqüentemente, nas nossas escolas.

A escola é, no nosso entender, aquilo a que João Maria André chama de “*espaço utópico de mediação e mestiçagem*” capaz de operar uma *praxis transformadora* não só dos alunos como de toda a comunidade educativa. Para tal, o diálogo intercultural deve ser entendido como *hospedagem*:

“Exercer o diálogo como hospedagem é ligar-me afectivamente ao outro e deixar que ele se ligue a mim, acolher-me no seu seio como se fosse minha habitação ou morada e deixar que ele nos more ou habite como se fôssemos a sua casa. Todavia, é necessário ter presente que a relação com o outro em que moramos ou que em nós mora não é uma mera relação extrínseca e estática, como se morar fosse apenas o estar em, tal como um livro está numa estante ou um objecto num armário, mas é uma relação de mútua transformação dialógica numa comunicação livre e intersubjectiva” (André, 2005, p. 145).

4. O racismo

4.1. Racismo, diferença e “heterofobia”

Pena
*Zangado
acreditas no insulto
e chamas-me negro.
Mas não me chames negro.
Assim não te odeio.
Porque se me chamas negro
encolho os meus elásticos ombros
e com pena de ti sorrio.*

José Craveirinha

O conceito de “raça” e as “taxonomias raciais” tornam-se ideias fortes da biologia, da antropologia física, das ciências sociais e humanas a partir dos finais do século XIX e, ao mesmo tempo que são acompanhadas pela construção dos novos impérios coloniais, formulam também uma conceção de racismo cujas explicações diferenciam comportamentos e hierarquizam grupos humanos.

Esta conceção de racismo faz corresponder a um “gene de raça” (que caracteriza os indivíduos fenotipicamente⁴⁹) uma “variação estrutural” que justifica a hierarquia racial. Assim sendo, considera-se, por exemplo, que a cor de pele ou de cabelo é a causa que justifica determinado tipo de capacidades intelectuais ou físicas (Vala, 2007).

Vários foram os fatores que contribuíram para o sucessivo abandono desta ideia de “raça”, nomeadamente o descrédito de tal ideia perante as exigências de validação científica e seus constrangimentos metodológicos, a contradição dos discursos científicos pela genética moderna, não esquecendo os horrores do nazismo (Vala, Brito & Lopes, 1999). Não obstante estes fatores, o senso comum incorporou esses discursos eruditos que deram origem à construção de RS de grupos humanos, em que as diferenças biológicas justificam as diferenças culturais (Vala, 2007; Vala et al., 1999; Moscovici, 1976).

De uma forma geral, a diferença que se percebe no Outro reflete o desconhecido, o que lhe confere um carácter ambivalente. Para Albert Memmi (2000), se, por um lado, essa diferença nos atrai e fascina levando-nos a experimentá-la, por exemplo nas viagens, por outro lado, ela contém em si uma ameaça, um perigo que produz o medo. Porém, segundo este autor, perceber uma diferença, seja ela física ou de outro

⁴⁹ Fenótipo é a manifestação exterior ou observável dos genes dos indivíduos, ou seja, do conjunto de genes – genótipo. Enquanto as **características fenotípicas** dizem respeito às diferenças de superfície, ou seja, à aparência, as **características genotípicas** referem-se às diferenças profundas, de “raça” (Vala et al., 1999).

tipo, colocá-la em relevo ou descrevê-la não traduz uma atitude racista, a curiosidade é até o primeiro passo para o conhecimento. As diferenças podem existir ou não existir; elas não são em si próprias nem boas nem más; ninguém é racista ou antirracista quando aponta ou quando nega as diferenças.

Não obstante, Jorge Vala (2009) distingue as “diferenças entre iguais” e as “diferenças entre desiguais”. Enquanto as primeiras são apresentadas mais pelo “contraste do que pela diferença” ou quando se descrevem, nomeadamente, algumas culturas, procurando-se uma “simetria” que as torna “diferentes, mas equivalentes”, o segundo tipo de diferenças, por sua vez, faz uma exposição da alteridade de forma “avaliativa e etnocêntrica”, num contexto de relações sociais “entre desiguais”, onde subjazem “processos de dominação e exclusão”. Assim, nas palavras do autor: “A diferença entre iguais remete para a ideia de diversidade e pode ser celebrada como um valor. A atribuição de diferença entre desiguais pode ser ela própria um factor de acentuação de desigualdade e de inferiorização” (Vala, 2009, p. 102).

É no quadro desta última distinção, em que a atribuição da diferença se faz como um processo de inferiorização, que devemos entender o “etnocentrismo”, a “alteridade radical” e o racismo. No **etnocentrismo**, o Outro é classificado como diferente, é representado como tendo menos valor num universo de atributos comuns, enquanto o grupo daquele que assim o classifica é glorificado. Na **alteridade radical**, o Outro é descrito como “radicalmente diferente”, não sendo identificada nenhuma característica fundamental comum, atitude que pode ir até a anulação e exclusão do mundo dos humanos. No **racismo**, as diferenças do Outro em função da sua etnia e cultura mobilizam recentemente os mesmos princípios que outrora a categorização racial mobilizava, condenando-os à sua inferiorização (Vala, 2009; Vala, Lopes & Brito, 1999). No âmbito deste último conceito, também para Memmi só existe propriamente racismo quando se usa a diferença para denegrir o Outro, tirando proveito próprio dessa estigmatização⁵⁰.

Vemos como não é a diferença por si só que é importante, mas o significado que se atribui a essa diferença, enquanto sinónimo de inferioridade (Memmi, 2000; Touraine, 2005; Vala, Lopes & Brito, 1999). Assim sendo, transcrevemos a seguinte definição de racismo: “*Racism is the generalized and final assigning of values to real or imaginary differences, to the accuser’s benefit and at his victim’s expense, in order to justify the former’s own privileges or aggression*” (Memmi, 2000, p. 180). Neste sentido não há um racismo, mas muitos racismos que acontecem quando, dentro de um determinado contexto, social, cultural ou histórico, a relação vivenciada entre dois indivíduos é destrutiva, sendo a visão do Outro distorcida pelos preconceitos e pelo discurso que justifica a agressão verbal ou física. É no contexto desta definição mais lata de racismo que o autor questiona aqueles que se sentem purificados por não valorizarem a cor da pele, a forma do nariz ou a grossura dos lábios, mas atacando os Outros sob novos prismas: as suas confissões religiosas ou diferenças culturais (Memmi, 2000). Desta forma, realça o sentido mais amplo do racismo, que articulado com a “heterofobia” não só engloba a rejeição do Outro em nome das diferenças biológicas, mas a

⁵⁰ Chamamos a atenção para o facto de que o racismo, para além de denegrir, também pode assumir a forma do elogio, uma vez que, ao exaltar, particulariza algum aspeto de uma certa espécie que “*calcificada na sua singularidade, emparedada em si própria, constitui um estado definitivo, uma essência*” (Guillaumin, 2005, p. 151).

rejeição do Outro seja qual for a sua diferença: “*Heterophobia would designate the many configurations of fear, hate, and aggressiveness that, directed against an other, attempt to justify themselves through different psychological, cultural, social, or metaphysical means, of which racism in its biological sense is only one instance*” (Memmi, 2000, pp. 118-119).

Muitas expressões quotidianas relativamente ao Outro de cultura ou religião diferente⁵¹ fazem, pelo menos implicitamente, generalizações nas quais incluem todos os indivíduos dessa categoria, o que nos alerta para o facto de hoje em dia o racismo não ser praticado da mesma forma e com a mesma intensidade do passado. Trata-se de um fenómeno que varia relativamente aos grupos sociais escolhidos para serem depreciados, como relativamente àqueles outros grupos que os depreciam; varia conforme o lugar e o tempo; algumas formas de racismo só são expressas em círculos muito íntimos, enquanto outras assumem-se publicamente; há quem diga respeitar os costumes das minorias desde que praticados em privado, mas não toleram as suas manifestações públicas. Todos estes aspetos nos levam a considerar, para combater, este flagelo que:

- em quase todas as pessoas há uma tendência para um modo de pensar racista, inconsciente ou consciente, justificada e racionalizada de diferentes formas, mas ela existe: quando se nega o aluguer de um quarto a um estudante negro ou quando alguém se sente incomodado por ver um homem negro com uma mulher branca, pensando vagamente nos futuros filhos da nação (Memmi, 2000). Bauman (2001) afirma que esta tendência é fruto da incerteza existencial para a qual contribuiu a fragilidade e a fluidez dos vínculos sociais, fazendo corresponder a segurança à pureza.

- trata-se igualmente de um facto social (e aqui é incluída a “heterofobia”), talvez da atitude mais largamente partilhada no mundo “*racism is first of all a cultural atmosphere; one breathes it in with the air of the family and the society*” (Memmi, 2000, p. 133). Neste sentido, Maalouf (2003) também refere que, desde a primeira infância, os “nossos” modelam-nos, não nos inculcam apenas crenças, atitudes, uma LM, mas também os preconceitos e rancores, bem como os sentimentos de pertença e não pertença. É também desde a infância que os outros – pelos seus olhares, as suas palavras – nos fazem sentir as nossas diferenças, sejam elas de cor de pele/ de cabelo ou de sotaque ou de hábitos pouco refinados ou estrato social. Quando estas diferenças nos fazem sentir humilhados ou perseguidos, podem-nos ferir para sempre, moldando a nossa personalidade.

- o seu uso é generalizado e adotado facilmente porque, por um lado, é “conveniente”, é “tentador”, é “oportuno” porque tranquiliza aqueles que o praticam em detrimento de outros que fazem pagar pela sua estranheza. A superioridade daqueles nem precisa de ser demonstrada, ela é evidente na inferioridade dos outros. Por outro lado, a sua denúncia exige um elevado grau de lucidez, coragem e integridade, admitindo

⁵¹ “Um casamento misto está cheio de perigos”, “as crianças de um casamento misto terão mais dificuldades na vida”; “Eu não sou racista, mas...”; “reconheçamos que... são todos iguais”. (Memmi, 2000, pp. 127-128).

que foi o grupo, no qual o próprio se insere, que o praticou⁵².

Por fim, há a considerar que o racismo, gravitando em relação aos oprimidos, torna os imigrantes em alvos fáceis. É o que trataremos a seguir.

4.2. Racização e etnicização

Retomando as tipologias de diferenciação dos grupos humanos com base no conceito de “raça” e das “taxonomias raciais”, vários são os autores que alertam para o sucessivo abandono desse “eixo explicativo de raça”, tendo vindo a valorizar-se progressivamente o “eixo explicativo da etnia”, ou seja, as teorias raciais têm vindo a ser substituídas por teorias que diferenciam os grupos humanos com base em critérios culturais e étnicos (Vala, 2007; Vala et al., 1999). Jorge Vala apresenta-nos o seguinte quadro síntese que traduz esta mudança de “eixo explicativo”:

Quadro 2. Processos básicos na heterorracialização e na heteroetnicização

	Heterorracialização	Heteroetnicização
Categorização	Raças	Culturas
Crítérios	Fenótipos (cor, etc.)	Comportamentos, costumes
Essência	Biológica (hierarquia genética explícita)	Cultural (hierarquia cultural explícita ou implícita)
Processos de inferência	“Variações estruturais aparentes” (fenótipos) estão relacionadas com “variações estruturais não aparentes” (qualidades intelectuais, morais, etc.)	“Variações estruturais comportamentais” decorrem de “variações estruturais profundas” (genéticas ou criadas pela tradição)
Consequências	Discriminação com base em diferenças biológicas atribuídas (geralmente, relações de dominação)	Discriminação com base em diferenças culturais atribuídas (geralmente, relações de separação)

(Vala, 2007, p. 330)

Enquanto no processo de racialização se parte de um fenótipo físico, ao nível da raça, para se inferirem diferenças de comportamento e de cultura, no processo de etnicização parte-se dos

⁵² Se, por um lado, o racismo tem efeitos devastadores para a “vítima”, as consequências emocionais para o “racista” são pesadas, uma vez que condicionam e restringem aspetos quotidianos da sua vida e atormentam-no ainda sentimentos de culpa e vergonha, distorcendo a sua autenticidade (Memmi, 2000; Neto, 1998).

comportamentos e categorias culturais para inferir e justificar as diferenças detetadas. É neste sentido que também Fernandes (1995) distingue nos processos de exclusão social e de discriminação⁵³ os processos de “eticização” e de “racização”⁵⁴. Trata-se de dois procedimentos de categorização da realidade social que, tendo por base a generalização, funcionam como um mecanismo de afastamento e de rejeição do Outro quando este é entendido como diferente, distante ou estranho. A **eticização** rejeita da sociedade, das suas trocas e transações sociais, categorias diferentes da população, ou seja, excluem-se aqueles que não participam dos valores e das RS dominantes, aqueles que se distanciam em relação aos padrões “normais” de conduta. Neste sentido, os termos “minorias” e “grupos minoritários”, que se diferenciam da maioria em número ou em poder, tendem a ser substituídos pelo termo “grupos étnicos”, que se diferenciam do resto da população pela sua própria cultura e religião, que fazem deles “um mundo à parte”⁵⁵. A importância que ocupa o “grupo étnico” hoje em dia equivale no passado ao conceito de “classe social” (Fernandes, 1995).

A **racização**, por sua vez, diz respeito à noção de “raça”, que designa os grupos sociais que se diferenciam sob o ponto de vista biológico. Todavia, o autor vai mais longe ao afirmar que aquilo que se verifica na atualidade é o processo de racização que tende a biologizar e a absolutizar as heranças culturais (Fernandes, 1995) ou, nas palavras de Vala (2007), como se as “categorias culturais” fossem “factos naturais”.

Este processo, que acontece em relações de conflito, configura as culturas, as mentalidades e os imaginários em termos diferencialistas, excluindo-os e acorrentando-os a uma marca biológica ou naturalista. “Os grupos sociais são estereotipados, com uma biologização implícita de toda a diferença” (Fernandes, 1995, p. 31; Wieviorka, 1998, 2005a, 2005b).

Vala, Brito e Lopes (1999), evocando alguns autores como Rothbart e Taylor e Allport, dão-nos alguns exemplos de como as categorias naturais funcionam como um modelo para pensar as categorias sociais, sendo estas vistas como um produto da natureza e não como uma construção humana: a “judaidade dos Judeus”, “a alma do oriental”, “o sangue negro” ou a “paixão latina”. Em todos estes casos, segundo os autores, as crenças foram transformadas em essências às quais subjazem a característica da inalterabilidade, pelo que, tal como um peixe não pode transformar-se numa ave, também um africano não será um europeu, independentemente de ter nascido em solo europeu. Todavia, contrariamente aos autores evocados, Vala, Brito e Lopes sublinham que este processo de categorização “*não é simétrico para as categorias raciais dominantes e para as categorias raciais dominadas*”, ou seja, só “*é adequada para a*

⁵³ Para este autor, “a discriminação consiste em tratar as pessoas de maneira diferente”, verificando-se que “as atitudes discriminatórias são normalmente acompanhadas de procedimentos de segregação. Segregar é colocar à distância, em espaços à parte” (Fernandes, 1995, p. 22).

⁵⁴ Subjaz a estes processos o conceito de **etnia** – património cultural de um dado grupo social, como a sua língua e a sua cultura – e de **raça** – património hereditário de um dado grupo, ou seja, as suas características biológicas ou morfológicas e somáticas. Se é certo que existe por vezes uma sobreposição dos termos etnia e raça, não podemos ignorar que as identidades étnico-culturais e as identidades raciais que lhe correspondem são distintas (Fernandes, 1995).

compreensão dos fenómenos de racialização das minorias” (1999a, p. 161).

Na opinião de Vala (2005, 2009), à semelhança de outros autores, a etnicização ou a inferiorização cultural das diferenças que se atribuem aos exogrupos pode operar-se de distintas formas:

a) diferenciação na atribuição de “emoções”/ “emoções primárias” e “sentimentos”/ “emoções secundárias”. Enquanto os primeiros são mais caracterizadores dos humanos e dos animais, são mais atribuíveis aos exogrupos (por exemplo, o medo, a raiva e a alegria); os segundos são mais caracterizadores dos humanos e portanto são mais atribuíveis ao endogrupo (por exemplo, a melancolia e a compaixão). Quando tal acontece, o que se expressa indiretamente “*é que o endogrupo é mais humano do que o exogrupo*” (Vala, 2005, p. 277) ou que “*todos somos animais, mas que alguns são mais humanos do que outros*” (Vala, 2009, p. 104).

b) diferenciação na atribuição de “traços personológicos culturais” (por exemplo, mentiroso, sábio) mais atribuíveis aos humanos, e “traços personológicos naturais” (por exemplo, dócil, ruidoso) atribuível tanto a humanos como a animais. Alguns estudos, nomeadamente Vala e Lima (2002), mostram que os estudantes universitários atribuem às “pessoas negras” mais traços naturais do que culturais.

Assim sendo, e tendo ainda em atenção o carácter “hostil” ou “subtil” que os processos de alteridade, o preconceito e o racismo hoje em dia assumem, Jorge Vala sublinha que enquanto os atributos negativos denotam uma atitude explícita de preconceito, os atributos positivos, por sua vez, merecem uma cuidadosa análise: é que estes últimos, sendo atribuídos quer como emoções positivas, quer como características pessoais, não são por si só um sinal de humanidade; é preciso verificar se essas palavras e características positivas denotam maior proximidade à cultura ou à natureza. Neste último caso, estamos na presença de um preconceito subtil (Vala, 2009).

c) despersonalização ou negação de características pessoais, ou seja, infra-humanização – por exemplo, descrever as pessoas negras como pertencentes a uma mesma categoria e as pessoas brancas como pessoas singulares com idiossincrasias distintas umas das outras (Vala, 2005, pp. 277-278).

Não obstante a maleabilidade e a mudança que a configuração de uma representação de grupos ou categorias sociais pode assumir, Jorge Vala (2009) chama ainda a atenção para as diferenças que são usadas como se de essências se tratasse, ou seja, como traços “duradouros, distintivos e exclusivos” com que se distinguem os grupos sociais.

A reação negativa à diferença cultural que subjaz ao preconceito entende a mesma como uma ameaça em diversos níveis: ameaça à congruência cognitiva; ameaça aos valores do endogrupo, que podem ser “contaminados” ou destruídos; ameaça à validade dos mesmos, cujo carácter supostamente universal, consensual e de correção pode tornar-se discutível e até perder a sua validade (Vala, 2007).

Estes processos de etnicização e racização têm consequências ao nível do racismo que já não

⁵⁵ A mesma ideia em Wallerstein: “(...) it makes a little difference whether we define past-ness in terms of genetically continuous groups (races), historical socio-political groups (nations) or cultural groups (ethnic groups)” (1995, p. 78).

separa a dimensão biológica da cultural. A perda de um razoável estilo de vida ou a perda do *status* social podem despertar atitudes racistas, trata-se sobretudo de um “racismo sem raça” (André, 2009-2010; Fernandes, 1995, p. 3; Wieviorka, 2005a, 2005b). Eis porque, na opinião de alguns autores como Jorge Vala, Rodrigo Brito e Diniz Lopes, o racismo pode e deve ser analisado no âmbito das autorrepresentações, representações sobre o Outro, representações sobre os grupos sociais, povos, comunidades, ou seja, no âmbito da construção de identidades (Vala, 2009; Vala et al., 1999).

Uma última ideia que pretendemos sublinhar é a distinção entre o chamado “racismo da desigualdade”, que no passado comparava cérebros, e o “racismo da diferença”, ligado aos processos de etnicização e racialização das diferenças culturais, que afirma, por exemplo, que os migrantes portugueses e espanhóis, de tradição cristã, são assimiláveis pelas sociedades de acolhimento, enquanto os árabes, de tradição islâmica, não o são (Touraine, 2005).

Vários autores, designadamente Touraine (2005), Memmi (2000) e Wieviorka (2005a, 2005b), chegam mesmo a atribuir o fracasso das lutas antirracistas ao facto de as campanhas que usam atacarem o “racismo da desigualdade”, não tendo consciência de que hoje em dia as sociedades estão sobretudo confrontadas com um “racismo da diferença”. Outro aspeto que segundo estes autores contribui para esse fracasso é o facto de as lutas antirracistas tentarem combater o racismo com argumentos formais, como se de uma teoria se tratasse, quando na realidade o racismo é uma pseudoteoria que exige que se ponha a descoberto o sistema de emoções e convicções que o sustentam.

Apesar de, na prática do racismo, estes dois “temas” ou “princípios de exclusão” funcionarem numa relação de complementaridade, teoricamente podem ser diferenciáveis: A **desigualdade** está estritamente associada à argumentação biológica de que existem raças inferiores e provoca racismo quando a assimilação não parece possível e dá origem ao medo da invasão ou da perda da identidade, que subjaz à dominação colonial. A **diferença**, por sua vez, é cultural e provoca racismo quando está associada à inferioridade, quando as especificidades culturais de um determinado grupo são sentidas como uma ameaça à cultura e à homogeneidade do corpo social, quando se sente de alguma forma a “destruição das distâncias protetoras” e o “superior está ameaçado pelo inferior, a qualidade pela quantidade, a riqueza pela pobreza”. Enquanto a **lógica desigualitária** está inscrita nas relações sociais ou acompanha-as, tendendo sobretudo a discriminar, à **lógica diferencialista** subjaz a ausência de relações sociais ou o desejo dessa ausência, bem como o desejo de separação mais do que a opressão (Touraine, 2005; Wieviorka, 2005a, 2005b).

Resumindo, o racismo contemporaneamente insiste mais na cultura do que na natureza, não partindo, pois, da ideia da inferioridade biológica de certas “raças” humanas, como aconteceu no colonialismo, mas antes do carácter irreduzível de certas diferenças culturais com vista à inferiorização, expulsão ou destruição dos grupos minoritários que supostamente ameaçam a homogeneidade cultural do grupo maioritário (Wieviorka, 1998):

“Na crise actual da modernidade, o racismo provém frequentemente de baixo, de “Branços pobres”, o que não é novo; mas ele resulta também, cada vez mais, do aumento de comunidades e de afirmações identitárias que se dissociam dos valores universais. (...) As formas doutrinárias do mal desfizeram-se pouco mais ou menos das suas referências explicitamente organicistas, para fazerem o desvio diferencialista pela cultura” (Wieviorka, 2005a, p. 20).

É neste contexto que o racismo contra os imigrantes impõe uma reflexão urgente.

4.3. Racismo contra imigrantes

O racismo gravita por instinto em relação aos mais oprimidos, uma vez que é fácil adicionar mais uma desgraça àqueles que já são infelizes. Por isso os “outsiders” são o alvo das escolhas racistas, particularmente os imigrantes, constatando-se uma semelhança muito próxima entre o racismo e a xenofobia⁵⁶. Neste sentido, o racismo é uma “forma de solução de problemas reais” usado tantas vezes em discursos políticos e mediáticos para tranquilizar a população, transformando os imigrantes em “bodes expiatórios” da crise (Fernandes, 1995; Memmi, 2000; Wieviorka, 2005a, 2005b).

Neste tipo de discursos também perpassa a ideia da hierarquização dos imigrantes de acordo com a sua proveniência, uma vez que as simpatias e os imaginários das populações das sociedades de destino, com base em supostas alianças identitárias e afinidades de língua, religião e cultura, levam a preferir determinados imigrantes que têm um elevado grau de aceitação e mestiçagem, em detrimento de outros, os imigrantes “de segunda classe” (Izquierdo, 2004; Pedone, 2002). Estas preferências não significam que os imigrantes devam ser aceites com vista a diminuir a discriminação, antes que existem imigrantes que são mais semelhantes às populações autóctones e outros menos semelhantes, ou seja, essas preferências traduzem antes a ideia de “proximidade” ou “afastamento cultural” que Bernabé López denomina como o “filtro étnico da imigração” (López, 2002 in Izquierdo, 2004; Pedone, 2002).

Em tempos de crise económica e social, o fenómeno do racismo aparece associado à imigração, cuja presença é vista como um “problema” ou, pelo menos, como uma “agravante de problemas” como o desemprego, a segurança social, a escolarização, a saúde pública e a criminalidade, constituindo-se ainda como uma ameaça à chamada “identidade nacional”. Esta situação tem reflexos nas políticas dos países europeus, a tal ponto que, segundo Balibar: “*«immigration» has become, par excellence, the name of race, a*

⁵⁶ Embora sejam fenómenos correlacionados, convém distinguir xenofobia de racismo. A **xenofobia** é essencialmente a hostilidade ou a rejeição do estrangeiro, visando a defesa do emprego, num campo de relações competitivas criadas pela crise económica e laboral. Ela é dirigida àqueles que ainda não estão integrados ou não são vistos como tal, pressupondo que a relação com esse Outro pode ser evitada. O **racismo**, por sua vez, é uma forma específica de preconceito que, atendendo às diferenças físicas das pessoas, atribui valores de superioridade e inferioridade a uma dada população. Mais recentemente este termo assume-se como um fenómeno que visa todo aquele que é diferente, particularmente dirigido contra aqueles que já se situam num espaço de uma certa integração social, aqueles que já são considerados como sendo interiores à sociedade, o que pressupõe que a relação com esse Outro é inevitável (André, 2009-2010; Balibar, 2005; Fernandes, 1995; Marques, 2007; Memmi, 2000; Sousa, 2008).

new name, but one that is functionally equivalent to the old appellation, just as the term “immigrant” is the chief characteristic which enables individuals to be classified in a racist typology” (Balibar, 1995, p. 220. Ver também Jackson, Kirby, Barnes & Shepard, 2005; Touraine, 1994; Wiewiorka, 1998).

A concorrência provocada pela crise económica pode desencadear fenómenos de xenofobia e racismo contra a imigração, que, como mecanismo de defesa, procura resposta aos sentimentos de ameaça para com os seus modos de vida e as suas identidades. Opera-se, desta forma, a racização deste grupo social, “biologizando” o conjunto de indivíduos que pertencem à mesma categoria social, neste caso, “os que são diferentes e estrangeiros”. Ao mesmo tempo, também se articula o fenómeno do racismo com a emergência dos nacionalismos, e se é certo que o racismo não está presente em todos os nacionalismos, é igualmente inegável que existe esta tendência (Fernandes, 1995; Wiewiorka, 1998).

Para diversos autores, nomeadamente Andrea Rea (1998), este fenómeno não é exclusivo dos Estados-Nação, mas também está presente na comunidade europeia, à qual subjaz uma identidade europeia que teve por base as semelhanças de um imaginário cultural partilhado. Esta identidade criou reconciliações entre as diferenças culturais e nacionais no interior da Europa, ao mesmo tempo que estabeleceu distâncias étnicas e raciais com o exterior, produzindo afinidades seletivas que atingem mesmo o interior da própria União Europeia.

Sendo difícil para os imigrantes penetrar nas identidades nacionais, enraizadas na História e na memória coletiva, a identidade europeia representa a esperança para os imigrantes de origem não europeia de assumir a multiplicidade das suas identificações e lealdades⁵⁷ com novas possibilidades de ação democrática. Todavia, verifica-se que a Europa – construída com instituições supranacionais que reconhecem a diversidade cultural, aceitam o pluralismo e tentam a unificação de uma política europeia – cria tensões com a soberania e autonomia dos Estados-Nação no que concerne às políticas de imigração e/ou integração. No que diz respeito às identidades coletivas, tão questionadas a nível nacional, “*o espaço europeu mais parece ser a projecção do Estado-nação numa escala transnacional*” (Kastoryano, 2005, p. 163).

A diferença entre “europeus” e “não europeus” está mesmo inscrita nos textos legais do direito comunitário, contribuindo para institucionalizar a discriminação entre cidadãos europeus e não europeus dos países terceiros. E apesar de existir o direito à nacionalização, o que acontece aos imigrantes que adquirem a nacionalidade dos países de acolhimento e aos seus descendentes, existe a tendência para usar novas qualificações de modo a distinguir os “nacionais de sangue” dos “nacionais de solo”⁵⁸. Este facto é

⁵⁷ Por exemplo, franceses de origem marroquina de confissão muçulmana.

⁵⁸ “«nationaux de sang» des «nationaux de sol», telles que le «Français de souche», ou le «Belge d’origine marocaine»” (Rea, 1998, pp. 168-169). Neste sentido, também Bayart nos diz que a expressão «naturais» para se referir aos autóctones de um país é enganadora, e o termo “identidade primordial”, usado frequentemente por antropólogos e politólogos, é “infeliz” (Bayart, 1998, p. 340). Também se usam os seguintes termos referentes aos critérios de atribuição de nacionalidade: “*in solis*” para todos aqueles que nasceram no país e “*ius sanguinis*” para todos os descendentes de nacionais desse país.

testemunho não só da racização das relações sociais na Europa, como da reprodução de uma estrutura de hierarquização social com bases étnicas e raciais (Rea, 1998). Nas palavras de Rea:

“Les différents modes de désignation de «l'étrange étranger» au sein de chaque contexte national, «ethnic minorities», «immigrés», «allochtones», «extracommunitari», «Ausländer», désignent les «autres» nationaux. (...) Si les Arabes sont les «autres» pour les Français, les Turcs pour les Allemands et les *Indians* pour les Anglais, les «autres» Européens sont les Arabes, les Turcs, les *Indians* ou selon un autre critère, les Noirs. Ils constituent la catégorie du «sous-blancs», les *outsiders*, ceux qui ne sont ni blancs, ni laïcs, ni chrétiens» (Rea, 1998, p. 195).

Desta forma, para esta autora, o racismo europeu tem características próprias porque baseado na “racialização da sociedade europeia”, inferiorizando as populações racializadas nos contextos nacionais e transformando-as em “sub-brancos” ao nível do contexto europeu⁵⁹. Para esta autora, o racismo europeu racializa a sociedade europeia, elegendo as características (fenotípicas, culturais e/ ou religiosas) que definem os grupos minoritários com vista a fixá-los e não a aproximá-los do grupo maioritário. É uma espécie de novo racismo, no campo ideológico e político, que se manifesta na definição das identidades dos “grupos legítimos” e dos “grupos não legítimos”, sendo que a terminologia usada não é meramente descritiva, mas prescritiva, uma vez que traduz uma relação de poder que inferioriza e desqualifica socialmente (Kastoryano, 2005; Rea, 1998).

4.4. Racismo flagrante vs. racismo velado

4.4.1. Explicações sobre as diversas tipologias

Ao aprofundar o fenómeno do racismo verificámos um conjunto de diversas denominações, algumas das quais passamos a esclarecer.

Michel Wieviorka distingue o **racismo ideológico-político**, que é percebido e reconhecido e que advoga a aplicação da “preferência nacional” em termos de emprego, de acesso à escola e ao sistema de saúde, e o **racismo institucional**, que é ignorado e tolerado – duas expressões de um mesmo racismo que procuram assegurar a correspondência entre os comportamentos políticos, as categorias de pensamento e as práticas concretas. O “racismo institucional” atravessa certas instituições sem que nenhum dos seus membros o assuma pessoalmente de modo explícito e consciente, sendo hoje em dia mais predominantes as formas “veladas” de racismo do que as suas expressões “flagrantes” (Memmi, 2000; Wieviorka, 1998).

O combate a este tipo de racismo passa por pressões externas à instituição em causa, que podem

⁵⁹ Esta autora prefere o termo racização e não etnicização por entender que esta última se prende mais a um processo de identificação subjetiva, enquanto a racização traduz uma relação de dominação e de inferiorização, um processo de identificação prescritiva.

admirar da opinião pública, do poder político ou de movimentos antirracistas ou não, mas só obterão resultado se existir um forte compromisso por parte dos dirigentes da instituição, que, num trabalho colaborativo com outros atores sociais, acompanhem e avaliem as medidas empreendidas e que abram um horizonte de esperança face à ideia de fatalidade deste fenómeno (Wieviorka, 2005a, 2005b).

Na mesma linha de pensamento, Dovidio e Gaertner (2000) falam de **racismo aversivo**, depois de o racismo ter sido considerado não apenas imoral, mas também ilegal. Estes autores definem-no como uma alteração na natureza da forma do preconceito racial, menos consciente e mais subtil, mais indireta e racionalizável, mas com consequências tão negativas quanto aquelas que advêm das formas tradicionais. Este tipo de racismo caracteriza-se fundamentalmente pelo facto de os sujeitos se “auto-considerarem igualitários” e apoiarem políticas sociais antirracistas contra os negros, mas terem sentimentos negativos sobre os negros que procuram esconder até de si próprios.

Assim, quando os contextos de interação indicam claramente um tipo de resposta socialmente desejável, estes indivíduos manifestam claramente atitudes ou comportamentos não racistas. Mas quando nos contextos de interação não está claramente patente o tipo de resposta desejável, estes indivíduos manifestam atitudes e comportamentos racistas, apresentando justificações que não envolvem o conceito de “raça”. Vala, Brito e Lopes dão-nos a este propósito o seguinte exemplo: *“um(a) educador(a) pode recusar a presença de um elevado número de crianças “negras” na sua aula, invocando razões culturais e as suas consequências pedagógicas”* (1999c, p. 34).

Também ouvimos falar nos últimos decénios de **racismo simbólico**, expressão usada por psicólogos e politólogos para designar os discursos que acusam as vítimas de não respeitar os valores nacionais americanos, sendo que esta noção no contexto europeu ocidental é muito próxima daquilo que os especialistas designam de **racismo diferencialista**, de **racismo cultural** ou de **neo-racismo** (Wieviorka, 2005a, 2005b).

Mais importante do que as distintas designações de racismo que têm surgido na contemporaneidade é aquilo que une os fenómenos que elas encerram, ou seja, o facto de “remeterem para categorizações assentes em diferenças culturais e não já raciais (Vala, 2007, p. 324).

Não pretendemos terminar este capítulo sem chamar a atenção para a teoria da ambivalência/ amplificação das atitudes raciais, que defende que podem ser concomitantes, nos mesmos indivíduos brancos, sentimentos e atitudes positivas pró-negros e sentimentos e atitudes negativas antinegros. Essa ambivalência emocional leva a que cada indivíduo amplifique as suas respostas, sejam elas positivas ou negativas, de acordo com o contexto e as circunstâncias em que se insere. Desta forma resolvem a necessidade de uma autoimagem não ambígua e positiva (Vala et al., 1999; Neto, 1998).

A diferença desta última teoria em relação ao “racismo simbólico” ou “racismo moderno” e ao “racismo aversivo” é que, contrariamente aos que defendem uma forma velada ou subtil de racismo e não a sua expressão flagrante, a teoria da “ambivalência/ amplificação” defende abertamente que os mesmos

indivíduos podem expressar atitudes raciais positivas e atitudes raciais negativas de acordo com os contextos (Neto, 1998; Vala et al., 1999).

Estas aproximações com designações diversas traduzem, no essencial, uma transformação na forma de expressão do preconceito que, segundo Pettigrew e Meertens (2005), podem ser simplificadas em dois tipos: “racismo flagrante” e “racismo velado”, que desenvolveremos no capítulo que se segue.

4.4.2. A norma antirracista

Segundo Pettigrew e Meertens, as sociedades ocidentais têm vindo a interiorizar a norma antirracista que condena as atitudes e os comportamentos racistas tradicionais. Trata-se de uma norma prescritiva à qual subjaz o valor da igualdade como princípio organizador das relações sociais e que tornou reprovável qualquer sentimento ou atitude abertamente negativa contra membros de grupos “minoritários” que tenha por base o preconceito, sejam esses grupos definidos com base na cor de pele, opção sexual, opinião política ou outra (Lopes & Pereira, 2011; Pettigrew & Meertens, 2005; Rosário, Santos & Lima, 2011).

A norma antirracista surgiu das lutas contra o conceito de “raça” como categoria válida para classificar as pessoas em grupos sociais que legitimou o imperialismo colonial europeu, a segregação das pessoas negras no sul dos EUA, o *apartheid* na África do Sul e o holocausto na Alemanha nazi. Foi institucionalizada pela Organização das Nações Unidas e tem sido difundida em documentos internacionais e nacionais⁶⁰ (Lages, Policarpo, Marques, Matos & António, 2006; Lopes & Pereira, 2011). Esta norma “*dita que as pessoas não poderão exprimir atitudes em que indicam uma posição ou uma opinião negativa face a outros indivíduos apenas com base na sua pertença a um grupo percebido como «racial» ou «étnico»*” (Lopes & Pereira, 2011, p. 171).

Assim, se é certo que os primeiros trabalhos sobre o racismo se centravam nas formas mais flagrantes e tradicionais, nos últimos decénios o seu estudo incide sobre uma forma menos ostensiva deste

⁶⁰ A título de exemplo, pode ler-se na *Constituição da República Portuguesa*, **Artigo 13.º – Princípio da Igualdade**: **1.** “*Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei*”. **2.** “*Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual*” (disponível em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>). Consentaneamente, o *Código Penal Português* prevê penas em caso de incumprimento, podendo ler-se no **Artigo 240.º – Discriminação racial ou religiosa**: “**1** - Quem: a) *Fundar ou constituir organização ou desenvolver actividades de propaganda organizada que incitem à discriminação, ao ódio ou à violência raciais ou religiosas, ou que a encorajem; ou b) Participar na organização ou nas actividades referidas na alínea anterior ou lhes prestar assistência, incluindo o seu financiamento; é punido com pena de prisão de 1 a 8 anos.* **2** - Quem, em reunião pública, por escrito destinado a divulgação ou através de qualquer meio de comunicação social: **a)** *Provocar actos de violência contra pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua raça, cor, origem étnica ou nacional ou religião; ou b)* *Difamar ou injuriar pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua raça, cor, origem étnica ou nacional ou religião, nomeadamente através da negação de crimes de guerra ou contra a paz e a humanidade; com a intenção de incitar à discriminação racial ou religiosa ou de a encorajar, é punido com pena de prisão de 6 meses a 5 anos*” (disponível em <http://www.hsph.harvard.edu/population/domesticviolence/portugal.penal.95.pdf>).

fenómeno. Esta última, apesar de ter vindo a assumir distintas designações e conceptualizações, refere-se a uma mesma descrição, “mais discreta”, na qual o fenómeno se tem manifestado (Pettigrew & Meertens, 2005).

O racismo flagrante é “violento, tacanho e direto”, encontra-se associado a diferenciações no plano biológico e assume-se, pois, como antinormativo. O racismo velado é “frio, reservado e indireto”, encontra-se associado a diferenciações no plano emocional e dos valores. Este último segue a norma antirracista, embora se faça acompanhar de atitudes racistas não censuráveis por essa regra (Pettigrew & Meertens, 2005; Vala et al., 1999). Este tipo de preconceito ou racismo velado ou subtil permite *“dar conta das diversas dimensões já presentes nas teorias de racismo simbólico ou moderno e de racismo aversivo, sintetizando num só conceito expressões de racismo e preconceito ligadas a configurações de valores individualistas (racismo simbólico) e expressões que não põem em causa um autoconceito igualitário dos indivíduos (racismo aversivo)”* (Vala et al., 1999c, p. 36; ver também Vala, 2007).

Também Dovidio e Gaertner atestam que a discriminação não é uma coisa do passado, antes incita a renovados esforços no sentido de desenvolver técnicas para o seu combate contemporâneo: *“Aversive racists recognize prejudice is bad, but they do not recognize that they are prejudiced... Like a virus that has mutated, racism has also evolved into different forms that are more difficult not only to recognize but also to combat”* (2000, p. 315).

Assistimos, tal como na globalização da economia, à “globalização do racismo”, que coloca grandes desafios ao nível da construção de conhecimento e da sua tradução em prática social (Moscovici & Pérez, 1999).

Mais do que nunca, urge o desenvolvimento da educação neste combate.

4.4.3. Racismo velado. Dimensões e medidas

Pettigrew e Meertens (2005) têm levado a cabo diversos estudos⁶¹ centrados nestas duas formas de expressão do racismo: a “flagrante” e a “velada”. Para medirem estes dois tipos de racismo, realizaram um estudo sociopsicológico em quatro países – Holanda, Alemanha, Grã-Bretanha e França – e usaram duas escalas com itens referentes aos fatores “ameaça-rejeição” e “recusa de intimidade” para o racismo flagrante, e itens alusivos aos fatores “defesa dos valores tradicionais”, “exagero das diferenças culturais” e “recusa dos sentimentos positivos” para o racismo velado. Estes últimos fatores têm em comum uma *“formulação*

⁶¹ Nomeadamente, o estudo quantitativo, transnacional de 1988 que envolveu quatro países – Grã-Bretanha, Holanda, França e Alemanha Ocidental – e que subjaz ao artigo “O racismo velado: dimensões e medida” (2005). Ver também Vanneman e Pettigrew (1972). Não obstante a importância destes estudos, há quem denuncie a urgência de estudos transnacionais que se debrucem sobre as atitudes, os sentimentos e os comportamentos de hostilidade perante as etnias ou os imigrantes, no sentido de compreender as relações que se estabelecem entre grupos dominantes e dominados, em contextos socio-históricos distintos (Jackson et al., 2005).

ostensivamente não racista de atitudes racistas subjacentes” e é sobre eles que pretendemos aprofundar a nossa análise.

A defesa dos valores tradicionais é muitas vezes evocada pelos conservadores que insistem em que as minorias devem fazer grandes esforços por se educarem e ensinarem aos seus filhos os valores tradicionais da Europa Ocidental, indícios tangíveis de um racismo velado.

O exagero das diferenças culturais refere-se aos juízos sobre as diferenças em relação aos estrangeiros no que se refere aos valores, crenças religiosas e mesmo à linguagem. A constatação da diferença cultural entre grupos não se mostra como uma atitude racista, mas a acentuação dessas diferenças ou a sua sobrevalorização permitem-nos a leitura de um racismo velado. Assim, as pessoas mais tolerantes consideram as “dissemelhanças objetivas” ou as “diferenças reais” entre grupos como “bastante diferentes” ou mesmo “bastante semelhantes”, enquanto aqueles que obtêm pontuações mais elevadas na escala do racismo velado as tendem a considerar “muito diferentes”. Quanto aos “sentimentos positivos: simpatia e admiração”/ “sentimentos negativos: medo e irritação”, relativamente às minorias, constata-se que os indivíduos que somam pontuações mais elevadas na escala do racismo velado não mencionam, mais que os outros indivíduos, sentimentos negativos a propósito das minorias. Todavia, têm tendência a revelar, mais que os outros indivíduos, a ausência de sentimentos positivos.

Ao analisarem as correlações das escalas “flagrantes” e “veladas”, Pettigrew e Meertens (2005) verificaram ainda que, em conformidade com a teoria do contacto⁶² de Allport, aqueles que declararam ter amigos – e não simples conhecidos – de “outra nacionalidade”, “raça”, “religião”, “cultura” ou mesmo “classe social” situam-se significativamente mais abaixo nas escalas de racismo, quer flagrante, quer velado. Esta correlação, segundo a opinião dos autores, sugere que o motor principal dos efeitos positivos dos contactos

⁶² Embora nem sempre se verifique, a maior parte das investigações que têm vindo a sustentar esta teoria demonstram que os contactos intergrupais e inter-raciais podem levar a uma redução do preconceito, enquanto nos casos em que os grupos não se relacionam pode-se desenvolver a “hostilidade autista”. Todavia, é de sublinhar que o tipo de contacto desempenha um papel importante para que o contacto intergrupar seja bem-sucedido, nomeadamente: a **igualdade de estatuto** nos papéis que são atribuídos aos grupos e aos seus membros; a **intimidade** que ajuda a individualizar o membro do grupo de que não se gostava que passa a ser visto em termos individuais e não em termos de estereótipo; a partilha de **objetivos comuns** aos membros dos grupos que reclame uma ação cooperativa para a resolução de problemas comuns; e, por fim, a afirmação de **normas sociais que favoreçam a igualdade** por parte das autoridades e dos líderes dos grupos, nomeadamente os partidários, o que leva a que os seus seguidores também as sigam. É, todavia, denunciada a carência de estudos que possibilitem a compreensão dos processos desta interação entre grupos, não descurando também o papel dos média, que proporcionam “contacto” não direto com outros grupos, contribuindo, inadvertidamente, algumas vezes, para manter estereótipos e preconceitos (Neto, 1998). Esta última situação, o papel dos média, tem vindo contudo a ser melhorada, fruto da atenção dada a este fenómeno, nomeadamente pelo ACIDI, e de algumas investigações nessa área, nomeadamente o estudo de Isabel Cunha e Clara Almeida Santos (2006). Este estudo centrou-se na análise das agendas noticiosas da imprensa e da televisão no ano de 2004 e sua relação com as representações sobre a imigração. Assim, apesar da temática Crime ser a mais registada sobre a Imigração e as Minorias Étnicas, registou-se uma evolução positiva, sendo tratada mais na perspetiva da exclusão social do que da policial, em tom mais neutro, através de uma narrativa mais factual e uma argumentação mais assertiva. Verificou-se igualmente um aumento de peças jornalísticas que tratam a temática Integração. A estes factos não são alheios, por um lado, os esforços que o governo levou a cabo para acordar estratégias de autorregulação no final do ano de 2003, sobre matérias socialmente sensíveis; por outro lado, uma maior sensibilidade por parte dos

intergrupos é a diversidade geral em amizades e não somente o conhecimento direto de um grupo particular, porque aquela permite-lhes “romper os laços estreitamente locais do grupo nacional”.

Outras correlações a destacar são a disposição, estatisticamente significativa, daqueles que exprimem um “orgulho nacional” mais forte para serem mais racistas, bem como daqueles que são menos instruídos para manifestarem mais inclinação para aderir ao racismo, particularmente ao flagrante.

No que se refere às políticas apoiadas quanto às relações com as minorias, os “igualitaristas”⁶³ manifestam a intenção de aumentar os direitos daquelas, autorizando-os a permanecer no país; os “fanáticos”⁶⁴ reduziram ainda mais os direitos das minorias e fariam regressar a maior parte delas para os seus países de origem; as pessoas que se caracterizam por um racismo velado⁶⁵ desejam sobretudo manter o *status quo*, não restringindo nem ampliando os direitos das minorias, todavia desejando repatriar certas minorias ou alguns dos seus membros, mas desta feita por razões não-racistas: os delinquentes e os imigrantes ilegais.

Quanto ao combate aos preconceitos, os fanáticos inclinam-se a pensar que as medidas para evitar o racismo são uma “má ideia”; os igualitaristas apoiam medidas rigorosas e diretas contra o racismo, apoiam os processos que facilitam as naturalizações e ainda soluções como aprender a tolerância nas escolas, a garantia da igualdade para nacionais e estrangeiros e o desenvolvimento de intercâmbios internacionais para os jovens. A maior parte dos indivíduos caracterizados pelo racismo velado rejeita este combate enérgico e direto, embora apoie as três últimas soluções mencionadas.

Lopes e Pereira (2011) provam que as respostas às questões aos inquiridos sobre preconceitos, racismo e discriminação têm vindo a revelar uma diminuição da manifestação do racismo, concomitantemente ao facto de que no quotidiano ele continua presente contra pessoas que são categorizadas como membros de grupos minoritários.

Este facto é explicado pelo impacto da norma antirracista na expressão do preconceito e, por conseguinte, nos resultados dos estudos de medição dos preconceitos. Os indivíduos manifestam respostas menos preconceituosas, uma vez que estão preocupados em mostrar uma autoimagem igualitarista. Todavia, há situações em que os indivíduos não deixam de expressar crenças preconceituosas, basta que o teor da questão não esteja diretamente relacionado com essas crenças ou pareça não estar, manifestando nestes casos padrões de “racismo subtil” (Dovidio & Gaertner, 2000; Lopes & Pereira, 2011).

Estes resultados alertam-nos para o facto de os inquiridos por entrevista constituírem situações de “*elevada saliência normativa*”, ou seja, os indivíduos estão conscientes de que a sua autoimagem está dependente das respostas que proferirem e que serão, posteriormente, analisadas e julgadas. Esta situação exige, da parte do investigador, usar questões que não estejam abertamente relacionadas com o

próprios profissionais da comunicação social, que têm tido atenção ao facto de que os imigrantes e as minorias étnicas não são “*massas amorfas susceptíveis de redução a generalizações*” (2006, p. 108).

⁶³ Os “igualitaristas” são aqueles que obtêm baixa pontuação nas duas escalas de racismo, quer flagrante, quer velado.

⁶⁴ Os “fanáticos” são aqueles que atingem uma pontuação elevada nas duas escalas.

preconceito, o que não invalida que use igualmente questões sobre atitudes abertamente preconceituosas. Espera-se que os participantes discordem fortemente dos conteúdos das questões abertamente preconceituosas⁶⁶, mas tendam a concordar quando esses conteúdos não estejam diretamente relacionados com crenças racistas. Deste modo, é mais difícil expressar sentimentos racistas que ativam a norma antirracista, do que sentimentos de ameaça perante os imigrantes, que é adotada como justificção justa para as políticas discriminatórias (Lopes & Pereira, 2011).

Ainda se chama a atenção para o modelo da justificção-supressão em que o indivíduo poderá expressar preconceito quando puder usar uma justificção que aparentemente parece não ser racista ou quando pensa que a sua resposta não será interpretada nesse sentido. Se não conseguir fazer uso dessa justificção, opta-se pela supressão do preconceito (Lopes & Pereira, 2011).

Desta feita, nos estudos sobre a discriminação é comum usar-se a atribuição de características a diversos grupos sociais como procedimento metodológico por forma a medir indiretamente algo que é difícil de captar diretamente.

A título de exemplo, Moscovici e Pérez (1999) procuram avaliar os preconceitos contra os ciganos em dois estudos que passamos a descrever sucintamente. No primeiro estudo, a metodologia usada seguiu a leitura de um texto por parte de estudantes, cujo conteúdo apresentava uma série de medidas decretadas contra os ciganos e às quais os mesmos foram sujeitos ao longo da História. Depois disso, receberam uma lista de vinte adjetivos, divididos em “traços naturais”, metade positivos (intuitivo, livre, fisicamente hábil,

⁶⁵ Estas pessoas obtêm pontuações baixas na escala do racismo flagrante, mas alta na escala do racismo velado.

⁶⁶ Exemplos de questões (abertamente preconceituosas) que constituem indicadores clássicos de racismo consistem em colocar questões relativamente a diferenciações biológicas como a inferioridade racial; ou perguntar até que ponto os participantes sentem a indesejabilidade de “mistura de raças” ou minorias étnicas/ culturais como os imigrantes, por ex.: o incómodo se o/a filho/a casasse com um imigrante, se colocariam os seus filhos numa escola onde os filhos de imigrantes estivessem em maioria, se aceitariam ter como chefe no trabalho um imigrante ou se aceitariam tê-los como vizinhos (Lages et al., 2006; Lopes & Pereira, 2011; Meertens & Pettigrew, 1999; Vala et al., 1999). Exemplos de questões (não abertamente preconceituosa) que constituem indicadores de “racismo subtil” são relativas a diferenciações no plano emocional ou dos valores. Globalmente consistem em colocar questões relativamente à percepção do Outro como diferente do ponto de vista cultural, indicador que pode incluir três componentes: relativamente à “defesa dos valores tradicionais” poder-se-á questionar se as minorias violam os valores tradicionais das maiorias dominantes; quanto ao “exagero das diferenças culturais” poder-se-á perguntar se as desvantagens das minorias se devem às suas diferenças culturais por comparação com as maiorias (por exemplo, a falta de esforço, o não serem tão trabalhadores, etc.), e finalmente também se poderá recorrer a questões onde se procura aferir a negação de emoções positivas em relação aos elementos dessas minorias (por exemplo, se sentem admiração ou simpatia). Podemos verificar que as respostas a estas questões poderão traduzir uma “ameaça no domínio simbólico” quando é considerado que os membros das minorias (por exemplo, imigrantes) enfraquecem a vida cultural, os valores e as tradições nacionais; e/ ou uma “ameaça no domínio instrumental” quando entendem que os imigrantes recebem mais do que dão à Segurança Social e representam uma agravante para a economia (Lages et al., 2006; Lopes & Pereira, 2011; Vala et al., 1999). Os indivíduos podem ser classificados de acordo com as suas respostas em concordância ou não com os critérios de racismo aplicado ou ameaça. Assim, serão “igualitários” ou “não racistas” se não tiverem concordado ou tiverem manifestado baixa concordância em ambos os critérios; serão “racistas flagrantes” se manifestarem uma forte atitude racista e uma forte percepção de ameaça; serão “racistas aversivos ou subtis” se tiverem negado fortemente atitudes racistas, mas manifestado uma atitude de forte percepção de ameaça, ou seja, se remetem para uma aceitação ambivalente ou condicional em que, por exemplo, valorizam o seu contributo para a sociedade de acolhimento mas sejam a favor da sua repatriação em circunstâncias específicas como a sua situação ilegal ou no caso de terem cometido crimes graves (Lages et al., 2006; Lopes & Pereira, 2011; Vala et al., 1999).

espontâneo, com ritmo musical) e a outra metade negativos (selvagem, impulsivo, agressivo, visceral, ruidoso), e “traços culturais”, metade positivos (criativo, leal à sua identidade, solidário, mentalmente habilidoso, extrovertido) e a outra metade negativos (vingativo, perverso, manipulador, falso/ mentiroso, mal-intencionado). Entre outros resultados, verificou-se que a diferença atribuída aos ciganos não é uma “diferença avaliativa”, ou seja, de mais ou menos traços positivos ou negativos, mas antes uma “diferença fundamental”, ou seja, de natureza. Quanto mais se lhes atribuem traços naturais, tanto mais a atitude dos participantes é negativa. Quanto mais se atribuem traços culturais aos ciganos, mais a atitude dos participantes é positiva. É que à semelhança do que afirmam os antropólogos, “a cultura” é propriedade do “nós”, enquanto a “natureza” é propriedade dos “outros” considerados bárbaros, estrangeiros, mulheres, etc. Se é certo que se hesita na rejeição do Outro, torna-se evidente que o Outro é mantido à distância, há um afastamento em relação a ele. Eis o racismo da diferença.

Um **segundo estudo** apresentado por estes autores relativamente a este grupo minoritário, e no qual participaram 144 estudantes, consistia em suscitar nos participantes a ideia de responsabilização ou de culpabilidade através da leitura de um texto onde eram descritas as perseguições a que os ciganos foram sujeitos ao longo da História. Além de outros resultados, verificou-se que persiste a tendência para incriminar e imputar às vítimas aquilo que lhes acontece, ao mesmo tempo que é patente a recusa em assumir a responsabilidade ou o sentimento de culpa perante essas perseguições, como se nada se tivesse aprendido com a História. Estes resultados levam os autores a alertar para o fenómeno do racismo enquanto realidade social onde se entrecruzam dimensões de várias ordens: cognitivas, identitárias, culturais e históricas (Moscovici & Pérez, 1999).

CAPÍTULO 3 – PORTUGAL MULTI/ INTERCULTURAL

Sumário

Procederemos neste capítulo à contextualização e à descrição dos fenómenos migratórios em Portugal, sobretudo o fenómeno da imigração.

Caracterizaremos brevemente cada comunidade de estrangeiros em Portugal.

Usaremos para esse efeito também as perceções que a população portuguesa manifesta sobre os imigrantes e suas comunidades.

1. Portugal migrante

Como vimos anteriormente, os fenómenos migratórios têm contribuído para a configuração de uma realidade sociocultural diversa que marca as sociedades do século XXI. Segundo dados recentes das Nações Unidas, em 2010, os imigrantes de primeira geração representavam cerca de 3% da população mundial, o que representa cerca de 215 milhões de pessoas, valor que triplicou desde 1960 (PNUD, 2013).

Portugal é um dos países mundiais onde mais aumentou proporcionalmente a imigração legal permanente, sobretudo na primeira década do século XXI, fenómeno que coexiste com a emigração da sua população, que tem vindo a aumentar nos anos recentes. Constata-se, pois, que Portugal é atualmente um país de “regime misto”, dado ser concomitantemente um “país recetor e emissor de migrantes” (SEF, 2013, p. 15).

Aliás, a História de Portugal está marcada por uma significativa mobilidade humana, pelo que, nas palavras de Rocha-Trindade (2010), pode ser classificado como “um país de migrações”. Esta realidade também contribui para que este seja um país interessante para promover estudos sobre migrantes e suas experiências migratórias, dado o seu “patchwork socio-cultural” (Cortesão, Silva, Neves & Vieira, 2012).

Segundo Arroteia (2010), no que concerne aos movimentos migratórios gerais podemos distinguir dois tipos fundamentais de movimentos: as migrações “internas”⁶⁷ e as migrações “além-fronteiras”, distinguindo nestas últimas as migrações “transoceânicas” e as migrações “intra-europeias”. O estudo destes movimentos deve contemplar não apenas o estudo da emigração, mas também o estudo dos movimentos internos da população e o estudo da imigração, com vista a entendermos o desenvolvimento sustentável de Portugal. Detenhamo-nos um pouco sobre o fenómeno emigratório e, posteriormente, sobre o desenvolvimento do fenómeno imigratório.

⁶⁷ Este aspeto não faz parte do âmbito do nosso estudo. Todavia, referimos que as “migrações internas” em Portugal, nas últimas décadas, seguem uma distribuição espacialmente assimétrica, com o despovoamento crescente do Interior

1.1. Fenómeno da emigração/ fenómeno da imigração

No que concerne à emigração em Portugal, verificamos que se trata de um fenómeno antigo, estritamente relacionado com razões de ordem económica e de ordem política, sobretudo na segunda metade do século XX, em que a reconstrução e expansão das economias industriais europeias, atingidas pelos conflitos armados, careciam de mão-de-obra.

Hoje em dia existem cerca de 2,3 milhões de emigrantes portugueses no mundo, e se contarmos os descendentes já nascidos no estrangeiro, esse número sobe para os 5 milhões. Esta taxa de emigração de Portugal é muito próxima da de outros países europeus como, por exemplo, do Reino Unido, ocupando Portugal o 22.º lugar dos países com mais emigração no mundo, o que não significa um número anormalmente elevado. Em 2009, esta taxa baixou porque a crise a que assistimos não foi apenas nacional, mas global, e alguns dos países de destino da emigração portuguesa foram muito afetados em termos de emprego, nomeadamente Espanha e Reino Unido. No entanto, há a registar pelo Observatório da Emigração que o número de vistos aumentou exponencialmente (Pena Pires, 2010a, 2010b).

Todavia, a situação tem-se vindo a agravar, e se recorreremos aos dados recentes do Relatório do Desenvolvimento Humano (2013), verificamos que, entre os anos de 2005 e 2010, o índice líquido de migração, ou seja, a diferença entre o número de imigrantes e o número de emigrantes, em Portugal, era de 2,8 por cada 1000 pessoas (PNUD, 2013).

É inegável que o reavivar deste fenómeno nos últimos anos tem atingido números que até há algumas décadas não poderíamos supor e que são confirmados pelos recentes “saldos populacionais anuais”⁶⁸:

Norte de Portugal, do Centro do país e do Alentejo, e uma concentração de habitantes nas áreas metropolitanas do Porto e de Lisboa, na faixa litoral de Braga a Setúbal e no litoral algarvio (Arroteia, 2010; Rocha-Trindade, 2010).

⁶⁸ **Saldo Natural:** Diferença entre o número de nados-vivos e o número de óbitos num dado período de tempo. **Saldo Migratório:** Diferença entre a imigração (entrada) e a emigração (saída) numa determinada região durante o ano (por conseguinte, o saldo migratório é negativo quando o número de emigrantes excede o número de imigrantes). As estatísticas sobre saldos migratórios são afetadas por todas as imprecisões estatísticas nas duas componentes desta equação (Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo, disponível em <http://www.pordata.pt/Home>).

Tabela 1. Saldos populacionais anuais (2001-2011)

Anos	Saldo total	Saldo natural	Saldo migratório
2001	63,9	7,7	56,2
2002	49,9	8,1	41,8
2003	28,5	3,7	24,7
2004	21,6	7,3	14,3
2005	17,3	1,9	15,4
2006	20,6	3,5	17,1
2007	20,8	-1,0	21,8
2008	9,7	0,3	9,4
2009	10,5	-4,9	15,4
2010	-0,8	-4,6	3,8
2011	-30,3	-6,0	-24,3

(Fontes/ Entidades: INE/ PORDATA)

Para este facto muito contribuiu o agravamento da crise em 2012, que o Presidente da Fundação Calouste Gulbenkian, Artur Santos Silva, entre outros autores, descreve como *“a crise mais complexa da nossa história contemporânea, sem sinais de que possa vir a ser rapidamente superada, e que tem sido muito negativamente marcada por uma subida do desemprego claramente superior ao previsto e atingido patamares sem precedentes”* (Santos Silva, 2013, p. 7).

O atual Secretário das Comunidades, José Cesário, também evidencia que esta crise “tem atirado” os portugueses para a “aventura da emigração”, apontando que recentemente cerca de 100 mil a 120 mil portugueses têm saído de Portugal, situação que alguns especialistas consideram uma vaga de emigração semelhante à verificada na década de 1960, mas com características socioculturais muito diferentes⁶⁹. Fazendo uma breve referência à emigração dos portugueses com formação superior, Pena Pires explica que o desequilíbrio na mobilidade dos quadros em Portugal resulta da *“falta de poder de atracção, mais do que a repulsão”*, uma vez que na Europa há países que *“praticamente convidam”* os estudantes que estão a fazer formação superior, agilizando a sua autorização de residência (Pena Pires, 2010b).

Esta crise é comum à Europa, especialmente à “eurozona”, que também vive uma “crise profunda” quer no plano político, quer no plano económico, e em alguns países igualmente a nível social, ameaçando a prosperidade e a estabilidade que a Europa tem vivenciado desde a II Grande Guerra (Santos Silva, 2013).

A dimensão do fenómeno da emigração condicionou e continua a condicionar as dinâmicas demográficas, económicas e sociais no território nacional, nomeadamente a estrutura etária da população,

com reflexos no agravamento do seu envelhecimento, nos efeitos da economia regional e nacional, bem como na viabilidade dos sistemas de Segurança Social. Por estes fatores torna-se premente a substituição da camada ativa jovem, que é aquela que mais emigra (Arroteia, 2010; Pena Pires, 2010a, 2010b), numa sociedade onde o aumento da emigração, nas palavras de Jorge Arroteia, voltou a registar indicadores de uma antiga e conhecida “hemorragia social” (2010, p. 145).

1.2. Comunidades imigrantes em Portugal

No que se refere à imigração, ela passou a ser uma constante depois do processo de descolonização e da independência das antigas colónias, com o regresso dos “retornados” nacionais e a vinda dos naturais dos territórios até então sob administração portuguesa. Este fenómeno foi reforçado pela adesão de Portugal à Europa comunitária, tendo-se verificado, em compensação da crescente saída de nacionais, o crescimento da imigração, inicialmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e posteriormente do Brasil e de alguns países do Leste europeu. Este facto prova como a emigração e a imigração são fenómenos que não coexistem simplesmente, antes se reforçam mutuamente (Arroteia, 2007, 2010; Pena Pires, 2010b).

Assistimos, particularmente desde o início do século XXI, à chegada de grupos migratórios provenientes de 179 países de diferentes continentes, sobretudo de África (PALOP), da América Latina (Brasil), da Europa de Leste (Ucrânia) e da Ásia Central, aos quais se juntam posteriormente as famílias com crianças e jovens que ingressam nas nossas escolas (Ançã, 2007a; Ançã & Ferreira, 2007; Pena Pires, 2010).

Segundo os dados mais recentes do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, o número de cidadãos estrangeiros residentes em Portugal totaliza 417.042, verificando-se um decréscimo de 4,53% relativamente ao ano transato. Esse influxo é explicado essencialmente pelo acesso à nacionalidade portuguesa; as alterações das condições económicas por parte de alguns países, como Brasil e Angola, que passaram a atrair fluxos migratórios; e o desinvestimento económico devido ao agravamento da crise que se vive em Portugal (SEF, 2013). Pese embora este facto, o desafio da integração continua, sendo que não podemos excluir aqueles estrangeiros que entretanto obtiveram a nacionalidade portuguesa e que se encontram em processo de consolidação social (Malheiros & Esteves, 2013).

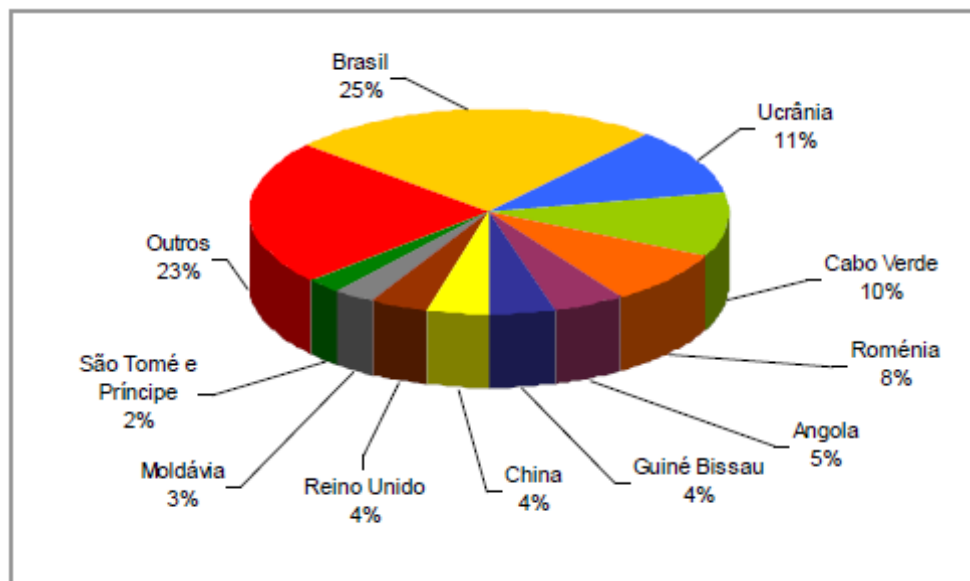
Em termos da caracterização da comunidade estrangeira, sublinha-se o facto de cerca de metade deste universo populacional ser oriundo de países de LP (48%), nomeadamente Brasil (25,3%), Cabo Verde (10,3%), Angola (4,9%) e Guiné-Bissau (4,3%). Em relação às outras nacionalidades mais relevantes em

⁶⁹ Observatório da Emigração. (2013, 4 de junho). José Cesário – Governo admite que portugueses foram atirados para emigração. *Notícias do Observatório da Emigração*. Disponível em <http://www.observatorioemigracao.secomunidades.pt/np4/3605.html>.

Portugal temos a Ucrânia (10,6%) e a Roménia (8,4%).

Apesar de se ter registado um decréscimo da população estrangeira residente em Portugal, as dez nacionalidades mais representativas mantêm-se. A China é exceção aos decréscimos assinalados, tendo esta comunidade aumentado em 2012 relativamente ao ano de 2011 (SEF, 2013).

Figura 1. Principais nacionalidades – Stock



(SEF, 2013, p. 16)

1.2.1. Comunidade africana

Apesar de a imigração africana ter início nos primeiros anos da década de 1970 – altura em que era considerada migração inter-regional – é com a independência das colónias em 1975 que se inicia verdadeiramente o ciclo da imigração em Portugal (Pena Pires, 2003). A imigração africana é a mais numerosa em Portugal e também a mais antiga, fluxo que se explica precisamente pelos vínculos históricos entre este país e as suas antigas colónias (Portes, 1999).

Todavia, devemos destacar no início deste ciclo não apenas a migração africana, que se mantém até ao presente, mas também o regresso dos portugueses radicados nas antigas colónias, uma vez que as medidas legislativas tomadas pelas autoridades políticas marcaram sobremaneira a história subsequente da imigração em Portugal. Assim, devido à crise política deste período e à guerra civil em Angola, o Estado decidiu facilitar o repatriamento da “população branca” e dificultar o fluxo dos “refugiados negros”. Para esse efeito, permitiu a conservação da nacionalidade, depois da independência, apenas àqueles que eram

nascidos em Portugal e seus descendentes, ou domiciliados nas ex-colónias⁷⁰, ou seja, foi aplicado o critério “*ius sanguinis*” (Pena Pires, 2003).

Esta medida legislativa diferenciou “repatriamento” de “imigração”, fundando a especificidade daquele movimento populacional; não só decretou as condições jurídicas da integração dos futuros imigrantes e dos seus descendentes na sociedade portuguesa, como também definiu as condições simbólicas ao nível das pertenças identitárias dessa mesma integração; por fim, contribuiu para perceber o fenómeno imigratório como uma ameaça e, através da redução dos direitos concedidos aos imigrantes, dificultou quer o crescimento dos fluxos, quer a sua fixação (Pena Pires, 2003).

Portugal, que nesta altura era essencialmente visto como um país de emigração, só passado algum tempo acordou para o novo fenómeno da imigração consequente à descolonização. Esta imigração de natureza laboral fez com que Portugal passasse a ocupar em finais de 1990 uma posição “central” no espaço das relações com os PALOP, contrariamente à posição “periférica” que ocupava no espaço das relações com a União Europeia. Pode verificar-se que no final da década de 1990, num total de quase 200.000 estrangeiros com autorização de residência em Portugal, quase 85.000 eram oriundos dos PALOP, números estes que não incluíam os imigrantes ilegais, e cujos países de nacionalidade mais representativos eram Cabo Verde (43.797), Angola (17.695) e Guiné-Bissau (14.140) (Pena Pires, 2003).

Atualmente, os estrangeiros residentes dos PALOP totalizam mais de 90.000, continuando a ser a nacionalidade cabo-verdiana aquela que é a mais representativa (42.857), seguida de Angola (20.366), Guiné-Bissau (17.759) e São Tomé e Príncipe (10.376) (SEF, 2013). Verificamos, pois, como dentro deste grupo os cabo-verdianos são os mais antigos e aqueles que estão em Portugal em maior número, nomeadamente cerca de vinte vezes mais que os moçambicanos. Destaca-se ainda que as migrações cabo-verdiana e santomense são caracterizadas por um perfil mais laboral, enquanto na comunidade guineense e angolana há também refugiados de guerra. De uma forma geral é pouco frequente o regresso aos seus países de origem, sendo a sua taxa de aquisição de nacionalidade portuguesa a mais elevada de todas as comunidades estrangeiras (Machado, 2008).

A estrutura profissional da população estrangeira dos PALOP centra-se no mercado de trabalho da construção civil e das obras públicas nos finais do século XX (Baganha & Marques, 2001); embora com trajetos longos, esta comunidade caracteriza-se por uma mobilidade profissional limitada e, salvo algumas mudanças e melhorias nas condições de trabalho, de uma forma geral, os elementos desta comunidade mantêm-se dentro de segmentos laborais menos valorizados (Ançã & Ferreira, 2007; Machado, 2008).

⁷⁰ Para analisar algumas exceções contempladas e aprofundar um pouco mais a evolução das medidas de acesso à nacionalidade nos anos subsequentes, veja-se Pena Pires, 2003.

1.2.2. Comunidade brasileira

A partir dos finais dos anos 70 e como reverso da emigração portuguesa para o Brasil, constituiu-se uma “contracorrente” imigratória do Brasil para Portugal que incluía um grande número de estrangeiros familiares dos emigrantes portugueses, como os seus cônjuges ou descendentes. Todavia, nos finais dos anos 90, dado o seu crescimento, passou a configurar uma “nova fileira migratória, e não mais uma simples contracorrente” (Pena Pires, 2003, p. 152).

Até meados dos anos 90, a imigração brasileira era sobretudo de classe média, oriunda principalmente do Rio de Janeiro e São Paulo, posteriormente passou a ser uma imigração desqualificada, oriunda de Minas Gerais, que englobava principalmente trabalhadores da construção, da restauração e do serviço doméstico. Verifica-se que uma fração significativa destes trabalhadores recorre a redes organizadas de “contrabando” ou de auxílio à imigração ilegal que, depois das dificuldades de entrada nos EUA, após o 11 de setembro, escolheram os destinos europeus, particularmente Portugal, como país de destino. Verificou-se também, através de um projeto de investigação sobre este tema⁷¹, a incidência do tráfico de mulheres ligado à exploração sexual (Padilla, 2007a, 2007b; Peixoto, 2007, Pena Pires, 2010a, 2010b).

A escolha de Portugal como país de acolhimento prende-se com diversos fatores, como a língua comum; os laços histórico-coloniais e a subsequente proximidade cultural; a existência de alguns acordos bilaterais, nomeadamente o “Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta”, assinado em 22/04/2000, e o “Acordo sobre a facilitação de circulação de pessoas”, o “Acordo de Cooperação para a prevenção e a repressão do tráfico ilícito de migrantes” e o “Acordo sobre a contratação recíproca de nacionais”⁷², todos assinados em 11/07/2003 numa das visitas do Presidente Lula da Silva a Portugal; a possibilidade de obtenção de nacionalidade portuguesa por laços de parentesco; os investimentos económicos de empresas brasileiras em Portugal e, nos últimos anos, de empresas portuguesas no Brasil; a ideia em parte ilusória de Portugal como “porta de entrada” para a Europa (Padilla, 2007a, 2007b; Vianna, 2003; ver também *Gabinete de Documentação e Direito Comparado*, disponível em <http://www.gddc.pt/>).

Segundo dados recentes (SEF, 2013), verificou-se relativamente ao ano transato um decréscimo de 5,22% da população estrangeira residente de nacionalidade brasileira. Todavia, o Brasil representa um quarto da comunidade estrangeira em Portugal, totalizando 105.622 cidadãos residentes, o que significa que continua a ser a comunidade estrangeira mais preponderante.

⁷¹ Veja-se: Peixoto, João; Soares, António Goucha; Costa, Paulo; Murteira, Susana; Pereira, Sónia e Sabino, Catarina (2005). *O Tráfico de Migrantes em Portugal: Perspetivas Sociológicas, Jurídicas e Políticas*. Lisboa: ACIME/ Observatório da Imigração (in Peixoto, 2007).

1.2.3. Comunidade do Leste europeu

No final da década de 1990, o fenómeno imigratório português sofreu alterações, o que levou à constatação de que *“a imigração está a mudar de nacionalidade e de cor”* (Hespanha, Sousa, Matos, Figueiredo, Galante, Cerqueira, Pires & Rocha, 2002, p. 110). Isto verificou-se porque a par dos tradicionais fluxos provenientes dos PALOP e do reforço do fluxo imigratório proveniente do Brasil, houve um “súbito e intenso” movimento migratório dos países do Leste europeu para Portugal⁷³, apesar da inexistência de quaisquer laços históricos, linguísticos, culturais ou económicos entre estas regiões (Baganha, Marques & Góis, 2004; Pena Pires, 2010b).

Entre os fatores que justificam a intensidade desta vaga migratória são apontados os fatores económicos do país de origem, que funcionam como efeito de “repulsão”⁷⁴, a facilidade de movimentação no espaço Schengen a partir de 1995 e, numa fase inicial⁷⁵, o tráfico de pessoas organizado sob o disfarce das denominadas “agências de viagem” que funcionavam a partir da Europa de Leste. A escolha de Portugal como país de destino justifica-se pelo efeito de “atração” do mesmo, uma vez que escasseava a mão-de-obra, particularmente no setor da construção civil e obras públicas; existia a facilidade de legalização proporcionada pelo Processo de Regularização Extraordinária⁷⁶ de trabalhadores imigrantes, em vigor de janeiro a novembro de 2001; eram grandes as diferenças salariais e de nível de vida entre Portugal e os países de origem (Marques & Góis, 2008; Baganha et al., 2004; Hespanha et al., 2002; Pena Pires, 2010b).

Estes imigrantes, essencialmente provenientes da Ucrânia, revelaram grande capacidade de adaptação e fixaram-se por todo o país. Também os caracteriza o facto de serem mais qualificados academicamente em relação aos restantes imigrantes e à média da população portuguesa.

Todavia, *“na grande maioria dos casos, a posse dessas qualificações não se tem traduzido em trajectos de diferenciação profissional”* (Machado, 2003, p. 187). Também Marques e Góis (2008) os classificam como *“migrantes altamente qualificados (mas) funcionalmente ilegítimos”*, uma vez que ocupam postos de trabalho no “mercado secundário”, particularmente no setor da construção civil, no caso da população masculina, e nos serviços domésticos e na restauração, no caso da população feminina. Trata-se de um processo de desqualificação profissional (*“deskilling”*), que conduz a um subaproveitamento das

⁷² Este último ficou conhecido por “Acordo Lula” e é, talvez, dos três acordos assinalados, o mais famoso, porque foi a primeira vez que se definiu um processo de regularização extraordinária apenas para um grupo de imigrantes.

⁷³ Preferimos o termo comunidade do Leste europeu e não “imigrantes de Leste” pela imprecisão que esta última expressão comporta (Machado, 2003).

⁷⁴ Veja-se o modelo clássico de “atração-repulsão”, do qual já falámos anteriormente no ponto 2.1. Migrações internacionais: “planeta migrante” do Capítulo 1 – Na Era da Multi/ Interculturalidade.

⁷⁵ “Estas “agências de viagem” não eram mais do que redes organizadas de apoio à imigração que facultavam “pacotes migratórios” que incluíam vistos de turismo e entrada irregular no mercado de trabalho. Com o aumento da fiscalização, os imigrantes passaram a desenvolver redes de natureza familiar entre o país de origem e o de destino (Pena Pires, 2010b).

⁷⁶ Este Processo foi encerrado devido à Resolução do Conselho de Ministros nº 164/2001, de 30 de novembro.

suas qualificações, operando-se um duplo desperdício de capital humano ou “*brain waste*”⁷⁷, tanto em relação aos seus países de origem como também em relação a Portugal. Este processo de mobilidade profissional descendente é ainda consequência quer de um processo de exclusão voluntária do segmento primário do mercado de trabalho, uma vez que necessitam de rendimentos imediatos que entendem compensar essa desqualificação profissional, quer de um processo de heteroexclusão, consequência das contingências relativas aos processos de inclusão, designadamente a dificuldade que têm em legitimar os seus conhecimentos e competências profissionais (Ançã & Ferreira, 2007; Marques & Góis, 2008).

Atualmente, a Ucrânia é a segunda maior comunidade estrangeira residente em Portugal, totalizando 44.074 cidadãos, número que revela um decréscimo de 8,2% relativamente ao ano de 2012. A Roménia, por sua vez, é a quarta comunidade estrangeira com maior número de cidadãos (35.216). Estas duas nacionalidades são as mais relevantes para além dos países de Língua Portuguesa (LP) (SEF, 2013), como já referido.

1.2.4. Comunidade asiática

No que concerne aos **imigrantes asiáticos**, nomeadamente chineses, verifica-se que se trata do grupo cujo número de cidadãos não para de crescer, aumentando também a heterogeneidade económica, social e cultural da imigração na sociedade portuguesa.

A comunidade de imigrantes chineses em Portugal, a mais significativa entre as comunidades de pequena dimensão, tem vindo a expandir-se significativamente e, juntamente com a comunidade do Leste europeu, tem dado um importante contributo para descentrar do espaço lusófono as áreas de origem da imigração.

Durante o período de 1991 a 2001, verificou-se que a nacionalidade chinesa registou a maior variação intercensitária (511%) (Lages et al., 2006). Segundo os dados do SEF, a população chinesa residente em Portugal em 2004 era de 5.309, número que no Relatório de 2008 já somava 13.331, tendo subido para 16.785 no Relatório de 2011 (SEF, 2004, 2009, 2012b). Atualmente, esta comunidade, contrariando a tendência decrescente das outras comunidades em território português, tem vindo a expandir-se, somando 17.447 cidadãos estrangeiros residentes. Deste modo, é a sétima nacionalidade de estrangeiros residentes mais representativa, o que significa uma representação de 4,2% do total da

⁷⁷ Os autores também alertam para o facto de a população autóctone não ser alheia a este fenómeno: “*Esta nova realidade atinge transversalmente e de forma geralmente não discriminatória tanto imigrantes como autóctones e mais não é do que o resultado de uma desadequação entre a oferta e a procura de recursos humanos altamente qualificados. Mais especificamente corresponderá não a uma desadequação quantitativa, mas a uma desadequação qualitativa, isto é, o tipo e especialidades de qualificações oferecidas não correspondem, na maioria dos casos, às necessidades específicas do mercado de trabalho nacional*” (Marques & Góis, 2008, p. 78). Para um aprofundamento do conceito e termos relacionados – “*fuga de cérebros/ brain drain*”, “*captação de cérebros/ brain gain*”, “*circulação de cérebros/ brain circulation*” – veja-se também SEF (2012a, p. 39).

população estrangeira (SEF, 2013). Trata-se de uma comunidade relativamente jovem, constituída sobretudo por adultos em idade ativa, considerando-se bastante elevada a taxa de empreendedorismo desta comunidade (Neves & Rocha-Trindade, 2008; Pena Pires, 2010b). A comunidade chinesa instalada no país não é homogénea, podendo ser identificados quatro grupos distintos: **a)** cidadãos vindos das províncias de Zhejiang e Wenzhou e que chegaram na década de 80, sendo maioritariamente empresários e donos de restaurantes; **b)** os naturais de Macau, que se encontram bem integrados; **c)** os estudantes bolsiros, cujo objetivo é formarem-se e regressarem à China ou a Macau; **d)** os que vieram de Moçambique após a descolonização que, contrariamente aos grupos anteriores, têm um bom conhecimento da LP, estando já bastante ocidentalizados (Matias, 2010).

A comunidade chinesa, ao contrário das outras comunidades de imigrantes no nosso país, não se caracteriza pela precariedade económica e social. Para este facto contribuem o apoio familiar e financeiro, a sustentabilidade dos seus negócios com apoios do seu país de origem, o facto de trabalharem nos seus próprios negócios e viverem, se necessário, mais em grupo, apesar de existir a suspeição de exploração entre os cidadãos desta comunidade (Matias, 2010).

Segundo um estudo⁷⁸ recente sobre as características e as dinâmicas da comunidade de empresários chineses em Portugal, as empresas chinesas são sobretudo microempresas e pequenas empresas familiares que operam fundamentalmente no setor dos serviços, particularmente no comércio, quer a retalho, quer grossista, e ainda nas importações-exportações. O peso do setor da restauração tem vindo a diminuir, enquanto se assiste a uma emergência do investimento chinês na indústria têxtil e do vestuário, repetindo-se em Portugal o fenómeno já verificado noutros países europeus (Neves & Rocha-Trindade, 2008).

Para além de esta comunidade revelar a importância do papel dos imigrantes na dinamização económica, nomeadamente no país de acolhimento, ela também é essencial para uma abordagem das oportunidades que o mercado chinês oferece aos empresários portugueses. E neste sentido devemos reconhecer que prevalece em Portugal um *“grande deficit de conhecimento sobre a China”*, podendo esta comunidade proporcionar, para além de um conhecimento da cultura de negócios chinesa, também o conhecimento de aspetos mais gerais sobre a cultura chinesa e as especificidades regionais, sendo igualmente importante implementar o ensino da língua chinesa (Neves & Rocha-Trindade, 2008), o que está a ser feito em muitas universidades, como é o caso da Universidade de Aveiro.

A nível social, na China, os interesses do indivíduo devem estar subordinados aos do grupo, ao contrário da cultura portuguesa, que está menos orientada para o social, sendo as necessidades grupais

⁷⁸ Este estudo tem por título *“A comunidade de negócios chinesa em Portugal: implicações para a política externa portuguesa e as relações bilaterais Portugal-China”*, foi desenvolvido entre janeiro de 2003 e março de 2005, e resulta de um projeto de investigação conjunto entre o Instituto de Estudos Estratégicos e Internacionais (IEEI) e o Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI). A investigação sobre a comunidade chinesa noutras áreas, que não na vertente empresarial e económica, é ainda muito escassa, pelo que esta área de pesquisa é considerada pioneira (Matias, 2010).

desvalorizadas face ao respeito pelas necessidades individuais. Nas palavras de Mendes, “a preocupação chinesa com a ordem social corresponde à preocupação ocidental com a liberdade individual” (Mendes, 2012, p. 122).

Este modo de comportamento coletivista e a própria estrutura social chinesa, que se caracteriza por uma forte organização hierárquica, acabam por refletir-se em diversas situações, nomeadamente nos imperativos culturais como a importância dos laços de família e o respeito pelos pais, que na cultura ocidental são percecionados como uma “fraqueza”, dado o privilégio que assumem os valores do individualismo e independência (Mendes, 2012). Também sublinhamos padrões de socialização de tipo autoritário que definem que quanto maior é a idade de alguém, superior é o seu estatuto, e ainda que cada situação exige um determinado tipo de comportamento que fora previamente definido por alguém superior (Mendes, 2012).

Relativamente à comunidade chinesa em particular, apesar dos escassos estudos⁷⁹ sobre a mesma, Ana Matias (2010) afirma que os imigrantes chineses em Portugal, e à semelhança de outros países europeus onde residem, manifestam um isolamento étnico, um fechamento, devido a diversos fatores: os apoios económicos concedidos às lojas que abrem pela primeira vez⁸⁰; esta comunidade não sente necessidade de se relacionar com os portugueses para além das trocas comerciais, reservando as suas relações sociais dentro da própria comunidade; medo de perderem o controlo sobre os seus hábitos e tradições, a sua cultura, costumes e filosofia de vida, o que se traduz na presença pouco significativa de alunos chineses na escola portuguesa. Particularmente aqueles que vivem na área metropolitana de Lisboa preferem colocar os seus filhos nos primeiros anos de escolaridade nas escolas chinesas, julgando, deste modo, não perder a sua identidade, antes conservando e perpetuando, através das gerações mais novas, as suas tradições e costumes, que entendem de grande prestígio (Matias, 2010).

Tal como os imigrantes de países do Leste europeu, os imigrantes chineses sentem a barreira linguística como um obstáculo à sua integração. Todavia, contrariamente àqueles, são, de um modo geral, pouco fluentes na LP, apesar de as segundas e terceiras gerações estarem melhor preparadas neste aspeto (Matias, 2010).

Os cidadãos portugueses, em geral, também não conhecem e não se interessam por conhecer a comunidade chinesa em Portugal, reduzindo-se as relações entre ambos às trocas comerciais, que são vistas de forma ambivalente; se, por um lado, os preços baixos que praticam ajudam as classes sociais mais desfavorecidas, por outro lado, em tempo de crise económica, responsabilizam o governo, que permite regalias para não pagarem impostos, prejudicando o comércio tradicional. Consideram que não estão integrados porque é essa a sua vontade, não lhes reconhecendo qualquer outro objetivo que não o de terem sucesso económico, e entendem que Portugal é visto como uma oportunidade de mercado a explorar (Ançã & Ferreira, 2007; Matias, 2010).

⁷⁹ A autora nota que mesmo ao nível da investigação a comunidade de imigrantes do Leste europeu, apesar de ser uma imigração mais recente que a chinesa, é curiosamente mais estudada que esta (Matias, 2010).

1.2.5. Necessidade de desconstruir mitos e estereótipos

Apesar de algumas campanhas e iniciativas no sentido da desconstrução de ideias feitas, os estereótipos negativos persistem na sociedade portuguesa e parecem ser um dos principais impulsionadores de comportamentos discriminatórios (OECD, 2013).

Em termos relacionais, a imagem que se associa contemporaneamente ao imigrante tem vindo a ganhar contornos cada vez mais complexos, não envolvendo apenas os cidadãos africanos oriundos dos PALOP, como tradicionalmente, mas todas as outras nacionalidades (Malheiros, 2006).

Relativamente à relação entre a população autóctone e os imigrantes (população alóctone), são três os problemas mais urgentes e que merecem maior atenção:

a) num contexto de crise e tensão social, os imigrantes e seus descendentes são alvo de rejeições e potenciais conflitos, sendo associados à criminalidade, à insegurança e ao desenvolvimento de sentimentos xenófobos. Nas palavras de Jorge Malheiros: “*Neste contexto, histórias passadas dizem-nos que o risco de demonizar imigrantes (mesmo os possuidores de imagens positivas) aumenta*” (Malheiros, 2007, p. 35; 2006);

b) a falta de experiências de contacto entre imigrantes e autóctones, designadamente fora dos grandes centros urbanos e do Algarve, poderá traduzir-se a médio prazo em situações de tensão;

c) a construção de estereótipos negativos por parte dos autóctones em relação aos imigrantes em geral ou a algumas comunidades em particular, de que trataremos de seguida (Malheiros, 2006, 2007).

Numa primeira fase, verificava-se que a presença de brasileiros e de populações do Leste europeu criava sentimentos de “proximidade cultural” e de “empatia potencial”. Apesar das dificuldades ao nível da comunicação com estes últimos, existia um conjunto de fatores que superavam essas dificuldades linguísticas: o facto de serem menos reivindicativos, a forma como se inseriam profissionalmente em setores económicos que os portugueses não procuravam e o facto de serem em média mais qualificados fazia antevê-los com melhores hábitos e empenho no trabalho. Todavia, esta imagem inicial foi-se desvanecendo, dado o período de estagnação económica, o crescimento do desemprego, bem como a sua integração social, que os leva a ser mais reivindicativos dos seus legítimos direitos (Malheiros, 2006).

Assim sendo, há estudos, nomeadamente o de Ana Matias (2010), que referem que a aceitação da entrada de imigrantes já não é tão salutar, conotando-se a imigração com a marginalidade e a criminalidade, entendendo ainda que os imigrantes agravam o problema do desemprego e, sob o ponto de vista social, evidenciam-se imagens negativas e de rejeição do Outro.

Tomando como ponto de comparação a autodescrição dos portugueses, observa-se que estes imaginam os brasileiros e os africanos como sendo mais alegres e bem-dispostos, mas piores profissionais,

⁸⁰ Estas lojas estão isentas de pagar IRC (Imposto sobre o Rendimento de pessoas Coletivas) por cinco anos, medida que também se aplica às lojas nacionais. Sobre as convenções bilaterais entre Portugal e China pode consultar-se o portal http://www.secomunidades.pt/c/portal/layout?p_1_id=PUB.1.412.

menos competentes e menos sérios (Lages et al., 2006). Relativamente aos primeiros existe uma espécie de “imaginário nacional” que atribui à comunidade brasileira em geral estereótipos que configuram uma representação positiva, sendo estes percecionados como simpáticos, bons conversadores, de contacto fácil com os outros⁸¹, numa contraposição de contrastes entre a “alegria brasileira” e a “tristeza portuguesa” ou o “samba” *versus* o “fado”. Quanto às heterorrepresentações sobre os portugueses, ainda existe o estereótipo da “portuguesidade”, da “burrice portuguesa” ou do “português explorador”, imagem de certa forma ressentida que perpetua o preconceito (Carneiro, Cristóvão, Machado, Malheiros & Peixoto, 2007; Machado, 2007).

Os imigrantes da Europa de Leste são vistos como menos alegres, menos bem-dispostos, menos simpáticos e menos honestos do que os portugueses, mas mais competentes, mais cumpridores e mais bem-educados. Não fazem, contudo, diferenças significativas quanto à qualidade profissional (Lages et al., 2006; Malheiros, 2006).

Quanto aos fatores socialmente negativos, os portugueses atribuem o estereótipo da falta de rendimento dos trabalhadores da África subsariana; veem frequentemente os africanos na sua globalidade como violentos, particularmente os descendentes dos imigrantes dos PALOP. Os homens brasileiros são vistos como “preguiçosos e aldrabões” e as mulheres como “exuberantes” ou “oferecidas”⁸², imagens comumente associadas à prostituição. Aos imigrantes da Europa de Leste é associado o consumo de álcool, o crime organizado e a violência (Lages et al., 2006; Malheiros, 2006, 2007).

Atendendo à relação de proximidade, é a comunidade brasileira aquela que ganha maior destaque, facto que se evidencia nas relações de amizade e vizinhança entre brasileiros e portugueses e, mais significativamente, no número de casamentos envolvendo brasileiros, no período entre 2001-2003, mais do dobro face aos africanos. Em relação ao total de celebrações que envolvem estrangeiros, o número de casamentos com imigrantes brasileiros representa 41,2% (Lages et al., 2006; Malheiros, 2007; Malheiros & Esteves, 2013).

Por contraste, os chineses são a população que corresponde à mais distante do quadro sociocultural luso, fruto do desconhecimento e da indiferença perante esta comunidade e a sua cultura

⁸¹ Igor Machado (2007) dá-nos conta de como os imigrantes brasileiros pobres, submetendo-se aos estereótipos e “imagens” essencializadas que a sociedade recetora lhes atribui, tiram proveito ao nível de um mercado específico de trabalho. Assim, por um lado, a comunidade de acolhimento atribui-lhes uma “*brasilidade*”, uma “*essência brasileira*” que se traduz em estereótipos como a “*alegria*”, a “*simpatia*”, a “*malandragem*” e a “*hipersexualidade*”, que se traduzem numa “*corporalidade mais sensual, mais flexível, mais doce, mais malandra, mais feliz*”. Quando os mesmos “*assumem o seu lugar*”, ou seja, quando se subordinam ou encaixam nestes estereótipos, há um mercado de trabalho que lhes abre portas. Igor chama a este mercado o “*mercado da alegria*”, que se refere a uma bolsa de empregos como “*animadores, músicos, capoeiristas, dançarinos, jogadores de futebol e atendentes ao público em geral*”.

⁸² Estes estereótipos são sobrevalorizados pelos média e suas imagens do “Carnaval do Rio” e das próprias novelas brasileiras que reproduzem esse quadro de “mulheres sensuais”. Lembramos, a título de exemplo, as proporções ao nível da visibilidade pública que o caso das “mães de Bragança” tomou, quando a revista “Time Magazine”, em 2003, publicou uma reportagem sobre um grupo de mulheres brasileiras ligadas ao negócio do sexo. Este caso, como também alguns estudos sobre o tema, têm contribuído para a disseminação de estereótipos negativos sobre as mulheres

(Malheiros & Esteves, 2013; Matias, 2010). Aliás, o receio e o desconhecimento entre os portugueses e os imigrantes chineses são mútuos. Se, por um lado, existe o fechamento desta comunidade pelos motivos já referidos anteriormente, por outro, a indiferença e a falta de conhecimento dos cidadãos portugueses em relação àquela comunidade pode ser entendida como uma *“ignorância assumida pelo olhar superior sobre o Outro”*, revelando claramente discriminação⁸³ (Matias, 2010; Rosário et al., 2011).

Estes dados talvez possam explicar por que no total das celebrações de casamentos entre autóctones e estrangeiros os asiáticos têm a matrimonialidade mais reduzida (Lages et al., 2006).

No que concerne aos sentimentos de discriminação, racismo e xenofobia, relativamente à comunidade chinesa e aos imigrantes em geral, de acordo com o estudo de Ana Matias (2010), os sentimentos de racismo não são tão relevantes em relação àquela comunidade, sendo mais adequado falar antes de discriminação⁸⁴.

Pesem embora os estereótipos negativos apontados, também são reconhecidas imagens positivas da presença destas populações em território nacional e o enriquecimento decorrente da diversidade cultural e religiosa que lhes estão inerentes. Assim, não deixa de ser importante sublinhar o seu contributo para o desenvolvimento, não apenas económico mas também para a abertura da sociedade de acolhimento a novas ideias e novas práticas de interculturalidade que propiciam um acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual mais feliz. Lembramos a título de exemplo os seus contributos ao nível gastronómico e musical (Malheiros, 2006; Marques, s/d).

No que concerne ao mercado de trabalho, os imigrantes representam 6 a 7% da mão-de-obra nacional, ocupando ramos de atividade até há bem pouco tempo marcados pela quase ausência de mão-de-obra portuguesa, sobretudo a agricultura, a extração de inertes e as indústrias de calçado e cutelaria, setores de trabalho mais duro, com imagem social pouco valorizada, pior remuneração e com fortes oscilações sazonais. Apesar deste facto, a presença de estrangeiros no mercado de trabalho nacional ainda gera opiniões contraditórias. Por um lado, são vistos como “bons trabalhadores” e necessários para colmatar carências de mão-de-obra em determinados setores específicos. Por outro lado, tem-se desenvolvido a corrente de opinião que os considera como concorrentes a postos de trabalho cada vez mais escassos, situação que o presente estudo considera que pode evoluir para tensões e conflitos efetivos⁸⁵ (Malheiros, 2006).

brasileiras que tem dificultado a integração das mulheres imigrantes desta nacionalidade, gerando hostilidade na sociedade portuguesa (Malheiros, 2007; Padilla, 2007a, 2007b; Peixoto, 2007; Pena Pires, 2010a, 2010b).

⁸³ A autora pode apurar no seu estudo que esta discriminação é patente em inúmeros estereótipos em relação a esta comunidade, sendo parte deles motivados por emails que circulam na internet e pela visibilidade dada pelos meios de comunicação social a notícias como a fiscalização da ASAE a restaurantes chineses, apesar de estes não serem os únicos que foram inspecionados. Acresce a isto o facto de o Semanário Expresso, em 5 de junho de 2006, ter dito que *“a comunidade chinesa em Portugal não registou uma única morte entre 2000 e 2004”* (Matias, 2010, p. 166).

⁸⁴ Este dado pode ser explicado pela independência económica daquela comunidade, que não constitui uma ameaça ao nível profissional para os autóctones (Matias, 2010).

⁸⁵ Saliente-se ainda que o estereótipo de trabalhadores competentes e disciplinados por parte de imigrantes, particularmente, ucranianos e russos, tem levado alguns empregadores a privilegiar o seu recrutamento sem quaisquer

Relativamente à comunidade chinesa e sua relação com o mercado de trabalho, verifica-se que se, por um lado, impera na população portuguesa a percepção de uma concorrência desleal por parte desta comunidade empresarial, por outro lado, passa despercebido o seu contributo positivo, nomeadamente, a criação de emprego e postos de trabalho também para a mão-de-obra portuguesa, o acréscimo de concorrência com efeitos positivos relativamente aos consumidores, o investimento em setores industriais que estavam em declínio com a aquisição e viabilização de empresas à beira da falência, mantendo quer a sua capacidade de produção, quer uma parte dos postos de trabalho (Neves & Rocha-Trindade, 2008).

Este estereótipo de que os imigrantes “roubam” os empregos aos autóctones é uma ideia falsa por diversos fatores: os países onde existe uma elevada taxa de desemprego são dissuasores na atração de novos imigrantes; os imigrantes, quando inseridos no mercado de trabalho, ocupam os postos de trabalho que os autóctones evitam por serem mais sujos ou mais arriscados; num contexto de crise económica, os imigrantes são os que perdem primeiramente o emprego devido à sua vulnerabilidade contratual e ao facto de estarem normalmente em setores de trabalho muito sensíveis às conjunturas económicas, como é o caso da construção civil (ACIME, 2005).

Todavia, para além deste facto, há estudos (Neves & Rocha-Trindade, 2008) que contrariam este estereótipo e que revelam a crescente relevância de uma imigração empreendedora, com novas motivações, que procura explorar as oportunidades do mercado global e que se afigura como criadora de postos de trabalho para os autóctones. Destacamos ainda que, para as empresas portuguesas, a empregabilidade de alguns imigrantes possuidores de qualificações médias e superiores é, de certo modo, complementar da população ativa portuguesa em áreas específicas de determinados setores de mercado, representando também a possibilidade de aumento da produtividade e de inovação. Também existem mais-valias para o desenvolvimento das exportações portuguesas, quando os empregadores potenciam as redes sociais dos trabalhadores imigrantes com os seus países de origem, o seu conhecimento da língua e da cultura burocrática e empresarial (ACIME, 2005; Baganha & Marques, 2001; Malheiros, 2006; Neves & Rocha-Trindade, 2008; Rosário et al., 2011).

Ao nível demográfico, verifica-se em Portugal uma tendência de quebra que também é comum no resto da Europa. As previsões apontam para uma perda até 2050 de, pelo menos, 22 milhões de pessoas, e se hoje a proporção é de quatro trabalhadores para um reformado, nessa data, por cada dois trabalhadores em idade ativa, haverá um reformado ou pensionista, pelo que é fundamental que o saldo migratório permaneça positivo (ACIME, 2005). Neste momento tal não está a acontecer, devido à revitalização da emigração.

Associado ao aspeto demográfico coloca-se frequentemente a questão da **sustentabilidade do sistema de segurança social**, sendo necessário sublinhar dois aspetos importantes que contrariam o mito

testes prévios, beneficiando este grupo e assumindo potenciais atitudes discriminatórias em relação a candidatos de outras proveniências (Malheiros, 2006).

de que os imigrantes “vivem de subsídios” e “prejudicam” o sistema. Por um lado, os imigrantes não beneficiam de nenhum subsídio ou apoio específico à sua situação de imigrados, sendo que, para usufruírem dos apoios sociais de que os autóctones beneficiam, têm de estar inscritos na Segurança Social e fazer as contribuições que qualquer cidadão faz. Acresce a este dado o facto de que se não fosse a imigração o número de pessoas em idade ativa desceria, o que faz com a mão-de-obra imigrante, em situação legal, tenha um efeito compensatório, contribuindo positivamente para a sustentabilidade económica do sistema de segurança social (ACIME, 2005; Marques, s/d).

Pelo exposto, verificamos que ainda há muito a fazer na sociedade portuguesa no que concerne à desconstrução de mitos e ao combate aos estereótipos na luta contra a discriminação.

2. Integração dos imigrantes na sociedade portuguesa

2.1. Jovens descendentes de imigrantes e integração

À semelhança do que acontece a nível internacional, também na sociedade portuguesa a sedentarização dos imigrantes está em curso, pelo que é urgente estudar os “jovens descendentes de imigrantes”, designação que abarca fundamentalmente a comunidade africana, dado o ciclo migratório suficientemente longo desta comunidade (Machado & Matias, 2006; Pena Pires, 2010b). Todavia, não devemos esquecer que há outras “segundas gerações” que estão atualmente em formação e cujo perfil social e cultural merecerão interesse em estudos futuros (Pena Pires, 2010b).

A designação “imigrantes de segunda geração” para referir os descendentes de imigrantes⁸⁶ tem sido alvo de alguma contestação, uma vez que ela é frequentemente usada no sentido de uma “segunda edição” do mesmo fenómeno social, como se de uma réplica se tratasse, o que não traduz o que acontece na realidade (Adami, 2007; Machado & Matias, 2006). Os fatores que contribuem para esta mudança são fundamentalmente três: estes jovens nascem e crescem num contexto diferente dos seus progenitores; estudam muito mais tempo do que eles; e a maioria deles tem profissões menos desqualificadas, ocupando lugares no comércio, serviços e trabalhos administrativos (Ferreira de Almeida, Capucha, Firmino da Costa, Machado & Torres, 2007; Pena Pires, 2010b).

Usamos, todavia, a expressão no sentido de “*jovens filhos de imigrantes*”, que são todos aqueles que “*nasceram ou chegaram em crianças ao país de acolhimento dos seus pais, cresceram aí, frequentaram ou frequentam as suas escolas, têm ao alcance um mercado de trabalho mais amplo e diversificado do que*

⁸⁶ Alguns autores também usam expressões como “geração 1,5” para designar os filhos de imigrantes que nascem no país de origem e imigram com os pais em criança, a expressão “geração 2,5” para os imigrantes em que um dos pais nasceu no país de origem e o outro no país de acolhimento; a expressão “terceira geração” para os filhos cujos pais já nasceram no país de acolhimento (Machado & Matias, 2006).

aquele que se oferece aos imigrantes, interiorizam referências culturais que são as das suas famílias, mas também as da sociedade de acolhimento, e têm estilos de vida que, em muitos aspectos, e para condição social idêntica, são os mesmos que observamos na juventude nativa” (Machado & Matias, 2006, p. 4).

Estima-se que os jovens filhos de imigrantes africanos, em Portugal, ascendam já a algumas dezenas de milhares, com idades compreendidas entre os 15 e os 29 anos, embora seja impossível diferenciá-los, uma vez que muitos deles são já cidadãos portugueses (Pena Pires, 2010b).

À semelhança dos estudos de Portes (1999, 2004), são jovens que gostam de viver em Portugal e não pretendem ir para os países de origem dos seus pais. O “ponto de não retorno” para esta geração é, segundo Machado e Matias (2006), quase um “automatismo”, sendo que para aqueles que nascem no país de acolhimento, esse ponto é o “próprio momento em que nascem”, distinguindo-se assim dos seus pais pelo trajeto, pela socialização e pelos seus projetos de futuro. Mesmo quando existem continuidades conservadas pela socialização primária no seio familiar e por outros contextos intraétnicos, é de sublinhar que não existem já “*ligações directas à chamada cultura de origem, mas sim à versão transformada dessa cultura*”, uma vez que os próprios imigrantes na sociedade de acolhimento já são diferentes de quando deixaram o seu país de origem (Machado & Matias, 2006, p. 7).

Embora os estudos não sejam coincidentes quando avaliam as reações da maioria face às mudanças culturais das minorias, os resultados dos estudos relativos a Portugal de Jorge Vala – nomeadamente o estudo Vala e Lima (2002) – são coincidentes com os estudos de Portes sobre este tema. Assim sendo, quando se questiona uma maioria sobre a sua reação face à “diferença cultural” e à “semelhança cultural” de grupos minoritários, o grupo que melhor é avaliado é o “grupo de negros” que não muda a sua cultura, permanecendo fiel aos valores coletivistas do seu grupo, rejeitando valores mais individualistas. O “grupo de negros” que procura tornar-se semelhante à maioria e adota valores mais individualistas tem uma avaliação menos positiva (Vala, 2005).

Para explicar esta reação negativa à semelhança, os autores avançam três explicações: a) a maioria sente que a sua distintividade e o carácter diferenciador da sua identidade podem estar ameaçados; b) a maioria sente medo de que os seus valores sejam “contaminados” pelos valores das minorias ao estas se assemelharem àquelas; c) a minoria ajustada culturalmente é percebida como mais competitiva, ou seja, como uma ameaça aos recursos da maioria (Vala, 2005).

Todos estes aspetos contribuiriam para a promoção de uma estratégia de segregação por parte da maioria relativamente às minorias, quanto mais não fosse, implicitamente. Em síntese, podemos afirmar que se, por um lado, quanto mais se acentuam as diferenças culturais, maior é a tendência para considerar o outro grupo como “inferior”, por outro lado, a semelhança também pode ter um efeito ameaçador (Vala, 2005).

Para Machado e Matias (2006) é urgente estudar os “jovens descendentes de imigrantes”, mas, para além de imigrantes, devemos sobretudo estudá-los enquanto “jovens”, jovens como os outros. É que

segundo estes autores não existem pesquisas sobre este tema sob o prisma da sociologia da juventude, apesar de este ser um dos domínios de investigação com mais produção científica até à data (ver também Machado, 2001).

Neste sentido, os autores sugerem inclusivamente o estudo dos processos de transição destes jovens imigrantes para a vida adulta, condição que os faz partilhar problemas e situações idênticos aos dos jovens autóctones, que nada têm a ver com o processo de imigração. Como momentos particularmente difíceis desta transição, os autores apontam a transição entre ciclos de ensino, que os pode levar, inclusivamente, ao abandono escolar (Machado, 2001; Machado & Matias, 2006).

Outro aspeto a ter em atenção neste estudo é a diversidade de condições juvenis, as suas classes sociais e a estratificação a que estão sujeitos. Nesta linha de pensamento não podem ser negligenciados conceitos como “classe social”, “trajetórias de classe e mobilidade social”, “sistemas de disposições e estilos de vida”, a “localização das respetivas famílias na «estrutura de classes»”. É que se é certo que a complexidade e a incerteza marcam as sociedades contemporâneas, o grau de incerteza e a forma de gestão dessa complexidade podem fazer a diferença entre o sucesso da integração ou não, e isto verifica-se quer para os jovens descendentes de imigrantes, quer para os autóctones (Machado & Matias, 2006). Os autores exemplificam este aspeto com o acesso às universidades que *“longe de ser regulado pelo princípio da igualdade de oportunidades (...) (confirma que) os jovens dos sectores mais dotados económicos, escolares e profissionais, estão fortemente sobrerrepresentados no público universitário e que os oriundos das classes populares estão sub-representados”* (Machado & Matias, 2006, p. 14).

Reforçando ainda este aspeto, os autores justificam porque é que os jovens com a mesma origem imigrante mas classes distintas se afastam, enquanto outros com classes semelhantes se aproximam, independentemente de serem nativos ou não. Não esqueçamos que, embora não sejam majoritários, há famílias imigrantes com um forte capital socioeconómico.

Tal como Portes referiu relativamente à “assimilação descendente”, também Machado (2001) sublinha, a propósito de alguma delinquência de crianças e jovens filhos de imigrantes na sociedade portuguesa, o papel dos “contrastes sociais” ao dilatarem a perceção da ameaça à segurança, cujo impacte público tem vindo a acentuar-se desde meados dos anos 90:

“Sendo culturalmente muito menos contrastantes do que os seus pais, e muito próximos de outros jovens de idêntica condição social e de origem não migrante, esses novos luso-africanos (Machado, 1994) personificam, com efeito, um concentrado de contrastes sociais: têm uma condição social desfavorecida, vivem residencialmente concentrados e são jovens em zonas urbanas e suburbanas cada vez mais envelhecidas” (Machado, 2001, p. 73).

Uma tese recente de Amélia Queiroz (2010), a partir da teoria da não-sincronia de McCarthy, também prova como um grupo de alunas de Alfabetização de Adultos de um Centro de Estudos de educação não formal, apesar das suas distintas identidades, se assemelham nas múltiplas exclusões a que estão

sujeitos. Estas alunas acumulam a condição de serem “mulheres”, “negras”, “analfabetas”, “migrantes”, “pobres” e não têm como LM o Português (Europeu) (2010, p. 47). O “concentrado de contrastes sociais” de que nos fala Machado (2001) não funciona de forma cumulativa, não se trata de uma adição de contrastes e potenciais exclusões:

“coloquem-se algumas hipóteses: se fizessem parte deste grupo um homem imigrante, negro, analfabeto, que não falasse português mas tivesse dinheiro, seria objecto de exclusão por aquelas características? E se, em vez de homem, fosse uma mulher? E se no grupo de estudo houvesse uma mulher branca com todas as características de que falámos? E se fosse uma mulher com todas aquelas características mas não fosse analfabeta?” (Queiroz, 2010, p. 46).

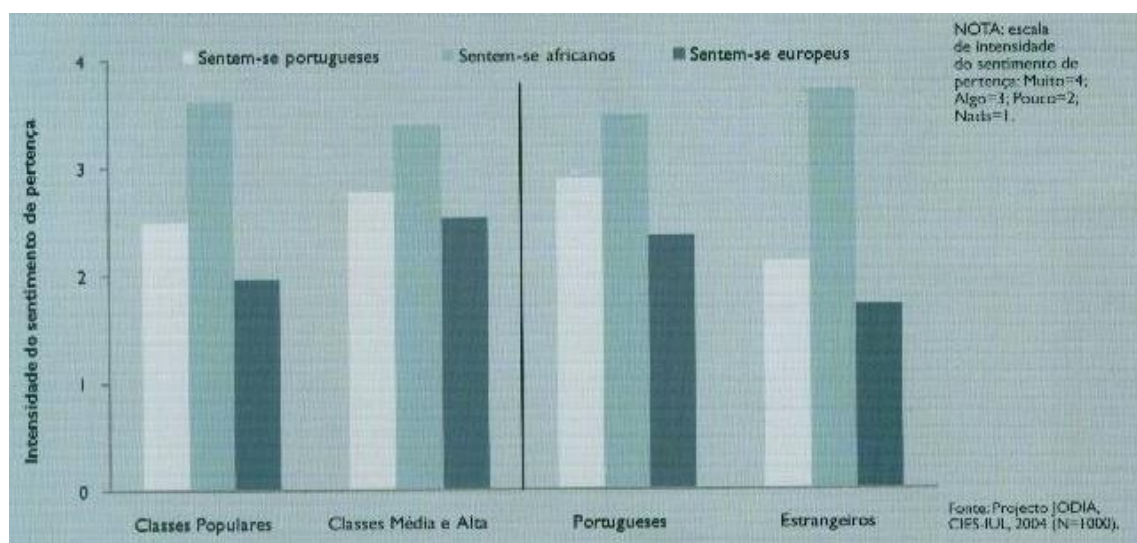
Machado (2008), num estudo que levou a cabo sobre “filhos de imigrantes africanos no mercado de trabalho”, depois de ter verificado distintas situações e diversos percursos profissionais, conclui que se é verdade que a globalidade destes jovens em comparação com os jovens autóctones, em geral, revelam “origens sociais mais desfavorecidas, percentagens mais baixas de universitários, perfis profissionais mais precários”, não é menos certo que não podemos fazer da condição “filho de imigrante” uma essência, antes uma condição entre muitas outras, como o grau de escolaridade ou as suas origens sociais⁸⁷:

“O problema está precisamente nesse olhar global redutor, que não apreende dois níveis fundamentais de diferenciação interna dos descendentes de imigrantes africanos (...). O primeiro, horizontal, é o dos diferentes acessos, perfis e trajectos profissionais destes jovens, que os tornam diferentes entre si. O segundo, vertical, é o das trajectórias intergeracionais que, em muitos casos, os fazem descolar tanto do mundo profissional dos pais como da respectiva visão do mundo social, marcada por uma cultura migrante que os filhos não têm. Estes processos de diferenciação interna tornam os filhos de imigrantes mais parecidos com os jovens de condição social igual, sejam eles autóctones ou de origem imigrante, do que com os filhos de imigrantes de condição social diferente” (Machado, 2008, p. 155).

De uma forma geral, Pena Pires (2010b) afirma que, no que se refere às suas identidades, os jovens descendentes de imigrantes africanos revelam identidades híbridas, combinando quer traços da sociedade portuguesa, quer traços da sua origem africana, quer traços transnacionais e cosmopolitas. Todavia, verifica-se que se sentem mais africanos do que portugueses, embora um maior sentimento de “portugalidade” seja proporcional à nacionalidade portuguesa e às melhores condições de vida, como está patente no seguinte gráfico:

⁸⁷ A mesma ideia em Ferreira de Almeida et al. (2007).

Figura 2. Sentimento de pertença étnico-nacional dos jovens descendentes de imigrantes africanos, segundo a classe social e a nacionalidade



(Pena Pires, 2010b, p. 83)

Mais uma vez, podemos verificar como os fenómenos de imigração, integração e (re)construção identitária são indissociáveis.

2.2. O papel da Língua Portuguesa na integração dos imigrantes

O caminho pioneiro que Isabel Alarcão traçou na área da Didática das Línguas Estrangeiras, primeiramente centrada no ensino e posteriormente norteando-se para a aprendizagem, tem aberto outros caminhos à investigação que não apenas os da Linguística (Alarcão, 2010; Alarcão & Araújo e Sá, 2010). Surgiram, assim, outras perspetivas de análise sob o prisma social, económico, político e, mais recentemente, no âmbito das RS que o aprendente faz sobre a língua não materna (LNM) e a forma como a sua consciência linguística se desenvolve e contribui para a sua aprendizagem (Ançã, 2007a, 2008; Ançã & Alegre, 2003; Ançã & Ferreira, 2007; Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos & Simões, 2010; Castellotti & Moore, 2002; Dabène, 1997; Ferreira & Ançã, 2010; Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã, 2010).

No que concerne aos imigrantes, ganha particular importância quer a “*língua do país de origem*”, quer a “*língua do país de acolhimento*” ou, simplesmente, a “*língua de acolhimento*”⁸⁸ (Ançã, 2003, 2005; Grosso, 2005) ou, se preferirmos, a LM e a LNM⁸⁹.

⁸⁸ Conceito introduzido por Ançã (2003).

⁸⁹ Centrar-nos-emos sobretudo nestes conceitos, embora reconheçamos que existe um conjunto bastante diversificado de termos relativos ao estudo da língua e ao seu ensino-aprendizagem, nomeadamente “*língua estrangeira*, *língua*

Embora exista entre estes conceitos um *continuum* e não uma oposição, com zonas “puras” e outras híbridas, torna-se importante prestar o seguinte esclarecimento relativamente à língua, que adquire distintos estatutos consoante os sujeitos e as situações em que são usadas.

A LM faz desde logo alusão ao berço, àquela que é aprendida na primeira socialização, no seio familiar, aquela que tanto pode ser a que foi adquirida em primeiro lugar (critério cronológico), como aquela que se identifica com o idioma onde se nasceu ou vive (critério nacionalidade e identidade), como aquela que é falada por um dos progenitores (critério afetivo) ou como aquela que se domina melhor (critério cognitivo) (Ançã, 1999, 2002, 2005, 2010; Grosso, 2007, 2010; Grosso, Tavares & Tavares, 2009).

A LNM pode incluir a língua segunda e a língua estrangeira, que apesar de se encontrarem algumas vezes como sinónimos permitem inevitável distinção. A língua segunda tanto pode ser aquela que se adquire a seguir à LM, em segundo lugar cronologicamente falando, como uma língua oficial ou língua das instituições. A língua estrangeira, por sua vez, é aquela que é falada quase exclusivamente no âmbito da sala de aula de língua, não sendo partilhada, por conseguinte, pela comunidade circundante (Ançã, 1999, 2002, 2005, 2010).

Todavia, para Maria José Grosso, as noções de língua estrangeira ou língua segunda são ultrapassadas pela noção de “língua de acolhimento” – incluída por Ançã (2005) na língua segunda –, que está mais ligada a um “*diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo*”, que possibilitará a integração do indivíduo no país de chegada (Grosso, 2007, p. 68). A “língua de acolhimento” está sobretudo ligada à realidade socioeconómica e político-cultural que permite o acesso efetivo a uma cidadania plena e que o imigrante tem de enfrentar no contexto de imersão linguística (Grosso, 2007).

Quando existem preconceitos sociais, estereótipos e outros julgamentos negativos, contribuem para a falta de comunicação e dificultam a desejável integração (Grosso, 2007). Deste modo, os preconceitos linguísticos refletem os preconceitos sociais, e quanto mais estigmatizada a pessoa for, mais estigmatizada é a sua “fala” (Bagno, 2008).

O linguista José Luiz Fiorin define o preconceito linguístico como “*uma atitude de intolerância contra determinadas variedades da língua*” (2011, s/p), sendo essas “*variedades/ variantes linguísticas/ variações*” entendidas como diferenças que podem existir dentro da língua do mesmo país (nomeadamente variantes regionais) como diferenças que existem entre uma dada língua usada em países distintos, como acontece no caso do Português Europeu e o Português do Brasil (Castro, 2010; Fiorin, 2011; Paiva, 2007). Subjaz a esta atitude a ignorância de que a língua não é um objeto acabado e fechado, mas antes um “*corpo vivo que se acha em mutação constante, nem sempre avançando de forma linear para um objectivo determinado: também pode reverter sobre os seus passos ou pode oscilar entre avanços em várias direcções, naquilo a*

materna, língua segunda, língua de trabalho, língua para fins específicos, língua de especialidade, língua-alvo, língua de escolarização, língua veicular, língua minoritária, língua primeira, língua oficial, língua próxima, língua de contacto, língua internacional, língua de referência” (Xavier, Grosso & Chulata, 2010, p. 61).

que se chama variação” (Castro, 2006, p. 7). Afinal, na opinião de Ivo Castro, cumpre perguntar no espaço lusofalante: de quem é a LP? Quem a fala melhor, eles ou nós? Se é certo que o espaço lusofalante aspira a conservar ou reforçar a unidade linguística que o une, também deve ser tida em atenção que essa conservação não é alheia a antagonismos e tensões (Castro, 2010).

Para Marcos Bagno, o preconceito linguístico foi criado porque, ao longo da História, se estabeleceu a confusão entre “língua” e “gramática normativa” e é a *“aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia do preconceito linguístico”* (Bagno, 2007, p. 10).

O preconceito linguístico, quando acontece, não reconhece a existência de diferenças das variantes linguísticas de forma inócua, mas hierarquiza essas diferenças, refletindo as relações de poder através da língua e do uso que dela se faz, neste caso para inferiorizar, rejeitar e excluir (Paiva, 2007). Nas palavras de Fiorin, *“ridicularizar a língua que alguém fala é ridicularizar a sua própria identidade”* (2011, s/p).

Segundo um estudo⁹⁰ recentemente promovido pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), os imigrantes em Portugal valorizam, por um lado, o uso da língua do país de origem, fazendo por vezes questão de a conservar e transmitir aos seus descendentes, numa tentativa de manutenção e reprodução das suas identidades de origem, e, por outro lado, a aprendizagem e uso da língua do país de acolhimento, que entendem facilitar uma maior interação e desempenho em todas as esferas da sociedade, condição igualmente indispensável para a obtenção da nacionalidade (Ançã & Ferreira, 2007; Malheiros & Esteves, 2013).

No referente à língua do país de origem, constata-se que os imigrantes culturalmente mais distantes, como os asiáticos e os europeus de Leste, e cujas línguas são mais distintas do Português, usam predominantemente ou mesmo de forma exclusiva a língua do país de origem como primeiro veículo de comunicação em espaço doméstico. Os grupos de imigrantes com ligações históricas e culturais a Portugal, como é o caso dos provenientes dos PALOP, ou com fortes ligações à emigração do passado, como é o caso da Venezuela, tanto falam as línguas dos países de origem como o Português em espaço doméstico (Malheiros & Esteves, 2013).

Quer no caso daqueles imigrantes ou destes últimos, o uso da língua do país de origem, para além de se constituir como veículo de comunicação corrente, cumpre o seu estatuto de significado identitário, preservando e reproduzindo a dimensão étnica das identidades de origem. Para além disso, segundo alguns estudos, nomeadamente de Alejandro Portes, nos EUA, a manutenção da língua do país de origem ocupa um papel central naquilo que o autor denomina de “assimilação fragmentada” por parte das “segundas gerações” de imigrantes. É que ao contrário dos imigrantes da “primeira geração”, para quem a “assimilação” era a resposta à sua integração, para os jovens imigrantes da chamada “segunda geração”, a adoção dos costumes da sociedade de acolhimento, ao mesmo tempo que mantém as raízes da sua comunidade étnica, particularmente a língua, promove uma melhor integração e protege-os contra a hostilidade racial e a

⁹⁰ Malheiros e Esteves (2013).

exclusão social (1999, 2004). Nas palavras do autor:

*“Of these, none is more important than language. Children who became fluent in English while preserving fluency in their home language are able to maintain communication with parents, even if the parents never learn English. This enables them to tap into sources of family and community support for sustained academic effort and success. And in fact, the data show that fluent bilingual students not only have higher self-esteem and aspirations but generally do better academically. **Schools are – or should be – the key institutions for implementing this policy of selective acculturation**”* (Portes, 2004, pp. 165-166).

No referente à aprendizagem da língua do país de acolhimento por parte dos imigrantes, verifica-se que estes fazem uma “mobilização funcional” do idioma do país de destino como forma de aceder à esfera pública e à cidadania ativa (Malheiros & Esteves, 2013). Desta forma, dão cumprimento à finalidade prática ou instrumental da língua (Andrade, 1997). O seu domínio é uma das vias mais poderosas para a sua integração, tanto como garantia de autonomia individual, como de harmonia social ao nível coletivo (Ançã, 2010; ver também Feytor Pinto, 1998; Grosso, 2007; IEFP, s/d; Pardal, Ferreira & Afonso, 2007).

Em Portugal, foi no contexto da forte vaga migratória entre 1998-1999 e 2002 que foram implementados programas de oferta de cursos de Português para estrangeiros, promovidos pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, nomeadamente pelo Programa Portugal Acolhe⁹¹. Só no ano de 2010, um total de 8.700 estrangeiros frequentaram o Programa (Malheiros & Esteves, 2013).

Pelo exposto compreendemos melhor porque é que em contextos socioculturais diversos marcados pelos fenómenos migratórios ganha destaque a promoção do plurilinguismo como fator de coesão social que pode evitar, simultaneamente, fragmentações identitárias, tanto no que se refere às línguas oficiais dos estados-membros, como também às línguas das minorias migrantes. Nomeadamente ao nível da União Europeia, a *Carta dos Direitos Fundamentais* assume o respeito pela diversidade cultural e linguística (artigo 22.º) e a defesa dos direitos linguísticos pelo Conselho da Europa como fazendo parte dos Direitos Humanos (Ançã, 2007a; Ançã & Ferreira, 2007; Beacco & Byram, 2003; Grosso et al., 2009).

É este contacto cultural entre os imigrantes e os autóctones na sociedade de acolhimento, nomeadamente através da dimensão étnica da língua, que dá origem “a formas de sincretismo e hibridez (...) claramente sentidas pelos descendentes de imigrantes, que tendem a hifenizar identidades e expressões culturais (e.g. os luso-africanos, os indo-portugueses...), conjugando posicionamentos que cavalgam elementos associados a duas ou mais culturas” (Malheiros & Esteves, 2013, p. 161).

Não podemos finalizar este capítulo sem chamar a atenção para a LP e o crescente destaque que esta tem vindo a conquistar no mundo, levando a um interesse crescente do seu estudo⁹², particularmente

⁹¹ Esta foi uma das medidas do I Plano para a Integração dos Imigrantes (I-PII), publicado no Diário da República, 1.ª série – N.º 85, de 3 de maio de 2007 – Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007. Presentemente vigora o II Plano para a Integração dos Imigrantes (II-PII), publicado no Diário da República, 1.ª série – N.º 182, de 17 de setembro de 2010 – Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010.

⁹² Estes dados são confirmados pelo estudo de Michael Page, levado a cabo em 2008, junto de 1263 alunos que frequentam os Cursos de Língua Portuguesa que o Instituto Camões tem ministrado no estrangeiro (Reto, 2012). A

depois da afirmação económica do Brasil e das ex-colónias africanas e do incremento que potenciou no recrutamento especializado de quadros com domínio do Português para trabalharem nesses países (Reto, 2012; *Observatório da Língua Portuguesa*, disponível em <http://www.observatorio-lp.sapo.pt/pt>).

Segundo o ranking da Bloomberg, a LP é a sexta língua mais usada nos negócios, existindo ainda cerca de 250 milhões de falantes em todo o mundo, o que representa 3,7% da população mundial (Reto, 2012). É ainda a terceira língua europeia mais falada em todo o mundo, a seguir ao Inglês e ao Espanhol, e a mais falada no hemisfério Sul, com mais de 217 milhões de falantes apenas nos países da CPLP. Ora, se tivermos em conta as tendências demográficas de declínio populacional no hemisfério Norte e o grande crescimento no hemisfério Sul, compreendemos que as projeções apontam para que em 2050 a LP ultrapassará o Espanhol e aproximar-se-á do número de falantes de Inglês (Anacoreta Correia, 2011; Laborinho, 2012; *Observatório da Língua Portuguesa*, disponível em <http://www.observatorio-lp.sapo.pt/pt>; Reto, 2012).

Se é certo que a LP é o cimento da aproximação entre os povos e culturas dos países da CPLP, que através dela se exprimem e consolidam vontades de agir em cooperação e comunhão de interesses, não pode ser descurada a importância crescente que a mesma tem vindo a ganhar como língua internacional (Gaivão, 2010; Reste & Ançã, 2012).

2.3. Variáveis que interferem no processo

Pena Pires (2003), à semelhança de Portes (1999), refere três variáveis que interferem nos modos de integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento:

a) as características do fluxo migratório e as competências e recursos que os imigrantes mobilizam para construir a sua integração. Assim, quando estes encaram a sua estadia como sendo temporária, é comum definirem-se por oposição ao país de acolhimento, ou ainda quando as migrações se desenvolvem num espaço transnacional pode sempre ocorrer a autoexclusão.

b) a política governamental, que pode ser receptiva, indiferente ou hostil. Esta política traduz-se inicialmente na regulação dos fluxos de entrada e posteriormente na questão da nacionalidade. Quanto mais restritivo for no plano jurídico-político o acesso à nacionalidade, mais o imigrante tende a ser definido e a

maioria destes estudantes, cuja LM não é o Português, tendo os mesmos nascido no estrangeiro, onde se encontram a residir, usam o Português em diversos contextos sociais, nomeadamente para estudar e investigar em domínio académico, para comunicar, para viajar e ainda em espaço doméstico. Cerca de 90% visita *sítes* na Internet em Português, sendo também uma prática regular o consumo de produtos culturais como o cinema, a televisão, a música, jornais e revistas em Português (Reto, 2012). Um outro estudo coordenado por Maria Helena Ançã, levado a cabo no presente ano, tendo inquirido mestrandas/ estagiárias de Português, na confluência de áreas como a Educação, a Comunicação e a Linguística, confirma as potencialidades, os valores desta língua e o seu lugar no mundo, bem como a consolidação do Português como língua internacional (Ançã, 2013; Ançã, Guzeva, Gomes, Macário, Paiva & Ohuschi, 2013).

definir-se como “estranho”, logo, maior a probabilidade da emergência de uma “etnicidade reativa”.

c) a reação social à imigração, que pode ser positiva, neutra ou preconceituosa. Se é certo que os dois primeiros aspetos podem dificultar a integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento, para Pena Pires o terceiro aspeto é o mais determinante para que a mesma aconteça. Segundo este autor, “o” problema da integração social dos imigrantes é o da *“inclusão nos quadros de interação não migrantes”* que, mais do que dificultar, limitam ou impedem a participação nos quadros de interação com autóctones, tanto mais se existirem processos de discriminação ou estigmatização pontuais, facilmente ampliados pela cobertura mediática. Também para Portes (1999) o êxito da integração *“depende menos daquilo que os imigrantes trazem consigo e mais de como são acolhidos pelo governo e sociedade receptoras. Os modos de recepção hostis dão lugar a «formações reactivas» que distanciam os imigrantes cada vez mais dos padrões normativos dominantes e dão lugar a crescentes conflitos inter-étnicos”* (Portes, 1999, p. 3).

A estigmatização, no sentido em que Pena Pires (2003) a aborda no âmbito da integração, não começa no modo como se categoriza ou se imputam atributos ao Outro, *“mas na categorização de alguém, indivíduo ou grupo, como «outro»”*. Este fenómeno, definido como *“outrismo”*, traduz-se no *“tratamento desigual de uma população ou grupo apenas em função de determinadas características socialmente definidas, sejam elas traços físicos (cor da pele, género) ou crenças e práticas (grupos religiosos, linguísticos, étnicos, etc.)”* (Pena Pires, 2003, p. 107).

Também Norbert Elias dá um importante contributo para a compreensão da estigmatização, que quando relativa às relações entre autóctones e imigrantes se torna um tipo muito particular de relação *“established – outsider”*. Nestes casos, a cor de pele ou outro atributo imputado a alguém são critérios simbólicos que delimitam fronteiras raciais ou étnicas. Estes atributos só podem entender-se como depreciativos ou não se tivermos em conta o contexto relacional em que o mesmo acontece. Na realidade, um atributo que é considerado depreciativo por alguém pode para outrem apenas confirmar a sua normalidade, não sendo assumido nem como positivo nem como negativo. Assim sendo, são relacionadas as dinâmicas de integração e estigmatização com as relações de poder: um grupo só poderá verdadeiramente estigmatizar outro se estiver *“estabelecido”*, ou seja, se estiver justificado numa posição de poder, posição da qual pretende excluir o outro grupo pela estigmatização (Pena Pires, 2003).

Este processo ocorre na construção, por um lado, de uma autoimagem positiva do e pelo grupo *“established”* e, por outro lado, de uma imagem depreciativa do grupo *“outsider”*. Enquanto a primeira é normalmente fantasiada com recurso a um *“stock”* de memória coletiva cuja raiz se situa nos feitos gloriosos da nação, a segunda é vulgarizada pelo boato, sendo que o *“receio de poluição”* leva ao afastamento dos membros de ambos os grupos (Pena Pires, 2003).

2.4. Políticas de integração e instrumentos de política

Se é certo que até finais dos anos 70 do século XX o fenómeno migratório era percecionado como temporário, entendendo-se que os imigrantes, depois de trabalharem alguns anos num país de acolhimento, regressariam aos seus países de origem, nas últimas décadas, porém, tem-se verificado que na Europa a imigração é cada vez mais um fenómeno duradouro. Tal facto tem sido acompanhado pelo empenho dos governos nas questões políticas de integração e consequentes instrumentos de política em matéria de imigração, nomeadamente o Programa Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI) 2003-2005; o Plano Nacional de Emprego (PNE); os sucessivos Programas dos últimos Governos Constitucionais (Huddleston, Niessen, Ni Chaoimh & White, 2011; Malheiros, 2006).

Esta política de acolhimento e integração assumida transversalmente em todas as áreas do Governo, desde 1996, mais consentânea com a realidade social do país, assenta em sete princípios-chave: a **igualdade** de direitos e deveres entre cidadãos nacionais e estrangeiros (à exceção de alguns direitos políticos); a **hospitalidade** que promove o acolhimento de imigrantes, particularmente numa fase inicial, através de um conjunto de Programas e ações, nomeadamente ao nível do ensino do Português pelo Programa Portugal Acolhe; o exercício pleno de **cidadania**, especificamente com a facilitação do acesso à aquisição da nacionalidade; a abertura da sociedade de acolhimento à **corresponsabilidade** e **participação** dos imigrantes no bem comum; a **interculturalidade**, que, particularmente no domínio da educação intercultural, tem vindo a desenvolver alguns esforços desde 1991, nomeadamente através do Secretariado Entreculturas; e o **consenso** político e social mais alargado, que tem procurado afastar-se de discursos populistas anti-imigração, sobretudo nos discursos dos meios de comunicação social, sendo exemplo desse esforço o Programa Televisivo “Nós” e o “Prémio Jornalístico pela Tolerância” (Marques, s/d).

O MIPEX – “*Migrant Integration Policy Index*” – é um importante instrumento internacional que avalia e compara as respostas dadas pelas políticas de cada país interveniente – ao todo 31 países da Europa e América do Norte – quanto à forma como respondem à igualdade de tratamento dos cidadãos oriundos ou não da imigração, abarcando para esse efeito diferentes temáticas, como o acesso ao mercado de trabalho, reagrupamento familiar, leis antidiscriminação, aquisição de nacionalidade, participação política, residência de longa duração e educação, tendo este último item sido introduzido na recente terceira edição de 2011⁹³. Não obstante a utilidade dos resultados, que passamos a apresentar, devemos ter em atenção que a maioria dos governos dos países que colaboraram no estudo monitoriza as tendências de integração com base em estatísticas relativas às políticas e não em dados concretos, não avaliando o impacte das mesmas nas tendências de integração (Huddleston et al., 2011).

No conjunto, os países analisados revelam ter políticas medianamente favoráveis à integração,

⁹³ Este relatório é elaborado pelo *British Council* e pelo *Migration Policy Group*, estando integrado no projeto “*Outcomes for Policy Change*”. É cofinanciado pelo Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros.

sendo que as áreas em que evidenciam os melhores resultados são o acesso ao trabalho, o reagrupamento familiar e os estatutos de longa duração; aquelas em que se encontram os maiores obstáculos são a participação política dos estrangeiros já estabelecidos e a aprendizagem e integração das crianças na escola. Comparativamente ao MIPeX II de 2007, a maior parte dos países registou melhores pontuações ou manteve as suas posições.

Portugal ocupa o segundo lugar com melhores classificações gerais e, apesar da crise, o relatório evidencia que ao contrário do que acontece em vários países europeus “*os imigrantes são considerados vítimas em igual medida da recessão e não o bode expiatório*” (Huddleston et al., 2011, p. 26).

Embora considerado um “novo país de imigração”, destaca-se a sua vontade política, verificando-se desde 1981 – ano em que surgiu a primeira lei de imigração – uma evolução de uma política focada na regulação dos fluxos para a integração dos imigrantes, com a “convergência assinalável” entre os principais partidos políticos no consenso nacional. Destacam-se, entre outras, a Lei 23/2007 que assegura o direito à residência de longa duração, os Decretos-Lei 341/2007 e 396/2007, de 31 de dezembro, que garantem o reconhecimento das qualificações obtidas no estrangeiro, e o Plano Nacional de Integração de Imigrantes que facilita o acesso ao mercado de trabalho (Huddleston et al., 2011; Pena Pires, 2010b; PNUD, 2013).

O referido relatório verifica que Portugal é o país que possui mais investigadores e mais trabalhos de avaliação na área da integração com objetivos de produzir recomendações no referente às políticas e à sensibilização da opinião pública, destacando que “*apesar da crise, o orçamento do ACIDI aumentou de 6,8 para 12,27 milhões de euros entre 2008 e 2010*” (Huddleston et al., 2011, p. 28).

Não sendo nossa intenção desvalorizar os resultados dos documentos anteriores, continuam a ser pertinentes alguns reparos sobre aspetos que, segundo Malheiros (2006), necessitam de ser refletidos e alterados, nomeadamente em diversos instrumentos de política está patente uma perspetiva assimilacionista que promove condições para os imigrantes se tornarem “bons portugueses” se aprenderem a língua, os hábitos e costumes, ignorando as especificidades e as necessidades dos diversos tipos de imigrantes e suas comunidades, assumindo, ao mesmo tempo, que também a sociedade portuguesa é homogénea. Verifica-se igualmente que as especificidades dos imigrantes não são entendidas como mais-valias que podem enriquecer a sociedade portuguesa e nem sempre se valoriza o contributo dos imigrantes para a mesma. Por fim, quando se sublinha a necessidade de formação ao nível dos direitos de cidadania, inclusivamente para os cidadãos autóctones, tal sublinhado recai “*muito mais ao nível do discurso do que da prática empírica*” (Malheiros, 2006, p. 8).

No referente às leis antidiscriminação, Portugal, quando comparado com outros países, merece alguns apontamentos, nomeadamente: as suas leis são pouco eficazes; as eventuais vítimas de discriminação têm maior dificuldade na instauração de processos aos infratores, e também na resolução do seu caso; os processos são complexos e morosos; as definições de “discriminação múltipla” e “estereotipagem racial” não são claras; os organismos que procuram representar as vítimas não têm

condições para exercer essa função em todos os procedimentos.

Também Malheiros (2007), não obstante as medidas positivas ao nível da legislação, alerta para que no contexto atual de crise, de crescimento dos números do desemprego e de aumento da concorrência pelos postos de trabalho, a prossecução das políticas sociais de integração relativamente aos cidadãos estrangeiros residentes em Portugal implica impreterivelmente uma maior responsabilização de autóctones e de imigrantes, e faz o seguinte sublinhado:

“este processo requer reciprocidade, respeito pelos deveres sociais e, sobretudo, a aquisição da consciência de pertença a uma sociedade etnicamente diversa, cuja coesão depende do modo como “olhamos para o outro” – o não reconhecimento e a promoção do distanciamento entre grupos, seja por via da segregação, seja pela prática de um multiculturalismo estrito que reifica as diferenças, conduzirá, inevitavelmente, ao agravamento das fracturas sociais” (2007, p. 36).

Para finalizarmos esta análise às políticas portuguesas de integração, devemos refletir sobre a imigração irregular, que, na opinião de Malheiros (2006), se deve procurar resolver não no momento após a sua entrada em território nacional mas antes, ou seja, não nas possibilidades de regulação extraordinária, mas sim na regulação dos fluxos de imigração. Desta forma, segundo o autor, poder-se-ia contribuir para superar uma certa *“diabolização dos imigrantes irregulares”*, diminuindo a sua potencial rejeição pela sociedade de acolhimento (Malheiros, 2006, p. 9).

3. Os imigrantes na sociedade portuguesa: discriminação e racismo

Segundo alguns estudos, nomeadamente a Rede Temática 2/RT2 do Programa EQUAL⁹⁴, para além de terem sido confirmados problemas já detetados desde finais dos anos 70/ inícios dos anos 80 – como as formas de discriminação no acesso ao mercado de trabalho, à habitação e a alguns serviços tendo por base os traços fenótipos e situações de racismo subtil ou explícito nas relações sociais quotidianas –, recentemente foram identificadas situações emergentes como a associação da imigração à criminalidade e à delinquência, e o reforço da imagem do imigrante como alguém com quem se tem de competir, quer no mercado de trabalho, quer na segurança social e na habitação (Malheiros, 2006).

Também os estudos⁹⁵ de Machado (2001) junto à comunidade guineense em Portugal mostram que, ao contrário de alguns inquéritos à população em geral, o racismo não surge como uma exceção e que as suas vítimas não têm uma contenção verbal no sentido da sua negação ou subvalorização. Todavia, as

⁹⁴ A Rede Temática 2 – “Integração social e profissional de imigrantes, refugiados e minorias étnicas”, através de uma “comunidade de prática”, reuniu 14 participantes de 7 projetos EQUAL sob a autoria de Jorge Malheiros. Esta Rede Temática, cujo trabalho decorreu de 2003 a 2005, procurou identificar os problemas a resolver relativamente à integração destes públicos e as lacunas nas políticas existentes, apresentando um conjunto de recomendações relativamente ao nível das políticas e das instituições com responsabilidade nesta área.

representações da imigração como uma ameaça quer à segurança, quer ao nível económico, apenas são dirigidas àquela que é mais visível socialmente, nomeadamente pelos traços fenótipos da mesma, deixando de fora a imigração oriunda da UE e de outros países ocidentais que ocupam cargos empresariais ou sociais de destaque.

Também neste estudo, Fernando Luís Machado afirma, em relação à perceção do racismo por parte dos imigrantes em Portugal, que aqueles que possuem maiores recursos económicos, escolares e profissionais são os que consideram existir menos racismo, uma vez que são mais as continuidades que estabelecem com a sociedade portuguesa do que os contrastes, sendo também estes os que revelam ter mais sociabilidades interétnicas e mais afinidades linguísticas e religiosas com os portugueses. O mesmo não se pode afirmar relativamente àqueles imigrantes de “condição mais desfavorecida”, que são os que mais se queixam de racismo. Entre estes últimos, o autor destaca ainda o caso dos guineenses de etnia muçulmana, que são os que mais contrastam com a sociedade envolvente em termos religiosos, linguísticos e na sua aparência, devido ao uso de indumentária própria. Por outras palavras, poderíamos dizer que os primeiros imigrantes de que falámos manifestam um “*acumulado de continuidades sociais e culturais*” para além do contraste racial, por oposição aos segundos, que refletem um “*acumulado de contrastes*” que somam ao contraste racial e que os torna mais suscetíveis ao racismo. Desta feita, o autor afirma que a perceção de racismo se afigura inversamente proporcional aos recursos económicos, escolares e sociais dos imigrantes (Machado, 2001, p. 69).

Ainda no que concerne às continuidades e contrastes sociais e culturais, o autor exemplifica que a comunidade africana, em comparação com a minoria cigana em Portugal, não é vítima de um racismo tão forte, uma vez que, para além dos contrastes já apontados, aquela comunidade revela mais continuidades em termos de sociabilidade, língua e/ ou religião. Todavia, enfatiza que os fatores sociais se sobrepõem aos fatores culturais, quer na sua relação com o racismo, quer em relação à integração ou exclusão das minorias:

“Embora tanto factores sociais como factores culturais intervenham no processo, os primeiros tendem a sobrepor-se aos segundos na resultante final. Se com contrastes sociais fortes, nomeadamente em termos de situação socioeconómica, não pode falar-se de integração, independentemente do que se passa no plano cultural, pode haver integração mesmo com contrastes culturais, ainda que seja mais fácil quando esses contrastes sejam menos vincados.

Com o racismo parece passar-se o mesmo. Se a existência de contrastes culturais não é certamente estranha a algumas formas de preconceito e discriminação, são mais os contrastes sociais a criar condições para o seu surgimento ou intensificação” (Machado, 2001, p. 72).

Muito embora a relação que se estabelece entre os contrastes, o racismo e a exclusão, é imprescindível, no contexto do estudo que estamos a desenvolver, enfatizar que também o aprofundamento das continuidades poderá anular ou minimizar aquele, bem como a integração das suas potenciais vítimas (Machado, 2001).

⁹⁵ Os estudos que se apresentam neste artigo dizem respeito a 400 inquéritos a nível nacional a “migrantes” oriundos da

No entender de Fernandes (1995), em Portugal verifica-se uma generalização de mobilizações populares que propiciam um *“atentado aos direitos do homem em relação a vários grupos étnicos”*, nomeadamente a etnia cigana e os *“lusso-africanos oriundos das ex-colónias”*⁹⁶. Este último grupo revela sinais de pertença a duas culturas, a de origem e a do país de acolhimento, sem que se verifique uma total integração em nenhuma delas, estando ainda muito vulnerável à exclusão social, uma vez que muitos dos imigrantes africanos trabalham no setor da construção civil e obras públicas, setor marcado pela precariedade e risco profissional (Fernandes, 1995; Machado, 2001, 2003).

Um outro fator a ter em atenção é que os imigrantes *“lusso-africanos oriundos das ex-colónias”* se concentram em áreas habitacionais nos arredores de Lisboa, em condições de habitação e ambientais bastante degradadas, onde também vivem crianças e jovens, parte deles em situação problemática, onde não são alheios casos muito graves de violência (Machado, 2003).

Também Machado (2008), num estudo recente sobre jovens filhos de imigrantes africanos, no âmbito do mercado de trabalho, apesar de algumas diferenças nos resultados sobre os indicadores de perceção do racismo, conclui que em respostas à questão se *“há racismo em Portugal”*, 48% dos jovens diz haver *“muito racismo”* e outro tanto (48%) diz *“haver, mas pouco”*; e 70% dos jovens afirma haver racismo quando se procura trabalho.

Se é certo que o povo português tem uma imagem de si como *“povo acolhedor e de brandos costumes”* para com grupos sociais estrangeiros (Lages et al., 2006), não pode ser ignorado que o medo da criminalidade associada à crescente densidade destes grupos leva aos processos de etnicização e racização e, conseqüentemente, à explosão do racismo desencadeado por *“levantamentos populares”*. Um certo tipo de nacionalismo, com algumas afiliações partidárias, também potencia estes fenómenos. Assim sendo, verifica-se que *“uma desconfiança generalizada, de todos contra todos, está em vias de se disseminar na sociedade, corroendo o tecido social (pelo que) será necessário compatibilizar o reconhecimento das diferenças culturais com a defesa dos direitos do homem e a prática democrática”* (Fernandes, 1995, p. 65; ver também Ançã & Ferreira, 2007).

A este propósito, Wieviorka chama a atenção para o *“racismo popular”*, que, menos associado a relações sociais e mais ao diferencialismo cultural, tem tendência a aumentar no futuro, à medida que as sociedades se mostrem incapazes de resolver problemas e exigências sociais, reeditar debates, levando a uma exacerbação das referências a uma identidade (Wieviorka, 2005a, 2005b).

Nas palavras de Baganha e Marques, *“Os portugueses dão mostras de baixos níveis de aceitação do “outro” nas suas vidas privadas. Publicamente, contudo, tendem a adoptar formas de conduta e a exprimir valores que consideram ser socialmente correctos. (...) Portugal pode ser considerado um exemplo de sociedade que formalmente é anti-racista mas onde persistem as atitudes racistas”* (Baganha & Marques,

Guiné-Bissau, em 1995, e a entrevistas aprofundadas desta população.

⁹⁶ Não trataremos daquela etnia, cuja especificidade se diferencia em relação aos imigrantes em Portugal, sendo apenas estes últimos objeto do nosso estudo.

2001, pp. 68-69).

Resultados semelhantes foram detetados no estudo de Vala, Brito e Lopes (1999b). Este estudo incidia sobre a temática do racismo flagrante e o racismo subtil dos “portugueses brancos” sobre os “negros” residentes em Portugal, sendo que esta última categoria exogrupal incluía aqueles cuja ascendência africana era identificável independentemente de serem ou não cidadãos portugueses. Os resultados deste estudo mostram que quer o racismo flagrante, quer o racismo subtil “*se encontram significativamente associados à atitude face aos negros*” (1999b, p. 46; ver também Vala, 2005).

Tendo procedido à comparação destes resultados com outros estudos idênticos levados a cabo em França, Alemanha, Inglaterra e Holanda, os autores concluíram que “*as crenças racistas se organizam em Portugal de forma semelhante à de outros países europeus; que os factores que estão na sua génese não são, significativamente, diferentes daqueles que subjazem ao racismo subtil ou flagrante noutros países; e que, em Portugal, tal como nos restantes países europeus, a norma anti-racista incide sobre o racismo flagrante, mas não sobre o racismo subtil*” (Vala et al., 1999c, p. 55). Estas conclusões provam, segundo estes autores, que a ideologia “luso-tropicalista” não contribui para uma especificidade do não-racismo em Portugal, mas antes para a difusão do racismo subtil.

O estudo de João Filipe Marques (2007) sobre o racismo em Portugal também conclui que embora não se possa afirmar uma progressão do racismo na sociedade portuguesa em comparação com os anos anteriores, é todavia claro que há uma maior tomada de consciência das suas manifestações e do seu carácter mais visível graças aos meios de comunicação e à reivindicação dos direitos por parte dos cidadãos. Porém, verifica-se que em Portugal a face doutrinária e ideológica do racismo não tem uma expressão significativa, apesar da existência de um pequeno partido de extrema-direita e de “*alguns bandos de skin-heads*”, mas o mesmo não acontece relativamente às expressões populares não conscientemente assumidas mas reproduzidas socialmente pelos indivíduos e que têm vindo a ser designadas por “*racismo institucional*” (Marques, 2007, pp. 38-39, 51, 121-122).

As principais vítimas deste último racismo são os ciganos e os indivíduos de origem africana. Todavia, para o autor existe uma lógica distinta entre o tratamento de uma e outra comunidade que caracteriza “*os dois racismos dos portugueses*”: enquanto a comunidade cigana é vítima de um racismo de cariz diferencialista ou de exclusão, sendo percebida como “*incompatível, inassimilável e indesejável; é rejeitada, excluída e, nos casos mais extremos, violentamente expulsa de qualquer tipo de coexistência com as coletividades envolventes*” (2007, p. 50), a comunidade africana é vítima de um tratamento desigualitário, de inferiorização constante e assédio verbal que a relega para situações de invisibilidade social, masm contrariamente à comunidade cigana, tem “*efectivamente um lugar na sociedade; não são excluídos da esfera produtiva ou da vida económica*” (2007, p. 49). Pesem embora as conclusões apontadas, o autor adverte que as populações de imigrantes, apesar de poderem por vezes ser percebidas como uma “*ameaça*” à segurança dos autóctones, não são percebidas como uma “*ameaça identitária ou económica*” (2007, p. 51).

Posto isto, o mito antirracista dos portugueses não passa verdadeiramente de um mito, embora o autor lhe atribua um aspeto positivo: é que embora criado para a manutenção da colonização portuguesa contra as pressões nacionais e internacionais, “*este mito parece ter-se transformado numa «profecia que se cumpre a si mesma», uma vez que acabou por condicionar a realidade social e cultural contemporânea. (...) (Ele) parece ter ajudado a impedir a passagem do racismo para o campo político e a controlar os seus aspectos mais diferencialistas relativamente às populações originadas pela imigração africana*” (Marques, 2007, pp. 48-49).

Um outro estudo recente sobre as imagens recíprocas entre “imigrantes” (africanos, brasileiros e da Europa de Leste) e a “população portuguesa” concluiu que a “*grande maioria dos inquiridos revela atitudes de aceitação dos estrangeiros*” – resultado que está em consonância com a norma antirracista –, mas que, apesar disso, mais de metade dos portugueses (53%) considera que o número de imigrantes em Portugal deve diminuir, defendendo mais a redução de imigrantes de origem africana do que de outras proveniências: “*Não se trata de opinar que não devem vir mais – trata-se de ser favorável à expulsão de alguns dos que já cá estão*” (Lages et al., 2006, p. 236). Estes números, quando comparados com os ocorridos noutros países europeus, deixam claro que as manifestações de racismo ocorrem em aproximadamente um quarto da nossa população (Lages et al., 2006, 2006).

Relativamente aos indicadores do racismo flagrante, um pouco mais de um terço dos inquiridos respondeu que “*não aceitaria ter como chefe um imigrante*”, “*não colocaria os seus filhos numa escola com muitos imigrantes*” e declarou sentir-se incomodado no caso de um “*familiar direto (filho ou irmão) casar com um imigrante africano, brasileiro ou de Leste*”, sendo esta diferença ligeiramente maior para o caso dos imigrantes africanos (Lages et al., 2006, pp. 265-267). No que se refere às respostas relativas aos indicadores de racismo subtil – nomeadamente o exagero relativo às diferenças culturais – os imigrantes africanos e os do Leste europeu são percecionados como sendo “muito diferentes” dos portugueses e, em sentido inverso, os brasileiros são percecionados como sendo mais semelhantes aos portugueses⁹⁷. Estes resultados evidenciam com clareza que é maior o preconceito em relação aos dois primeiros grupos de imigrantes do que em relação ao último (Lages et al., 2006).

Os estudos de Vala, Brito e Lopes (1999b), Machado (2001) e Lages, Policarpo, Marques, Matos e António (2006) constataam uma correlação positiva entre o contacto de “amizade intergrupala” e o maior número de contactos “inter-pessoais” com imigrantes, respetivamente, com a redução do preconceito e do racismo⁹⁸, ou, por outras palavras, quanto maior as sociabilidades interétnicas e inter-raciais, menor a percepção do racismo. Estes resultados são consistentes com a Teoria do Contacto de Allport, que sugere “*uma generalização do nível interpessoal para o intergrupala, ou seja, que as amizades interpessoais, entre*

⁹⁷ Os próprios autores, evocando os estudos de Pettigrew e Meertens (1995), salvaguardam neste aspeto que, embora as diferenças culturais sejam “reais” e constatáveis, a expressão do preconceito acentua a diferença e tende a “exagerá-la” através de estereótipos grosseiros. Assim, os imigrantes, relativamente aos seus usos e costumes, são considerados “muito diferentes”, em vez de “nada diferentes” ou “um pouco diferentes”.

membros de grupos diferentes, podem conduzir a uma reconceptualização mais positiva do exogrupo” (Vala et al., 1999b, p. 55).

Verificou-se também que a variável “instrução/ escolaridade” não é das mais importantes para a compreensão das diversas formas de preconceito, uma vez que, embora um grau de instrução esteja associado a maiores níveis de preconceito e racismo flagrante, no que se refere ao racismo subtil os mesmos efeitos não parecem verificar-se. Assim, é sugerido que tal compreensão se deve sobretudo procurar em fatores de ordem simbólica, como os valores e as formas de categorização intergrupala (Lages et al., 2006; Vala et al., 1999).

O racismo individual, nomeadamente contra as minorias imigrantes, deve igualmente relacionar-se com o que acontece nas instituições sociais que (re)produzem os discursos dominantes da sociedade e que continuam a perpetuar valores e estereótipos, aquilo que Wieviorka chama “racismo institucional” e que já esclarecemos em capítulo próprio. Se o contacto interpessoal entre portugueses e imigrantes parece ter uma correlação positiva, com a construção de atitudes menos preconceituosas, cabe também questionar: o que pode e deve ser feito para promover tal contacto?

O debate em torno desta questão situa as Ciências Sociais e as Ciências da Educação, particularmente a Didática, em nosso entender, na fronteira entre a produção de conhecimento e a intervenção social (Dias et al., 1997; Lages et al., 2006).

Segundo o Eurobarómetro n.º 393, sobre “Discriminação na União Europeia em 2012”, este fenómeno é considerado comum nos estados-membros da UE, sendo as três principais razões mais amplamente percebidas a “origem étnica” (56%), a deficiência (46%) e a orientação sexual (46%). Verifica-se também que a crise económica está a contribuir para o aumento da discriminação ao nível do mercado de trabalho, particularmente no que se refere às pessoas mais velhas, sendo este problema tido como significativo em 2012 (Comissão Europeia, 2012).

Estes dados confirmam aquilo que outros estudos têm vindo a afirmar relativamente à presença dos imigrantes na sociedade portuguesa, onde se considera que o fenómeno do racismo está emergente: *“as opiniões em questões como a discriminação, racismo e xenofobia não diferiram muito. Existiu antes uma unanimidade surpreendente relativamente ao assumir a existência destes sentimentos”* (Matias, 2010, p. 159).

Entendemos que os resultados destes estudos devem ser relacionados com os cenários educativos, assim como a educação multicultural tem de ser vista em cenários mais amplos. Lembramos, a nível internacional, Peter McLaren e Gutierrez, que, em estudos levados a cabo sobre a sala de aula e discussões com educadores urbanos em Los Angeles, chamam a atenção para o seguinte facto:

“a segregação racial nos Playgrounds e refeitórios das escolas está espalhada pela cidade, vinculada à política de assimilação forçada, aos ataques à educação bilingue, à persistência de patrulhamento nas

⁹⁸ No caso do primeiro estudo (Lages et al., 2006) não acontece o mesmo relativamente aos “contactos de vizinhança”.

escolas, ao sentimento latinofóbico antiimigração, à desindustrialização e à emergência de movimentos étnicos e raciais que exigem reconhecimento (McLaren & Gutierrez, 2000, p. 211).

Fica em aberto a seguinte questão (McLaren & Gutierrez, 2000): se fatores como os estereótipos e o contacto interpessoal entre imigrantes e portugueses se revelam tão importantes na construção de atitudes discriminatórias, o que pode ser feito, pela escola, a esse respeito?

4. Identidade nacional portuguesa

4.1. Caracterização

Desfado

*Quer o destino que eu não creia no destino
E o meu fado é nem ter fado nenhum
Cantá-lo bem sem sequer o ter sentido
Senti-lo como ninguém, mas não ter sentido algum*

(...)

*Ai que desgraça esta sorte que me assiste
Ai mas que sorte eu viver tão desgraçada
Na incerteza que nada mais certo existe
Além da grande incerteza de não estar certa de nada*

Letra e música de Pedro da Silva Martins
Repertório de Ana Moura

Em Portugal, são múltiplos os fatores históricos e a “constelação de culturas” que constituem a nossa identidade e que nos torna, a todos, de certo modo “mestiços”: a civilização celta, árabe e greco-romana, a cultura hebraico-cristã, entre muitas outras; o movimento das Descobertas, da expansão ultramarina e a colonização; a emigração laboral e os seus efeitos de retorno; a guerra colonial e o regresso dos retornados; o movimento dos refugiados de guerra, a entrada dos imigrantes laborais; a globalização (André, 2005).

José Manuel Sobral destaca, por sua vez, na formação da identidade nacional portuguesa a expansão imperial do Estado português no século XVI, tido como o “mito fundador” das narrativas do

nacionalismo oficial, período em que se assiste também à “exaltação da língua” com a publicação, em 1536, da primeira gramática de português e das primeiras histórias de Portugal (séc. XVI-XVII). Os *Lusíadas* de Luís Vaz de Camões também desempenham um papel preponderante, sendo o poeta um “*símbolo maior da identidade nacional portuguesa*” (Sobral, 2010, pp. 106-108; ver também João, 2005).

Lobo Antunes destaca a LP como símbolo da cultura e identidade portuguesa, cujo número de falantes, obras publicadas, conteúdos na Internet e palavra musicada têm vindo a crescer “*nos seus vários sotaques (açucarado, crioulo e continental)*”, afirmando o seu futuro e perenidade (Lobo Antunes, 2007, p. 8).

A presença de Portugal na Europa também não pode ser esquecida, tanto mais que contribuiu para uma perceção mais contemporânea de Portugal, reforçando a nossa identidade coletiva, ao mesmo tempo que contribuiu para um novo sentimento de pertença ao “*mais ambicioso projeto de comunidade política e económica à escala global*” (Lobo Antunes, 2007).

Ao nível da política externa, a integração de Portugal na UE também teve efeitos muito significativos para Portugal, nomeadamente a amplificação do nosso poder de influência no mundo, sem o qual, por exemplo, Timor-Leste não teria ganho a sua autodeterminação; restabelecemos os laços de parceria com as ex-colónias, procurando sarar traumas passados e assumindo o papel de advogado natural destes países africanos junto da UE; as relações económicas com o Brasil foram revitalizadas; projetámos os nossos interesses no mundo beneficiando do papel multiplicador da UE ao mesmo tempo que aprofundámos relações com a Rússia, o Mediterrâneo e o Médio Oriente (Lobo Antunes, 2007).

Todos estes fatores obrigaram os “empresários da memória”, ou seja, intelectuais, políticos, jornalistas, cientistas sociais, a debater os novos desafios identitários de Portugal como país central entre a Europa, África e o Atlântico, particularmente Brasil e EUA. Na procura de alguma segurança ontológica perante as globalizações culturais, económicas e políticas, Mendes (2005) sublinha a “*reabilitação simbólica das comunidades emigrantes*” pelo mundo que perpetuam a tradição:

“*Os emigrantes são uma dimensão do global que vernaculiza o local, não permitindo a total destradicionalização e descaracterização das tradições locais, permitindo que estas mudem dentro dos parâmetros do que consideram essencial e permanente no seu trabalho pessoal e colectivo de afirmação identitária na comunidade de origem e nos países onde estão estabelecidos*” (Mendes, 2005, p. 515).

Segundo Sobral (2010), o desporto, as artes e a literatura também desempenham um papel importante na construção da identidade nacional. Para tal, muito contribuiu no futebol o Eusébio e o Benfica, campeão europeu no Estado Novo (anos 60), e mais recentemente o Futebol Clube do Porto, campeão europeu e mundial, a Seleção Nacional de Futebol no Campeonato europeu de 2004, e no atletismo figuras como Carlos Lopes e Rosa Mota. Já no âmbito das artes e da literatura destacam-se as obras de Fernando Pessoa e José Saramago – Prémio Nobel da Literatura –, as obras do arquiteto Siza Vieira, da pintora Paula

Rego, e do cineasta Manuel de Oliveira (Sobral, 2010). Acrescentamos a estes os seguintes nomes: ao nível do desporto, Cristiano Ronaldo, José Mourinho, Nádía Gomes, Nelson Évora e Nuno Delgado; nas artes evidenciaram-se, no cinema, o jovem João Salaviza, que ganhou a *Palma de Ouro* em Cannes 2009 e o *Urso de Ouro* no Festival de Berlim 2012, ambos na categoria de curta-metragem; o arquiteto Eduardo Souto Moura, que venceu o prémio *Pritker* 2011; a artista plástica Joana Vasconcelos, que recebeu o Prémio Personalidade do Ano 2012 pela Associação da Imprensa Estrangeira em Portugal (AIEP); ao nível musical veja-se a distinção atribuída ao Fado, pela UNESCO, de Património Imaterial da Humanidade em 2011, pela sua tradição e expressão da identidade da cultura do país; não podemos esquecer que, ao nível da Ciência e da Investigação Científica, Portugal também tem ganho alguma relevância, nomeadamente com o neurocientista António Damásio, distinguido recentemente com o Prémio Científico *Honda Prize*, em 2010, no Japão.

Não queremos finalizar este capítulo da identidade portuguesa sem uma palavra sobre os jovens portugueses e os seus valores sociais na atualidade. Enquanto a sociedade tradicional portuguesa apresentava modelos de acolhimento e integração dos jovens que passavam à idade adulta mais rígidos, mas também mais previsíveis, contemporaneamente verifica-se que os jovens portugueses se transformaram em “*especialistas práticos em lidar com a incerteza*”, aquilo a que alguns autores designam por “*geração yô-yô*”, situação marcada sobretudo pelo desemprego jovem e pelo agravamento das condições precárias do mundo laboral (Ferreira de Almeida et al., 2007).

No que se refere aos valores sociais destes jovens, verifica-se que eles sustentam posições menos conservadoras em relação às gerações mais velhas, valorizando sobretudo a liberdade de expressão, a tolerância e a habituação à alteridade, as relações afetivas, a ecologia, a convivência multicultural e a realização pessoal marcada por um individualismo moderado, valores mais consentâneos com o caminho global de modernidade. Para tal um contributo muito importante foi dado pela abertura da sociedade portuguesa: “*A abertura da sociedade portuguesa, facilitando contágios de proveniência exterior directamente no plano simbólico, a complexificação e diversificação dos processos sociais, tudo tem contribuído para julgamentos menos crispados sobre os modelos e as referências diferentes dos outros*” (Ferreira de Almeida et al., 2007, p. 79).

4.2. Identidade nacional portuguesa e luso-tropicalismo

Uma das RS que o povo português tem de si próprio é a de ser “*não racista*”, ou pelo menos ter um racismo muito diferente do de outros povos. Nas palavras de João Filipe Marques:

“Seiscentos anos depois de ter sido o co-inventor do racismo moderno – com a colaboração da vizinha Espanha – Portugal aparece hoje a si próprio como o campeão do anti-racismo. Trinta anos depois do 25 de Abril e da descolonização, a escola, a família, o homem da rua, os cientistas e os políticos

continuam a reproduzir as imagens do conquistador espanhol sanguinário que matava sem reboço os índios das Américas, dos colonizadores ingleses e franceses que exploravam até ao limite os indígenas das suas colónias, do americano que segregava e discriminava odiosamente «negros» descendentes dos escravos e do português que, harmoniosamente e alegremente, confraternizava e se misturava com os povos de outras latitudes” (Marques, 2007, p. 16).

Esta representação que o povo português faz de si próprio é, na opinião de alguns autores, nomeadamente Fernando Luís Machado, um “*largo campo de estudo por explorar ou aprofundar (...) sobre as imagens, estereótipos e preconceitos raciais que, nessa longa duração (experiência colonial), os portugueses foram construindo sobre os outros e sobre si próprios*” (2001, p. 55).

Neste sentido, e tomando por referência a Teoria da Identidade Social de Tajfel e Turner, o estudo de Jorge Vala, Cícero Pereira, Rui Costa-Lopes e Jean-Claude Deschamps, com base nos resultados do “International Social Survey Programme” (2003-2004), mostra que o conteúdo que se atribui à identidade nacional é importante para se entenderem as atitudes face à imigração e aos imigrantes. Por outras palavras, o grau de identidade e os significados que lhe são atribuídos são importantes para compreender o significado e a repercussão, pessoal e social, dessa mesma identificação nas relações com os outros grupos (Vala et al., 2010).

Desta forma, estes autores sublinham, para além de alguns estudos empíricos com resultados ambíguos, outros cujos resultados mostram uma relação de probabilidade maior entre a identidade nacional e a representação sobre a nação que lhe subjaz e as atitudes exgrupais negativas, e destacam dois aspetos:

a) quando um país é representado como um conjunto de entidades, e não apenas como uma entidade única, a probabilidade entre uma identidade nacional positiva e as atitudes exgrupais negativas é menor.

b) a representação sobre a História de uma nação também é um fator importante que interfere na relação entre a identidade nacional e a hostilidade ou não relativamente aos exogrupos.

Este último aspeto justifica, na opinião dos autores, por que Portugal aparece nos estudos internacionais como uma exceção, quando se verifica relativamente aos outros países que há uma relação entre a identificação positiva e as atitudes exgrupais negativas: “*Na nossa interpretação, a activação da identidade nacional torna saliente a representação luso-tropicalista da colonização e esta coíbe a expressão de atitudes negativas explícitas face aos ex-colonizados (embora o mesmo não se passe com atitudes menos explícitas)*” (Vala et al., 2010, p. 195).

Os fundamentos do luso-tropicalismo foram introduzidos por Gilberto Freyre em 1933 com a sua obra *Casa-Grande & Senzala*, em que valoriza a predisposição dos portugueses para o “*contacto fraterno com as populações tropicais, devido ao seu passado étnico e cultural de povo indefinido entre a Europa e África*” (Castelo, 1999, p. 137. Ver também Almeida, 2000b). Esse contacto fraterno traduz-se, segundo aquele autor, em várias especificidades do carácter português, como a sua tendência para a miscigenação, a

dualidade étnica e cultural da sua formação, a sua adaptabilidade não apenas ecológica – ao clima e ao meio físico –, mas também sociocultural – ao meio social e aos valores e costumes de cada cultura –, a sua capacidade de confraternizar e de adotar diversos aspetos das culturas materiais locais, como os produtos alimentares, a culinária, o vestuário, o mobiliário, os hábitos de higiene. Toda esta “plasticidade” é acompanhada pela adaptação dos seus valores europeus – nomeadamente a LP e o Cristianismo – aos meios tropicais onde se insere (Castelo, 1999).

A convicção de Freyre vai ao ponto de propor a introdução nos *curricula* universitários da disciplina “luso-tropicologia”, uma subciência capaz de estudar o modo português de estar e de se relacionar no mundo. Este modo português não tinha como base a etnia, mas antes a cultura, pelo que o próprio Freyre nos diz que “*é português todo e qualquer indivíduo «social e culturalmente português; e que tanto pode ser amarelo, pardo, vermelho, preto, como branco»*” (Castelo, 1999, p. 38). Há todo um complexo sociopsicológico que torna o povo português dividido entre a aventura e a rotina, a mobilidade transcontinental e o apego ao solo pátrio, cuja dualidade é personificada pelas figuras míticas de Ulisses e do Velho do Restelo (Castelo, 1999).

A tese luso-tropicalista estendeu-se aos meios académicos e ganha contornos de investigação em diversas áreas como a Ecologia Humana, a Antropologia, a Geografia, a Ciência Política e até a Agronomia.

Esta visão culturalista do povo português com capacidades para se relacionar e entrecruzar com outras raças e culturas, em especial as das regiões tropicais, foi posteriormente apropriada como doutrina pela política do Estado Novo, sendo usada para legitimar o “Acto Colonial”, o que levou à substituição de expressões como “colónias” e “Império” por outras como “províncias ultramarinas” e “ultramar” (Almeida, 2000a, 2000b; Castelo, 1999).

Todavia, o luso-tropicalismo não foi apenas um instrumento de política, uma vez que ele também afirmou a “*unidade da nação pluricontinental portuguesa*” como uma unidade de sentimento e de cultura que define a comunidade luso-tropical. O seu raio de ação ultrapassa largamente o domínio político e, como refere Valentim Alexandre, ele contribuiu “*para o enraizamento da imagem que o país constituía de si próprio como nação de vocação colonial ou, em versão mais recente, de vocação ecuménica*” (1999, p. 6).

Segundo Cláudia Castelo, muito embora o luso-tropicalismo seja mais uma “aspiração”, construída “*de costas voltadas para os factos históricos e para a realidade concreta*” do que se vivenciava nas colónias, não deve ser menosprezado o facto de que as ideias de Freyre sobre o povo português foram até certo ponto manipuladas: algumas foram efetivamente apropriadas nos anos 50 e 60 pelo Estado Novo, como a ausência de sentimentos racistas, a capacidade de empatia relativamente aos outros povos e a profunda fraternidade cristã; outras foram “propositadamente esquecidas”, como a valorização dos diversos contributos dos povos africanos, ameríndios, orientais e europeus para a civilização luso-tropical. Esse último aspeto reveste-se de particular importância, uma vez que ele pressupõe que a independência dos povos das colónias portuguesas não colocaria em causa a comunidade luso-tropical, o que justifica que ainda hoje esses ecos continuem a

caracterizar o povo português (Castelo, 1999).

Miguel Vale de Almeida vai mais longe ao afirmar que em Portugal, mesmo antes da proposta gilbertiana, já existia em Portugal uma autorrepresentação preponderante da cultura portuguesa traduzida num conjunto de qualidades étnicas. Assim, este autor, citando Teófilo Braga e a sua obra *O Povo Português*, de 1885, explicita algumas dessas qualidades, como “o excessivo orgulho, o génio imitativo e amoroso, o carácter pouco especulativo, a tendência para o fatalismo, a brandura de carácter, o génio aventureiro e a tendência para a exploração marítima” (Almeida, 2000b, p. 167).

Miguel Vale de Almeida cita ainda, para fundamentar a sua tese, Jorge Dias e a sua obra *Os Elementos Fundamentais*, de 1942, onde é traçada a “personalidade-base” do português como algo paradoxal e que traduzia quer a grandeza, quer o declínio da História portuguesa: “entre sonho e acção, bondade e violência, adaptação e capacidade de guardar o carácter próprio, entre liberdade individual e solidariedade” (Almeida, 2000b, p. 168).

O luso-tropicalismo, embora não se tenha constituído como corrente teórica, não deixa de ser um tema que permite a leitura da contemporaneidade portuguesa, primeiro porque permanece genericamente enquanto interpretação de senso comum e mesmo como interpretação oficial, o que lhe confere o estatuto de “facto social”. Em segundo lugar, porque aos factos que lhe deram origem, quer os históricos, quer os sociais, não lhes falta validade devidamente documentada (Almeida, 2000a, 2000b).

No que ao âmbito desta tese diz respeito, Miguel Vale de Almeida sustenta que a autorrepresentação dos portugueses está ainda marcada pelas consequências de cinquenta anos de ditadura, o colonialismo e a guerra colonial até à década de 70, e agravada pelo “*esquecimento histórico sobre a diversidade etnogenética*”. Vai mais longe ao lembrar Schiller e Fouron (1997), que defendem que os dirigentes políticos de países “exportadores de emigrantes”, como Portugal, têm vindo a incluir nos seus discursos uma redefinição do Estado-Nação como “transnacionais” por forma a incluir a sua população em diáspora⁹⁹, redefinindo “*nacionalidade pela linha de descendência e não pela partilha de uma língua, de uma história política, cultura ou território*” (Almeida, 2000a, p. 202). Aqueles autores defendem ainda que, mesmo quando se assume a mestiçagem, ela se faz por oposição à cor negra. Isto acarreta consequências nefastas para a noção de cultura, particularmente para a lusofonia:

“Ela ficaria para os “outros” como algo que os portugueses deixaram ou deram. A nacionalidade ficaria para o “nós” da genealogia. Neste sentido a miscigenação e a mestiçagem são discursivamente construídas como passagem de sangue português para os outros (um branqueamento?), raramente como o contrário. E quando os outros estão entre nós (os “luso-africanos”) a definição da sua autenticidade cultural coloca-os fora da nacionalidade, embora podendo gozar da “multiculturalidade” do país, herança de uma suposta abertura ao mundo que a História comprovaria” (Almeida, 2000a, p. 202).

⁹⁹ Segundo Jorge Macaísta Malheiros, “*Uma diáspora pode ser definida como um grupo de pessoas espalhadas por diferentes locais no mundo que partilham a mesma memória étnico-cultural e a mesma origem geográfica (a pessoa ou os antepassados), mantendo alguns traços, reais ou simbólicos, com este último local*” (2005, p. 260).

Convém, porém, frisar que apesar de alguns estudos que relacionam o luso-tropicalismo e o racismo dos portugueses, designadamente o estudo de Vala, Brito e Lopes (1999), outros autores manifestam a sua discordância. Assim, Fernando Luís Machado (2001) defende que as continuidades culturais, como a língua, a religião e as redes de sociabilidade interétnicas – ao nível da família, da amizade e do trabalho – aproximam definitivamente os portugueses não apenas dos luso-africanos como também da maioria dos imigrantes laborais estrangeiros. Para este autor, a tese do luso-tropicalismo tem um fundo de “verosimilhança”, uma vez que existem afinidades culturais objetivas que não são meras construções ideológicas. Para além disso, essas mesmas afinidades diminuem potencialmente o racismo e os seus efeitos, ao contrário do mito da pureza de certas origens nacionais, que pode potenciar o racismo.

4.3. Valoração da identidade nacional portuguesa: “nacionalismo” e “patriotismo”

Os discursos de identidade nacional, com significados e conteúdos avaliativos – quer positivos, quer negativos – podem ser revestidos de atitudes intergrupais diferentes capazes de influenciar as relações entre “nacionais” e “não nacionais” (Leal, 2010; Vala et al., 2010).

Com base no Inquérito “International Social Survey Programme ISSP – 2003” apresentamos os resultados de três estudos sobre a representação da identidade nacional portuguesa¹⁰⁰: Sobral (2010), Leal (2010) e Vala, Pereira, Costa-Lopes e Deschamps (2010).

Tanto o estudo de José Manuel Sobral como o de João Leal procuram analisar as representações sobre “o que é ser português” e “a importância da nacionalidade” em Portugal, comparando estes resultados com as respostas dos restantes países da UE-15. O primeiro autor destaca, na análise que elabora, que os critérios que mais contribuem para o “ser verdadeiramente português” são: “sentir-se do país” (94,9) e o “falar a língua” (94,7). Do primeiro critério depreende-se que ser português é “algo objetivável” que marca a semelhança entre os naturais e a sua diferença em relação aos estrangeiros, e que dá consistência ao sentimento de pertença a uma nação concebida em termos emocionais e históricos. O segundo critério leva José Manuel Sobral a evocar Fishman (2001), que evidencia o facto de que as línguas não apenas “simbolizam” as culturas, como “são” as próprias culturas, sem as quais estas não se exprimiriam em nenhum domínio social.

João Leal sublinha, por sua vez, relativamente aos critérios considerados “importantes” ou “muito importantes” para a definição da nacionalidade, que as respostas dos portugueses quando comparadas com as respostas dos restantes países da UE apresentam valores superiores à média europeia em todos os critérios: “da religião” (+35,5); “de ter antepassados do país” (+27,3); “de ter nascido no país” (+22,0); “de ter

¹⁰⁰ Os autores salvaguardam, contudo, que estes resultados estão marcados pelo contexto temporal em que foram produzidos e, embora traduzindo aspetos coletivos, não pressupõem uma uniformização universal relativamente a todos os indivíduos dessa coletividade.

vivido no país a maior parte da sua vida” (+17,0); “o sentir-se do país” (+9,5); “de falar a língua do país” (+8,3); “ter nacionalidade do país” (+6,6); “respeitar as leis e instituições políticas do país” (+1,5) (Leal, 2010).

Estes resultados levam o autor a sublinhar que estas respostas valorizam quer os “critérios etno-culturais” como a religião e a língua, quer os critérios que definem a identidade portuguesa como uma “comunidade de descendência”, nomeadamente o “ter nascido no país”, o que segundo o autor revela que “a concepção portuguesa de nacionalidade aparece, pois, como relativamente mais monocultural e fechada, claramente impermeável também à crescente diversificação objectiva da paisagem cultural do país” (Leal, 2010, p. 72). Este facto reveste-se de uma particular importância, uma vez que “fornece um dos melhores desmentidos de um dos lugares-comuns mais importantes na tematização do carácter nacional português: a sua suposta plasticidade e adaptabilidade cultural, a sua capacidade de convívio com a diferença” (Leal, 2010, p. 79).

Relativamente à forma como os portugueses se relacionam com a sua própria identidade, verifica-se que existe um “orgulho relativo”: “ser português é algo que se assume com orgulho, mas com um orgulho ambíguo, indeciso, vacilante. Um orgulho, em suma, contraditório”. As razões que levam a esta conclusão prendem-se com a forma como os portugueses avaliam alguns traços distintivos da sua nacionalidade. Assim sendo, as “razões simbólicas” de orgulho nacional são avaliadas positivamente com valores superiores ao da média europeia, nomeadamente, o orgulho “na história” (+ 13,5), “nos resultados no desporto” (+ 7,7), e “a qualidade dos artistas e escritores” (+ 4,8) (Leal, 2010).

As “razões práticas” desse orgulho nacional, por sua vez, são avaliadas negativamente, com valores inferiores aos da média europeia, sendo os critérios mais expressivos “o sistema de segurança social” (-49,8), “o desenvolvimento da economia” (-40,1), “o desenvolvimento tecnológico e científico” (-30,4), “a forma como a democracia funciona” (-26,5) (Leal, 2010). Sublinhando o orgulho na “história” e os critérios para o “não orgulho” dos portugueses, João Leal conclui: “À sua maneira, os inquiridos subscrevem o contraste entre uma história gloriosa e um presente crítico – entre um excesso de passado e um défice de presente – sobre o qual se constrói o leitmotif da decadência nacional nos discursos da identidade nacional portuguesa” (2010, p. 80).

Já no sentido de avaliar os “significados” e os “conteúdos” desses discursos de identidade nacional, Vala et al. (2010) desenvolvem um estudo onde procuram investigar a hipótese da relação entre um maior grau de identificação nacional com a oposição à imigração, ou seja, quanto maior for a identificação com Portugal do que com a Europa, maior é a oposição à imigração, quanto maior for a identificação com dois grupos de inclusão – nomeadamente Portugal e Europa –, menor a oposição à imigração.

Ao nível dos significados que a identidade nacional pode assumir, os autores distinguem também “patriotismo” e “nacionalismo”, procurando verificar no senso comum se esta distinção está presente, ainda que de forma implícita, nas atitudes face àqueles que não partilham da mesma nacionalidade, designadamente os imigrantes.

Posto isto, enquanto o “patriotismo” está fortemente relacionado com a ligação emocional quer ao país, quer aos seus símbolos, valorizando o grupo próprio; o “nacionalismo”¹⁰¹ diz respeito aos conteúdos dessa identidade nacional, que é entendida em termos de superioridade relativamente às outras nações com as quais está em competição, o que promove uma orientação para o conflito com outros grupos. Deste modo, expressões como “*sinto orgulho em ser ...*” ou “*ser ... é parte da minha identidade*” traduzem uma atitude patriota; expressões como “*tendo em vista a superioridade moral e material de... os outros países deveriam ter formas de governo semelhantes às nossas*” ou “*quanto maior a influência de... noutros países, melhor eles estão*” traduzem uma atitude nacionalista (Vala et al., 2010, p. 203).

Se é certo que entender a identidade nacional em termos patrióticos está dissociado da perceção da imigração enquanto ameaça, o mesmo não se verifica relativamente ao entendimento da identidade nacional em termos nacionalistas, verificando-se nesta última situação avaliações negativas face à imigração, sendo esta entendida como uma ameaça, quer ao nível simbólico dos valores e dos costumes, quer ao nível económico e dos recursos (Vala et al., 2010).

Os resultados deste estudo que compararam 10 países, incluindo Portugal, confirmaram as hipóteses atrás descritas: **a)** quanto mais saliente é a identidade nacional relativamente à europeia, maior é a oposição à imigração e a perceção de ameaça; **b)** quanto mais se expressa o “nacionalismo” maior é a perceção de ameaça relativamente aos imigrantes e quanto maior o “patriotismo” baseado na História ou no funcionamento do sistema sociopolítico nacional, menor a oposição relativamente à imigração e menos se considera que os imigrantes constituem uma ameaça. Embora as diferenças entre os países sejam pequenas, Portugal, juntamente com a Dinamarca e a Áustria, são os países onde se verificam níveis de “nacionalismo” mais elevados. No que se refere ao “patriotismo”, Portugal é o país onde se exprime “menor orgulho” relativamente ao sistema sociopolítico, e o país que manifesta maior patriotismo baseado na história do país (Vala et al., 2010).

Não queremos terminar este capítulo sem uma palavra que nos parece importante na promoção e valorização da identidade nacional: o papel do turismo e a promoção da hospitalidade portuguesa.

Uma vez que falamos de sentimentos de pertença a um Estado-Nação movidos por representações e afetos “fabricados” pela mesma, vários são os autores, nomeadamente Vitorino Magalhães-Godinho (2007a, 2007b), que denunciam também o papel do turismo ao tentar promover “o que é próprio de uma cidade ou país”, incentivando e tentando “dar conteúdo” ao movimento de massas que o turismo desempenha. Todavia, a industrialização desta atividade acelera outrossim a “homogeneização cultural”.

Carlos Fortuna (1999), por sua vez, ao analisar e interpretar a relação dos sujeitos com a cultura, sublinha as práticas de externalização e de objetivação dos sentidos, gostos e preferências dos sujeitos que confrontam os próprios ambientes físicos e sociais em seu redor. Essas “paisagens” de que este autor nos

¹⁰¹ Neste sentido, também José Manuel Sobral afirma que a “identidade nacional” é distinta de “nacionalismo”, uma vez que este último termo nos remete para um “projeto ideológico”, enquanto o primeiro traduz o sentimento de pertença a uma nação fazendo o indivíduo agir nessa conformidade (Sobral, 2010).

fala não são apenas “ambientes físico-geográficos”, mas ambientes vivos e atmosferas sensíveis que são quantas vezes aproveitados pelo turismo. Eis que, no caso português, a propósito de críticas erigidas ao turismo e ao turista contemporâneo, este autor denuncia a “*exploração do sentimento de hospitalidade*” que surgiu numa campanha turística nacional cujo *slogan* era “*Portugal... de braços abertos*”¹⁰² e que, em sua opinião, faz parte da “*fabricação comercial do espírito hospitaleiro*”. Contrariamente à hospitalidade que se baseia numa relação de reciprocidade, esta “*fórmula retórica*” de hospitalidade turística tem antes subjacente uma desigualdade simbólica, em que o anfitrião promove uma relação social de separação e distância, não de proximidade e “*coesão*” para com o visitante. O verdadeiro sentimento de hospitalidade é falseado em prol da potencial fonte financeira que o turista representa: “*quem convida oferece simpatia e, em troca, quem aceita deixa recursos financeiros atrás de si*” (Fortuna, 1999, pp. 52-53).

Em conclusão, o facto de Portugal ser um “país de migrações” exige-nos que não nos esqueçamos de que, por cada imigrante que temos entre nós, temos dez emigrantes portugueses espalhados pelos quatro cantos do mundo, o que nos coloca no conjunto das poucas nações às quais é exigida a necessidade de congruência (ACIME, 2005).

Não podemos continuar a permitir uma divisão entre as representações nacionais sobre a emigração e sobre a imigração, deixando a construção dos mapas mentais à mercê da “*posicionalidade*”, ou seja, do lugar de onde se observa ou sente esta problemática (Carneiro, 2006). Impõe-se a coerência com a seguinte regra: “*A regra de ouro, baseada na reciprocidade perfeita de demandas, é difícil mas incontornável: como deixar de praticar “cá dentro”, em relação aos imigrantes, o que sempre reivindicámos como bom para a integração dos nossos emigrantes, junto das respectivas comunidades de acolhimento?*” (Carneiro, 2003, p. 8).

Assim sendo, se é certo que Portugal conta já com uma longa tradição e recente renovação do seu estatuto enquanto país de emigração, no referente ao seu estatuto de país de acolhimento “*temos muito a fazer e a melhorar*”. E embora este escopo deva ser assumido não só pelo Estado, mas também pela sociedade civil, no referente particularmente às políticas de imigração e sua implementação na prática, não podemos descurar a nossa atenção sob pena de um dia nos virmos a envergonhar de quem somos, como alerta Rui Marques (s/d).



102

Desenho de José Guimarães para o ICEP (Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal). Veja-se a título de curiosidade o vídeo publicitário: “Portugal Turismo de Braços Abertos Publicidade 1995” (<http://www.youtube.com/watch?v=bnQdrE2j42k.e>).

CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE SOCIEDADES MULTI/ INTERCULTURAIS

“Há que garantir que a escola, por um lado, assegure a aquisição dos referentes culturais da cultura dominante e, por outro, incorpore os das outras culturas em presença na sociedade.”

Maria do Céu Roldão

“A diversidade e a pluripertença (são) uma riqueza. A educação para o pluralismo é, não só, uma barreira contra a violência, mas um princípio activo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas”

Jacques Delors

Sumário

Ser cidadão no mundo de hoje já não significa pertencer a uma comunidade homogénea e estável do ponto de vista cultural, antes exige o reconhecimento das culturas e das identidades, de um ponto de vista simétrico, e o respeito pelas diferenças, sem os quais a integração fica comprometida. Estará a escola atenta a esta realidade?

1. Educação: a exigência de um novo paradigma

1.1. A educação e a “reprodução” de desigualdades sociais

Vários são os autores, designadamente Bourdieu (1982) e Bourdieu e Passeron (1975) que têm vindo a denunciar que as escolas contribuem para perpetuar as desigualdades económicas e sociais ao longo das gerações, ao influenciar aprendizagens de valores, atitudes e hábitos que trespassam a sala de aula e os conteúdos das lições. A reprodução cultural ocorre mais profundamente *“através do comportamento que os indivíduos aprendem de maneira informal”* na escola, nas muitas horas que passam na escola (Giddens, 2007, p. 693). Nas palavras de Bourdieu:

“in societies which claim to recognize individuals only as equals in right, the educational system and its modern nobility only contribute to disguise, and thus legitimize, in a more subtle way the arbitrariness of the distribution of powers and privileges which perpetuates itself through the socially uneven allocation of school titles and degrees.” (Bourdieu, 1990, p. x).

Apesar da crítica ao determinismo que a obra de Bourdieu e Passeron (1975) tem suscitado, reconhece-se que, com violência subtil mas efetiva, uns exercem poder sobre outros na sociedade. Esse poder que exerce violência simbólica é um poder que impõe significados, através das relações que, embora dissimuladas, o legitimam e aumentam a sua força. Essa violência simbólica é tanto mais aceite, quanto menos é reconhecida (Cortesão, 2011; Stoer, 1994, 2008).

Se é certo que teoricamente a educação é vista como instrumento que reduz as desigualdades de riqueza e de poder, os resultados de inúmeras pesquisas, nomeadamente ao nível sociológico, são consistentes ao afirmar que *“a educação tende a expressar e a reafirmar as desigualdades existentes muito mais do que a actuar para as mudar”* (Giddens, 2007, p. 505). A própria escolha pelo seguimento de estudos ou mesmo a opção de um curso académico em detrimento de outro parecem, em parte, determinadas por essa relação entre a escola e a escolarização, as condições socioculturais dos alunos e a mobilidade social (Pardal & Martins, 2006).

Estas desigualdades e potenciais exclusões delas decorrentes são particularmente sentidas por grupos socioculturais que não pertencem à classe média e média alta, tais como filhos de imigrantes, grupos provenientes de meios rurais ou dos arredores pobres das zonas urbanas (Cortesão, 2011). Assim, estes alunos, cujos saberes de origem não são “escolarmente rentáveis”, ao serem “normalizados” pela escola, ou seja, ao serem pressionados para “serem idênticos aos restantes colegas”, irão potencialmente ser excluídos. A violência simbólica contida nestes processos de “normalização” leva Luiza Cortesão a colocar as seguintes questões: “Qual será o preço desta descaracterização identitária? Que direito têm os alunos às suas raízes?” (Cortesão, 2011, p. 56).

As questões remetem-nos para a forma como o pensamento predominante se tenta afirmar como natural, único e legítimo na esfera do pensável, tornando-se um modo de conduta que inclusivamente aceita a ofensa daquilo que é inaceitável porque viola o mais elementar princípio de justiça: *“Ofensas que progressivamente se reconfiguram banalizadas, trivializadas, espectacularizadas, isto é, incorporadas por todos. Em especial por aqueles que mais directamente as sofrem: os excluídos em sentido amplo do termo”* (Pereira, 2011, p. 34).

Tal pensamento é fruto daquilo que Sousa Santos denomina a razão indolente que traduz a racionalidade ocidental dominante e o seu conhecimento hegemónico, que reduz à não existência as experiências sociais que com ela não se identificam, por julgar-se a única forma de racionalidade (Sousa Santos, 2006).

Se é certo que não há educação no abstrato, trazendo ela consigo a marca do tempo e do espaço em que acontece, ou seja, os contextos espaciais, sociais e históricos que tantas vezes reproduz, não é

menos certo que a educação não deve ser alheia à sua dimensão dinâmica e crítica (Boavida & Amado, 2008). Este facto faz com que ela deva assumir também a sua possibilidade de transformar o mundo (Amado, 2009). Essa transformação exige da educação a negação da “naturalização” e da “indiferença” para com aqueles que potencialmente serão excluídos, apetrechando-os quer com “*instrumentos de sobrevivência*”, quer com experiências de “*exercício de cidadania activa*” (Cortesão, 2011, p. 60).

Norteadas por este paradigma, assumimos também que “*a educação poderá ser vista como esperança de futuro*” (Candau, 2012, p. 2), esperança que exige intervir no campo educativo para permitir a mudança e colaborar com processos de transformação estrutural da sociedade, esperança que faz com que a educação assuma uma perspectiva crítica e intercultural (Candau, 2012).

1.2. A educação e os multiculturalismos emancipatórios

*Fui levado
a conhecer a nona sinfonia
Beethoven e Mozart
na música
Dante, Petrarca e Bocácio
na literatura*

*... Mas de ti mãe África ?
Que conheço eu de ti ?
a não ser o que me impingiram
o tribalismo, o subdesenvolvimento
e a fome e a miséria como complementos...*

Agnelo Regalla

Os educadores têm sido convidados nos últimos anos a saírem dos seus “portos seguros” (“*safe harbors*”) a fim de melhor prepararem os seus alunos para os desafios que as dinâmicas sociais, consequentes da globalização e da diversidade, têm vindo a colocar à educação (McCarthy, 2011, p. 104).

Cameron McCarthy, evocando Apple, denuncia que a educação e as reformas escolares, tanto nos EUA como internacionalmente, estão a ser discutidas sob um prisma economicista, como se a educação fosse uma mercadoria, avaliada pela sua utilidade económica, passível de trocas comerciais. Denuncia, ainda, que o ensino tem vindo a ser organizado de acordo com as necessidades locais e globais da economia. As próprias escolas e as universidades deparam-se com dilemas fiscais e orçamentais subordinados a interesses económicos e políticos. É neste contexto que a informação substitui o

conhecimento, os objetivos são avaliados em termos de apropriação quantitativa e se procura garantir que os alunos sejam preparados como “futuros trabalhadores” que se pretendem eficazes e flexíveis, de acordo com a lógica do mercado, onde a competição é vista como algo natural (McCarthy, 2011, p. 108). Todavia, alerta o autor que “educar não é doutrinar” (McCarthy, 2011, p. 113). Nas suas palavras:

“We need to stop the neoliberal appropriation of education by safeguarding the autonomy of the teaching-learning process, the autonomy of intellectual production, and the fostering of the reproduction of critical scholars. (...) Educational discourses and practices need to be reconnected to a progressive emancipatory project that is based upon solidarity and social justice” (2011, p. 113).

Deste modo, o debate educativo internacional exige à escola novas fórmulas para responder, entre outras, à demanda da equidade social, que, sem esquecer os quatro pilares da educação¹⁰³ (Delors, 2005), saiba revalorizar “o aprender a viver juntos”, combatendo o conflito e o preconceito, através da descoberta progressiva do Outro e no estabelecimento de semelhanças entre povos (Tedesco, 2000; Touraine, 2005).

Embora hoje em dia não se afigurem guerras mundiais com grandes blocos de países uns contra os outros, o mundo continua em “guerras”, estas agora marcadas pela rutura da coesão social e por componentes etnoculturais e religiosas baseadas em estereótipos, numa visão do Outro diferente como inimigo. É neste cenário que cabe à escola e à educação intercultural um papel fundamental, não bastando a mera coexistência, mas exigindo-se um intercâmbio com aqueles que nos são “diferentes”, reconhecendo e valorizando mutuamente as identidades, partilhando valores comuns sem ignorar os valores particulares. É na escola que podem ser “programadas experiências” com vista a compensar o *deficit* de contacto, de socialização democrática, de integração e de participação que se verifica na sociedade, nomeadamente entre crianças e jovens de diferentes setores fora da escola, valorizando-se as iniciativas de socialização e de ação (Fernandes, 1995; Tedesco, 2000)¹⁰⁴.

Os teóricos revolucionários passam a colocar os problemas do conhecimento nos contextos da desigualdade social que acabámos de descrever, uma vez que eles reconhecem que esse conhecimento tem vindo a determinar o desenvolvimento social, económico e técnico, ao mesmo tempo que é cada vez mais influenciado política, social, económica e tecnicamente (Morin, 1989).

Assim sendo, uma das estratégias para a consecução dos multiculturalismos emancipatórios procura fundar um modelo diferente de racionalidade, capaz de substituir a “razão indolente” pela “razão cosmopolita”, que não desperdice as experiências e os saberes, que possibilite uma inteligibilidade mútua, sem destruir as identidades, fundando, desta forma, um outro tipo de ciência social para esta fase de

¹⁰³ Os quatro pilares da educação: “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Este último em íntima relação com o pilar do “aprender a viver juntos”, uma vez que também valoriza uma educação em valores e atitudes, pretendendo formar indivíduos capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e intervirem proativamente na sociedade (Delors, 2005).

¹⁰⁴ Ganha particular destaque o professor, que, contrariamente ao passado, não serve apenas como transmissor de informação e conhecimento – tarefa, aliás, em que é ultrapassado pelas novas tecnologias –, mas sobretudo o professor

transição histórica em que vivemos (Sousa Santos, 2006).

A razão indolente é aquela que traduz o modelo de racionalidade ocidental dominante. A ciência social que ela funda não valoriza a experiência social que excede a tradição científica e filosófica ocidental, “*promovendo o seu desperdício*” e levando-nos a crer que “*não há alternativas credíveis*” e que a “*história chegou ao fim*”. A razão indolente, e o conhecimento hegemónico que ela tem produzido nestes últimos duzentos anos, não se excede porque pensa que nada pode fazer (razão impotente), embora se imagine incondicionalmente livre (razão arrogante), e julga-se a única forma de racionalidade (razão metonímica) que pensa o futuro como uma ideia linear de progresso (razão proléptica) (Sousa Santos, 2006, p. 89).

Contra esta razão indolente, a **sociologia das ausências**, necessariamente transgressiva, pretende valorizar e, deste modo, ampliar as experiências sociais que estão para além da totalidade homogénea e excludente que a razão metonímica impõe da modernidade ocidental. Primeiramente, identifica os cinco processos através dos quais a monocultura racional transforma aquelas experiências sociais em “*não-existência*”, tornando-as, por conseguinte, “*invisíveis, ininteligíveis ou descartáveis*”, para as substituir pelas cinco “*ecologias*” que lhes devem corresponder, ou seja, cinco práticas de agregação da diversidade que a não-existência silenciou (Sousa Santos, 2006). Assim sendo: **à monocultura do saber e rigor da ciência moderna**, que transforma aquilo que não se adequa ao cânone em *ignorância* ou *incultura*, opõe-se a **ecologia de saberes**, que, reconhecendo a validade de outros conhecimentos para além do conhecimento científico, permite entre eles uma discussão pragmática.

À monocultura do tempo linear, que considera *atrasado* tudo o que foge à norma temporal considerada *avançada*, opõe-se uma **ecologia das temporalidades**, que considera valiosas outras conceções de tempo, como o tempo circular, o tempo cíclico, o tempo glacial, a doutrina do eterno retorno, entre outras, conceções estas que subsistem na identidade de uma pessoa ou grupo social e que, em última instância, nos convidam a uma *literacia temporal*.

À monocultura da naturalização das diferenças, que hierarquiza populações em *superiores* ou *inferiores*, opõe-se a **ecologia de reconhecimentos recíprocos**, que procura uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, em que a ideia de uma cidadania multicultural ganha sentido. É com vista a este alargamento do *círculo da reciprocidade*, entendido, agora, como *círculo das diferenças iguais*, que os procedimentos de tradução propostos pela hermenêutica diatópica se tornam necessários.

À lógica da escala dominante, que incapacita o particular e o local como alternativa credível ao universal e ao global, opõe-se a **ecologia das trans-escalas**, baseada em *aspirações universais alternativas* de justiça social, de dignidade, de espiritualidade, entre outras, lutando pela possibilidade de globalizar os seus próprios *pontos de resistências* ao impacto da globalização hegemónica.

que no seu “exercício institucional”, enquanto membro de uma equipa, faça da educação o grande instrumento de coesão social e veja nas crises oportunidades de futuro (Tedesco, 2000).

À monocultura dos critérios de produtividade capitalista, que torna improdutivo a esterilidade e a preguiça ou a desqualificação profissional, quando aplicada ao trabalho, opõe-se a **ecologia das produtividades**, que reconhece formas alternativas de organização económica que incluem objetivos como a participação democrática, a sustentabilidade ambiental, a equidade social, racial, étnica e cultural, e a solidariedade transnacional.

Enquanto a sociologia das ausências procura dar visibilidade e credibilidade a experiências sociais desperdiçadas em detrimento das experiências sociais hegemónicas, a **sociologia das emergências**, por sua vez, investiga possibilidades e expectativas que possam concretizar-se em experiências sociais possíveis. Trata-se de “proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível actuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração” (Sousa Santos, 2006, p. 109).

É neste contexto que a hermenêutica diatópica se insere e ganha razão de ser, fruto de uma razão cosmopolita que deixa para trás o conceito de totalidade apontado pela razão indolente. Assim, é possível aumentar o número e a diversidade de experiências disponíveis, possibilitando a inteligibilidade e o enriquecimento do mundo (Sousa Santos, 2006).

Nesta linha destacamos Banks, que afirma:

“Citizenship education must be transformed in the 21st century because of the deepening racial, ethnic, cultural, language, and religious diversity in nation-states throughout the world. Citizens in a diverse democratic society should be able to maintain attachments to their cultural communities as well as participate repression and hegemony. Diversity without unity leads to Balkanization and the fracturing of the nation-state. Diversity and unity should coexist in a delicate balance in democratic, multicultural nation-states” (2004, p. 291).

Deste equilíbrio entre diversidade e unidade também nos falam McLaren e Gutierrez quando afirmam que o desafio colocado a nós, educadores, é construir um conceito de unidade e diferença que “reconfigure o significado de diferença como mobilização política, mais do que como autenticidade cultural”, enfatizando a “primazia da ética sobre a epistemologia na criação de um multiculturalismo crítico” (McLaren & Gutierrez, 2000, p. 214).

Acolher o Outro não é uma questão de conhecimento, é sobretudo uma questão moral; McLaren e Gutierrez chegam mesmo a afirmar: “a lição importante aqui, para os educadores, é a de que os assimilados raramente são, se é que são, recipientes passivos da cultura de dominação” (McLaren & Gutierrez, 2000, p. 212), chamando não só a atenção para os alunos das minorias étnicas, mas para a própria cultura branca, que vê o “ser branco” como um atributo da etnicidade. Devemos questionar, pois, como é que os diversos contactos entre pessoas diferentes, sob diversas perspetivas, influenciam a construção da nossa própria identidade e etnicidade (McLaren & Gutierrez, 2000).

O que está em causa é a reflexão sobre a nossa própria identidade e etnicidade, já que as instituições escolares têm o poder de criar processos de conhecimento, através de rígidas estruturas de

aprendizagem, que limitam as oportunidades de os estudantes autóctones criticarem as suas próprias perspetivas e conhecimentos. Só assim é possível resistir à sedução das “McVersões” de “McEnsino”, ou seja, compreensões de ensino e aprendizagem monológicas, monolíticas e monoculturais, tipo “fast-food” (McLaren & Gutierrez, 2000).

A literacia não pode ser unicamente vista como o desenvolvimento das capacidades básicas de ler, escrever e contar, ignorando a participação cidadã quer no contexto nacional, quer no contexto global. Aquelas capacidades, apesar de necessárias, não são suficientes num mundo culturalmente diverso como o nosso, sendo urgente, também, desenvolver uma literacia multicultural:

“Multicultural literacy consists of the skills and abilities to identify the creators of knowledge, to view knowledge and their interests, to uncover the assumptions of knowledge, to view knowledge from diverse ethnic and cultural perspectives, and to use knowledge to guide action that will create a humane and just world” (Banks, 2004, p. 291).

Como defende Cortesão (2001), a educação intercultural, com preocupações “emancipadoras”, deve promover uma “prática social” que questione os significados das situações problemáticas, cujos resultados devem ser encontrados e operacionalizados por todos os intervenientes da comunidade educativa; as “instituições” devem estar mais atentas às realidades sociais em detrimento de uma atuação mais reguladora, normalizadora e “daltónica” da diversidade sociocultural; a “dinâmica de desenvolvimento” do aluno deve estar centrada na consciência crítica, no “bilinguismo cultural”, no respeito pelas diversas raízes socioculturais dos alunos, e na hermenêutica diatópica; a validade de distintos saberes que não os eruditos devem ser reconhecidos e transformados em “formas de poder”, que, aliados à investigação-ação, potenciem pontes entre a teoria e prática (2001, pp. 296-297).

2. A Educação Intercultural

2.1. Educação multicultural vs. educação intercultural

A **educação multicultural** é mais do que um “*termo curto e preciso para designar a educação para a sociedade multicultural*” (Souta, 1991, p. 45). Este termo, quase exclusivamente usado na literatura anglo-saxónica, está diretamente relacionado com os estudos étnicos que surgiram nos EUA nos anos 60 do século XX e pode definir-se como:

“um modelo educativo desenhado para responder a uma sociedade com diferentes nacionalidades, grupos étnicos e culturais – uma educação apropriada para uma sociedade multicultural onde há uma aceitação legitimada da diversidade cultural, baseada em dimensões como a raça, a cor, a língua, o credo, o sexo, a classe, a religião... e empenhada no respeito pelas pessoas contra o racismo, o sexismo e as crenças” (Roux, 2000, p. 45).

O nosso estudo, contudo, situa-se na linha da **educação intercultural**, termo quase exclusivamente usado na literatura francesa, e que pretende substituir a multivivência cultural por uma interação, comunicação, negociação e enriquecimento entre grupos culturais diversos (Abdallah-Preteille, 2006a, 2006b; Gil-Jaurena & Ballesteros, 2009; Martins, Andrade, Dias, Gomes, Moreira, Nolasco, Ramos, & Sá, 2010; Ouellet, 2002; Portera, 2011).

Luiza Cortesão e Natércia Pacheco propõem entre *multicultural* e *intercultural* a seguinte distinção:

“multicultural – entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto que – intercultural é visto como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o seu reconhecimento mútuo” (Cortesão & Pacheco, 1991, p. 34).

A educação intercultural constitui uma verdadeira “Revolução Copernicana” na Europa, uma vez que ela passou a tratar os conceitos de cultura e de identidade de forma dinâmica, pressupondo a sua constante evolução, não apenas para os alunos imigrantes, mas também para os alunos autóctones (Portera, 2011).

Aquilo que a educação intercultural encerra está para além da educação multicultural, porque ela rejeita toda a essencialização e a hierarquização das culturas humanas. Ela encoraja o diálogo e as relações interpessoais, ao ponto de não ter de ser sacrificado nenhum aspeto da identidade cultural que seja considerado importante, ao mesmo tempo que se encarna a oportunidade de evolução para além do egocentrismo e etnocentrismo. Ainda proporciona a comunhão de ideias e valores, bem como o confronto dos preconceitos recíprocos (Portera, 2011).

Esta perspetiva interacionista que a educação intercultural preconiza fica comprometida se o Outro é encerrado numa rede de simplificações de base etnocêntrica. Nas palavras de Abdallah-Preteille:

“Autrui ne se laisse pas saisir en dehors d’une communication et d’un échange. Les singularités vulgarisées à tort sous le vocable de différences, sont plus directement perceptibles que l’universalité qui nécessite analyse. (...) L’analyse interculturelle opère par alternance entre une attitude qui discrimine et une pensée qui reconstitue de l’universalité” (2006b, p. 80).

Assim, enquanto uma educação multicultural se apercebe que existem culturas diferentes mas não faz uso dessa diversidade como estratégia de aprendizagem e de formação, a educação intercultural assume essa diversidade cultural dos grupos em presença para proporcionar um diálogo de cada cultura consigo própria e com as outras culturas, sendo sua intenção também preparar os indivíduos para uma atitude social mais justa e fraterna em relação aos grupos minoritários.

Dentre os seus objetivos podemos destacar o “*reconhecimento e a aceitação do pluralismo cultural*” como sendo uma realidade da sociedade, “*a contribuição para a instauração de uma sociedade de igualdade de direito e de equidade, a contribuição para o estabelecimento de relações interétnicas harmoniosas*”, não

se destinando apenas às escolas onde se encontram filhos de imigrantes e de minorias étnicas, mas “*dirige-se a todas as pessoas e visa prepará-las para participarem na construção de uma sociedade democrática e pluralista*” (Neto, 2007, p. 6).

Neste sentido, enfatizamos que *a educação intercultural não está adstrita a determinadas disciplinas, nem a campanhas de solidariedade, nem a campanhas de direitos humanos, não se destina a determinados públicos específicos como o migrante* (Cochito, 2004, p. 240). A educação intercultural é para TODOS.

Esta aproximação intercultural implicaria, deste modo, quer por parte dos países hospedeiros, quer dos de origem,

“uma atitude de receptividade, uma acção coerente numa estrutura coordenada exigindo a participação de todos os membros da comunidade escolar, administradores competentes, professores equipados com um melhor conhecimento das culturas em confronto e recursos necessários para a apropriação de métodos de ensino” (Rey, 1986, p. 15).

Tendo em atenção o que acabámos de escrever, sublinhamos que há autores que presentemente têm vindo a propor expressões como “*cosmopolitan education*” ou “*antiracist education*” para adequar melhor os objetivos da educação intercultural aos dias de hoje. Todavia, Portera salienta que não é o adjetivo “intercultural” aquilo que importa, antes responder aos desafios que a educação enfrenta perante a globalização, o pluralismo e a complexidade que se coloca aos países e ao mundo, a saber:

“banish strategies of verbal, physical or psychological violence (which only increases or sidetracks problems), assimilation (which is bound to fail, because the process of identity acquisition always implies liberty), and universalism (which reduces anything and anyone to one level, and doesn’t consider specific cultural features and identity)” (2011, p. 27).

2.2. Didática intercultural

Segundo Fernand Ouellet (2002), uma iniciativa educativa pode enquadrar-se na educação intercultural se responder cumulativamente a cinco princípios, a cinco preocupações: abertura à diversidade cultural; preocupações de coesão social; participação crítica na vida democrática; igualdade de oportunidades e equidade; respeito pela vida no planeta.

Vários são os autores que defendem que ela não pode ser ministrada de forma separada ou em projetos especialmente criados para esse efeito, nas palavras de Portera:

“It is important to include intercultural perspectives in all disciplines at school and in all planned activities. (...) Intercultural Education is a different way of understanding teaching and education. It refers at an education which takes in to account and tries to face with all manner of diversity which may be present in the classroom: Not only linguistic, cultural, ethnic or somatic, but also, for example, gender, political, social status or economic differences. (...) the best strategy is not to throw in a specific lesson on “Intercultural Education”, but to change views, meanings and relationships. Intercultural Education

*requires and promotes a new **formae mentis***¹⁰⁵ (Portera, 2011, p. 21).

Esta questão também coloca a Didática na fronteira entre a produção de conhecimento e a intervenção social. Esclareçamos a este propósito que a Didática é uma ciência integradora, na confluência de diversas áreas do saber, para a qual não basta refletir sobre os assuntos da educação, assumindo-se antes como saber epistemológico indissociável da intervenção no terreno de atuação sobre o qual se debruça (Alarcão, 2010; Araújo e Sá, 2000). Falamos de uma disciplina que não é meramente normativa, mas “*fundamentalmente questionadora e interventiva*”, numa “*tentativa de simbiose entre a realidade e a teorização sobre a realidade*” (Alarcão, 2009, pp. 37-38) e que, no que concerne à sua dimensão investigativa, particularmente aquela que é realizada por professores, “*vai na direcção de um saber mais integrado, mais holístico, mais directamente ligado à prática, mais situado e mais rápido nas respostas a obter*” (Alarcão, 2001c, p. 27).

A educação é um *continuum* que não se reduz a experiências institucionalizadas de ensino-aprendizagem (Boavida & Amado, 2008), mas que também deve situar sempre o aluno numa perspetiva desenvolvimentista, sendo esta conceção de desenvolvimento não só pessoal, mas também social e humana. Assim sendo, é nosso dever encarar o aluno sob o “*princípio de transformabilidade*” num processo que tem por ideia-base a de trajeto/ percurso que se vive e experiência, decorrente do tempo da cognição, da intencionalidade, da emoção, estando aquilo que colhe na escola subjacente enquanto variáveis epistemológicas às concepções que hão de vir a organizar as suas respetivas intervenções futuras, a nível pessoal, profissional e social (Sá-Chaves, 2007a, 2007b).

Urge o desenvolvimento da “*competência reflexiva e de diálogo*” que permita o estabelecimento de conexões entre os referenciais teóricos das diversas disciplinas e a prática que enquanto alunos cidadãos vão desenvolvendo, por forma a potenciar também a compreensão própria das “*transições ecológicas*” que vão operando sucessivamente (Alarcão & Sá-Chaves, 2007, p. 140).

Lembramos Paulo Freire (1972) e a sua luta contra aquilo que denomina “*concepção bancária da educação*”, que vê nos alunos “*vasilhas a serem enchidas com depósitos*” por um educador que em vez de comunicar, “*faz comunicados a serem recebidos, memorizados e repetidos alheados de uma busca, de uma praxis, de um ser*” (pp. 82-83). Em vez da *Pedagogia do Oprimido*, uma *Pedagogia da Autonomia*, em vez do *educador pragmático* e sua atividade anti-humanista, necessitamos mais do que nunca de *educadores progressistas* que promovam a responsabilidade ética, histórica, política e social do que ensinam (Freire, 1972, 2001). Neste sentido, educar é formar para a criatividade, não por causa do conteúdo cujo conhecimento foi transferido, mas para que o próprio processo de aprender mantenha vivo no aprendente “*o gosto da rebeldia que, aguçando a sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o imuniza contra o poder apassivador do bancarismo*” (Freire, 2001, p. 28).

¹⁰⁵ Negritos do autor.

É necessário que os próprios alunos tomem iniciativas como base de mudanças na escola, assumam projetos onde se possam manifestar sobre temas do seu interesse e executem-nos de acordo com as suas propostas, de forma a garantir a significação dos mesmos para os próprios (Amado, 2011¹⁰⁶; André, 2009-2010; Gabrenya, 1998).

Também Vera Candau (2012) assume que, dados os contextos multiculturais das escolas, o tema da diversidade e das diferenças é uma possibilidade de enriquecimento e reflexão didáticas, despertando ainda articulações entre o social e o cultural e fomentando a noção de que deve ser trabalhada a consciência da construção das identidades, tanto a nível pessoal, como a nível social.

Desta forma, esta autora, partindo de uma perspetiva da interculturalidade crítica, propõe uma “didáctica intercultural” que atenda às seguintes categorias:

a) **os sujeitos e atores**, quer individuais, quer os grupos socioculturais, devem ser sujeitos a um processo de “empoderamento” e autonomia, em que as diferenças passem a ser desocultadas e passem a ser reconhecidas num horizonte de ação e emancipação. Para tal, cumpre que quer os professores quer os alunos se questionem sobre o “nós” e “os Outros” e se valorize a dinâmica da interação;

b) **os saberes e os conhecimentos** presentes no quotidiano das escolas e na sala de aula têm as raízes histórico-sociais que se foram desenvolvendo de acordo com os mecanismos de poder que lhes estavam subjacentes. Ao encontrarem-se nos currículos, que incorporam esses universos culturais, devem ser questionados, refletidos, dialogados.

c) as **práticas socioeducativas** devem considerar aspetos psicológicos como os referentes aos ritmos e estilos de aprendizagem, as distintas expressões culturais que supõem “«desengessar» a sala de aula, multiplicar espaços e tempos de ensinar e aprender” (Candau, 2012, p. 11).

d) **as políticas públicas** devem explorar constrangimentos e possibilidades que articulem igualdade e diferença, desde o nível “*macrossocial à sala de aula*” (2011, p. 12).

Atendendo a um paradigma emergente tanto de formação como de investigação para este terceiro milénio, marcado pela “*globalização da informação, da cultura e dos fenómenos migratórios*”, urge a (re)construção de conhecimento na “*multi e transdisciplinaridade*”, onde seja reestabelecido o diálogo e a confiabilidade entre as diferentes gerações, classes sociais, culturas e religiões (Tavares & Alarcão, 2001, pp. 102, 105-106). Nas palavras de Sá-Chaves: “*trata-se de uma questão cujo fundamento é de natureza ética e não apenas epistemológica ou tecnológica, pressupondo abordagens de matriz sociológica e axiológica no quadro dos direitos universais à cidadania plena que a modernidade anunciou, mas não cumpriu*” (2001, p. 85).

¹⁰⁶ Sessão da Unidade Curricular de Seminário de Investigação em Didáctica II, do Programa Doutoral em Didática e Formação, em 14 de janeiro de 2011, notas de campo.

2.3. O professor intercultural

Os **professores** desempenham neste processo um papel preponderante, como vários autores têm, desde há muito tempo, chamado a atenção, nomeadamente Luiza Cortesão e Steven Stoer (1995). Estes autores distinguem os pressupostos do perfil do professor intercultural e do professor monocultural quanto à forma como se posicionam perante a “Escola para Todos”, a saber: **a)** a diversidade cultural é encarada como fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem, em detrimento de ser considerada um obstáculo; **b)** os diversos saberes e culturas em presença na sala de aula são rentabilizados, em vez de serem considerados um défice em relação à cultura da maioria; **c)** promove-se o confronto e o diálogo entre as diversas culturas em presença, e desvaloriza-se a homogeneidade da cultura nacional veiculada pela escola pública e o ensino oficial; **d)** as identidades culturais são desconstruídas, por forma a ultrapassar o etnocentrismo das mesmas e as suas heranças históricas fixas e indiscutíveis; **e)** a escola deixa de ser o centro a partir do qual se preparam os alunos para o futuro e passa a estar reposicionada como uma das partes da comunidade local; **f)** promove-se o conhecimento das diferenças culturais, sem as hierarquizar.

O processo como se organizam as escolas, nomeadamente as turmas, não pode deixar de traduzir estas mesmas preocupações, devendo assumir posicionamentos que aceitem a heterogeneidade positivamente, tirando partido dela, adaptando-se a estes alunos, em vez de forçar quase exclusivamente a que estes se adaptem à escola e ao seu funcionamento pedagógico. Desta feita, a escola, atendendo também à heterogeneidade social, geográfica e étnica dos próprios alunos autóctones, deve deixar de estar direcionada para o “aluno-tipo”, como se de um “cliente-ideal” se tratasse (Cortesão, 1998).

Qualquer grupo de crianças e jovens detém saberes que os outros desconhecem, pelo que, em vez de o Outro ser considerado como o “estranho” ou o “ignorante”, deve ser ouvido para o enriquecimento de todos (Cortesão, 1998). O “daltonismo cultural”, que a todos vê nos tons dos cinzentos “da normalidade”, deve ser combatido:

“o olhar daltónico e o «vidro organizativo» da normalidade constituem um impedimento para o crescimento sócio-moral e o correspondente estímulo intelectual que poderá ocorrer nas redes de colaboração, interagida, solidariedade que se podem estabelecer entre diferentes. Os alunos não poderão também consciencializar a incompletude da sua cultura” (Cortesão, 1998, p. 13).

Cumpre, também, ao professor um papel especial: o de “professor investigador” dos seus alunos, das suas “histórias pessoais”, das suas “genealogias”, por forma a descobrir para além dos seus diferentes comportamentos, desinteresses, dificuldades, modos de dar sentido às aprendizagens previstas no currículo (Cortesão, 1998). Tal “professor investigador” deverá eleger entre os materiais didáticos que lhe são fornecidos aqueles que melhor se adequam às suas circunstâncias de sala de aula, ou seja, “os dispositivos pedagógicos ou dispositivos de diferenciação pedagógica” que fazem com que este professor assumira o seu próprio “bilinguismo cultural” em proveito dos seus alunos: “o bilinguismo cultural parece poder constituir um

contributo significativo para a possibilidade de acesso a algumas situações de aquisição de poder, de usufruto de cidadania por parte de grupos minoritários” (Cortesão, 2000, p. 46).

Assim sendo, conclui-se que se a escola pretende valorizar, para além dos “saberes curriculares” adstritos a processos de “avaliação normativa e sumativa”, os “desenvolvimentos vários do tipo sócio-afectivo” que são também fundamentais para o “desenvolvimento cognitivo”, tem de trabalhar com turmas heterogêneas e tirar o máximo partido dessa heterogeneidade (Cortesão, 1998, pp. 26-27).

Todavia, partilhamos a inquietação de continuar a ser desvalorizado o cruzamento dos aspetos epistemológicos com os afetivos no campo educativo; é que:

“um professor, se quer ser mais do que um ministrador de conteúdos e técnicas científico-disciplinares, tem de perceber os rituais afectivos em que se movimenta a criança ou o jovem, os mitos através dos quais eles organizam simbolicamente os seus afectos e os níveis de racionalização a que conseguem chegar. Sem isso, a educação não passará de movimento à superfície, quando se pretende uma forma de intervenção em profundidade e intensidade” (André, 1999, p. 76).

Este professor intercultural deve ter presente que a educação intercultural não deve promover apenas o encontro intelectual entre culturas, mas também o seu encontro afetivo; se o primeiro permite superar a ignorância mútua e estabelecer um campo de debate sob múltiplas perspetivas, só o segundo potencia o “*encontro de corações*” (André, 2013, p. 3). Para que tal encontro seja produtivo deve mobilizar três operadores do diálogo intercultural, não adstritos apenas à sala de aula, mas também passíveis de serem usados em contexto escolar, designadamente em “Oficinas Interculturais de Saber” (André, 2013): o “operador epistémico”, que mobiliza a dimensão teórica, lógica e conceptual no plano do conhecimento teórico; o “operador mítico-simbólico”, mais enraizado na tradição, nas lendas e narrativas que passam de geração em geração; o “operador ritual”, que aproxima as artes, as danças, a música ou o teatro, celebrando festivamente a vida (André, 2012, 2013).

Sob o escopo do respeito e da democraticidade interna e externa, aquelas Oficinas Interculturais de Saber devem promover a articulação fecunda entre igualdade e diferença, e os professores que tomem essa iniciativa devem organizar “assembleias” que, fundamentadas no princípio de inclusão, promovam o cruzamento de múltiplos níveis: “*desde o estritamente étnico e cultural, ao nível linguístico e religioso, desde o nível etário e geracional ao nível do género, desde o nível económico ao nível político e desde o nível profissional ao nível educativo*” (André, 2013, p. 6). Para essas assembleias, toda a comunidade escolar e extraescolar deve ser convidada, procurando concretizar uma “ecologia dos saberes”, de modo a permitir diálogos onde a expressão de saberes “não rentáveis” (Cortesão, 2011) possam e devam ser valorizados: “*saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.)*” (André, 2013, p. 5).

A educação intercultural, que o professor com perfil intercultural deve promover, dentro e fora da sala de aula, não se confunde com a celebração isolada de atividades como “Dias Gastronómicos”, “Dias da

Paz”, etc, nem com atividades sobre grupos específicos, antes fomenta uma perspectiva global capaz de fornecer a todos os alunos uma compreensão mais ampla dos grupos humanos, para além de quaisquer tipos de rótulos, sejam eles sobre a etnia ou outros, incidindo sobre aquilo que os seres humanos têm em comum e que os une (Gil-Juarena & Ballesteros, 2009).

Assim sendo, a ação educativa do professor potenciará os encontros educativos e as relações interculturais, sobretudo entre os alunos. A este professor cabe uma função privilegiada de orientar e protagonizar o desenvolvimento da convivência na escola, fazendo também a mediação intercultural que permita a aproximação, o acesso às “*semânticas dos comportamentos*” culturalmente diversos (Marata, 2006, p. 35).

2.4. Competência intercultural

É nossa intenção descrever, interpretar e compreender como é que os sujeitos, em situação escolar, vão construindo a sua relação com o *Outro* culturalmente diferente nas múltiplas dimensões que essa relação pode assumir (cognitiva, afetiva, social...), com vista a elaborar propostas de intervenção didática, tendo em especial atenção uma competência intercultural que deve ser interdisciplinar e transversal no contexto educativo.

Não descuramos, contudo, que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um âmbito disciplinar fundamental para o aluno ampliar o seu horizonte cultural, valorizando positivamente a diversidade e a diferença, já que, segundo Wilhelm Humboldt, aprender uma nova língua não é colocar novas etiquetas em coisas já conhecidas, é adquirir um novo ponto de vista, é adquirir uma nova visão do mundo, é dar novos sentidos a coisas já conhecidas. Também Kramsch enfatiza, neste contexto, a aprendizagem de uma língua estrangeira, afirmando que a “*percepção cultural do aluno monocultural é desdobrada em competência intercultural à medida que este consegue perceber as diferenças como algo inerente à raça humana*”.

Utilizamos no nosso trabalho o conceito de competência intercultural no seu sentido mais alargado, como referencial heurístico que inclui cinco saberes, segundo Byram: Knowledge – of self and other, of interaction: individual and societal (savoirs); Skills – interpret and relate (savoir comprendre); Attitudes – relativising self valuing other (savoir être); Skills – discover and/ or interact (savoir apprendre/ faire); Education – political education, critical cultural awareness (savoir s’engager) (Byram, 2008, p. 230; ver também 2000).

Esta competência intercultural será atingida desenvolvendo uma atitude aberta, a habilidade de refletir sobre a experiência de interação intercultural e a capacidade de uma avaliação crítica da diferença (Rothwell, 2001), ou, nas palavras de Sousa Santos, promovendo uma “*ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças,*

à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/ aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou qualquer outro conteúdo escolar” (2004, p. 154). Somente através da compreensão da diversidade do *Outro*, não a entendendo como superior ou inferior, mas como equivalente à nossa cultura específica, é possível adquirir uma tal competência (Martins, Andrade, Dias, Gomes, Moreira, Nolasco, Ramos, & Sá, 2010).

Cushner e Mahon (2009) enfatizam que o papel central que cabe à instituição escolar no desenvolvimento da competência intercultural; no entanto, denunciam que a escola ainda não tem assumido plenamente essa missão, secundarizando a sua importância face a outros objetivos educativos. Estes autores denunciam ainda que este problema está relacionado com o facto de os professores continuarem a concluir a sua formação inicial sem terem recebido preparação para um dia mais tarde promoverem o desenvolvimento da competência intercultural nos seus alunos.

A aquisição ou o treino da competência intercultural não se esgota no conhecimento e compreensão intelectual da cultura do *Outro*, antes implica necessariamente a sua aceitação e acolhimento do ponto de vista ético; “*lo primero y esencial es el Otro, no su cultura*” (Abdallah-Pretceille, 2001, p. 42), não são as diferenças culturais que importam, mas sim o que as pessoas têm em comum: a sua Humanidade.

2.5. Educação e compreensão crítica da(s) cultura(s)

A escola assume-se, hoje, como espaço de integração e gestão da diversidade sociocultural, contempla desde logo diversas concepções do termo “cultura” que sustentam diversos modelos de educação multicultural. Castaño, Moyano e Castillo (1999), por exemplo, defendem que é necessário insistir no conceito de cultura como algo difuso, inacabado e em constante movimento e não cair no reducionismo de equiparar o conceito de cultura e a identidade de um grupo, pelo que cabe à escola a função de desenvolvimento de crítica cultural. Neste sentido, apresentam uma nova proposta de educação intercultural que, norteadada pelo objetivo da transmissão, promoção e facilitação da compreensão crítica da(s) cultura(s), procura afastar-se do etnocentrismo epistémico da racionalidade. Neste sentido, tal educação deve atender ao facto de que o termo crítico não se refere ao êxito do conhecimento da racionalidade da ciência socioantropológica, por oposição ao conhecimento da racionalidade do discurso nativo, antes se refere a um conhecimento sistemático, para além do espontâneo, e que pode ser possuído tanto pelos cientistas sociais como pelos depositários de uma cultura (Castaño, Moyano & Castillo, 1999).

Tal proposta de educação também deve ter em conta que o termo crítico deve entender-se como *relativizador da própria cultura*, não exaltando o próprio e depreciando o alheio, nem absolutizando deste modo as culturas locais, regionais ou nacionais à mercê das lutas políticas e dos interesses de redistribuição do poder, nem cedendo aos interesses das multinacionais da informação, da comunicação e das indústrias culturais transnacionais que promovem processos de homogeneização e standardização cultural (Castaño

et al., 1999).

Por fim, deve tal educação refletir sobre o sentido, a direção ou a finalidade de tal conhecimento crítico de cultura, configurando-o como um *conhecimento alternativo* capaz de uma reflexão social, da autocompreensão dos grupos humanos, da autocrítica das suas formas culturais, promovendo a melhoria das suas condições de vida, avalizando a própria identidade cultural sob o reconhecimento e a aceitação da diversidade cultural. Só assim, poderemos tomar consciência de que *diferenciar* não equivale a *discriminar* e que *diversidade* não equivale a *desigualdade* (Castaño et al., 1999).

Contra uma visão etnocêntrica¹⁰⁷ dos valores e em nome da riqueza da diversidade de culturas tem-se divulgado o relativismo cultural, a que subjaz a ideia de tolerância. Trata-se de uma doutrina sobre a natureza dos códigos que, em cada universo cultural, fixam as noções de boa e má conduta nas relações entre os homens, sustentando a sua argumentação numa conceção subjetiva dos valores. Assim, depois da constatação de que culturas diferentes têm códigos morais diferentes, concluem que o certo e o errado são noções relativas a cada cultura, não existindo critérios universais e independentes das culturas. Todavia, muitas têm sido as críticas contra tal visão, nomeadamente James Rachels defende que são necessários à Humanidade critérios de valoração trans-subjetivos ou transculturais, ou seja, critérios valorativos universais que simultaneamente respeitem a diversidade de culturas. A *dignidade* e a *integridade* da pessoa humana são os critérios do que deve ser respeitado em qualquer caso e em qualquer lugar ou tempo (Rachels, 2004).

Entre o “relativismo”, que defende que todos os alunos têm o direito de assumir a sua identidade cultural, devendo ser tratados com igualdade, e o “universalismo”, que visa a educação de todas as crianças e jovens, independentemente da cor de pele, da língua, da cultura ou da religião, a educação intercultural transcende-os formando uma nova síntese ao possibilitar o diálogo, a partilha e a interação. Nas palavras de Portera:

*“Otherness, emigration, life in a complex and multicultural society, are not risk factors or potentially harmful features, but **opportunities** for personal and common enrichment. A person from a different ethnic group with a different culture poses a positive opportunity, a chance for discussion and study of values, norms and ways of behavior”*¹⁰⁸ (Portera, 2011, p. 20).

A própria noção de tolerância alterou-se, não se trata já de uma tolerância passiva: “A *tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro*”¹⁰⁹.

Portera (2011) vai mais longe ao afirmar que o termo “respeito” traduz melhor a atitude que deve nortear a interculturalidade e a educação intercultural, uma vez que é mais equitativo, afirmando o contacto

¹⁰⁷ Entendemos o Etnocentrismo (do grego *ethnos* «povo») como a tendência para rejeitar o estranho e valorizar as normas e valores vigentes na própria cultura, avaliando as outras culturas a partir dos seus próprios critérios, baseando-se na convicção de que o povo a que se pertence é um modelo absoluto a que tudo o mais deve referir-se.

¹⁰⁸ Negrito do autor.

¹⁰⁹ Declaração de Princípios sobre a Tolerância, proclamada e assinada em Conferência Geral da UNESCO, em Paris, a 16 de novembro de 1995.

entre alguém que está ao mesmo nível, enquanto a tolerância transmite uma hierarquização, ou seja, há alguém que está num nível superior que tem de tolerar outro alguém que está num nível supostamente inferior.

A diversidade cultural implica que se vá além da ideia de tolerância e se avance para um genuíno respeito e apreço pela diferença, o que constitui uma pedra angular da Educação para a Cidadania Democrática (O' Shea, 2003).

Muitos dos problemas que a escola identifica como sendo problemas de “integração” não são mais do que problemas decorrentes de estereótipos sobre quem são os Outros, que classificam como “diferentes” determinados grupos de alunos, essencializando essas “diferenças”; esses problemas tendem a ser vistos, ainda, como resultantes da especificidade cultural daqueles alunos. Com este tipo de atitudes, encobrem-se outros problemas, como os socioeconómicos, a escassa formação específica dos professores para lidar com estas situações, entre outros. Se é certo que a educação visa o pleno desenvolvimento da Pessoa Humana dos alunos, migrantes ou não migrantes, então eles devem ter a possibilidade de assumir a sua identidade, em igualdade de condições (Belarra, Morgade & Poveda, 2012).

Adela Cortina (2005) defende a este propósito uma *ética intercultural*:

“Não se trata, pois, de manter as diversas culturas como se fossem espécies biológicas e houvera que defender a “biodiversidade” (...). Neste sentido, uma ética intercultural não se contenta com a mera coexistência de culturas, mas convida ao diálogo entre culturas, de forma que respeitem as suas diferenças e que, dilucidando conjuntamente o que consideram irrenunciável, construam, a partir delas, uma convivência mais justa e feliz. O dar-se conta, por outro lado, de que a compreensão dos outros se logra através da convivência e do diálogo é indispensável para a autocompreensão.” (Cortina, 2005, p. XX).

Só esta atitude pode superar a paralisia cultural motivada pela falta de contactos e intercâmbios pelos membros das comunidades. Se nos centrarmos na Pessoa Humana com os seus direitos fundamentais e a sua dignidade, podemos fomentar o verdadeiro diálogo e a consequente integração. Assim, de uma escola como lugar onde se produz e reproduz a cultura supostamente homogénea, que subjaz às fronteiras geográficas do Estado, deve contrapor-se uma escola como lugar de crítica cultural, onde se potencie uma reflexão social sob o primado do reconhecimento e aceitação da diversidade cultural (Castaño et al., 1999).

2.6. Educação e compreensão crítica da(s) identidade(s)

Educar interculturalmente supõe promover o respeito pela identidade, possibilitando as condições para o desenvolvimento que permita aos alunos integrarem-se, quer no contexto social, quer em contexto escolar, sem perderem as suas próprias identidades.

A identidade é uma área-chave para a análise educacional contemporânea, de tal forma que há

autores, nomeadamente Diane Hoffman (1998), que propõem uma reflexão sobre as nossas visões de identidade como meio de tornar as práticas educativas mais eficazes em situações de pluralismo cultural e ético. Esta reflexão impõe-se na medida em que existe uma estreita relação entre a identidade e as *performances* educativas, ao mesmo tempo que a educação convencional ainda celebra abordagens essencializadas da identidade, em vez de promover uma abordagem crítica.

No que se refere à relação entre identidade e aprendizagem, é necessário, segundo Hoffman contestar que sejam precisas identidades claramente definidas para se ser psicologicamente saudável e bem-sucedido na escola, e lembra a este propósito o poeta árabe Sami Ma'ari que escreve: "*Identities are highly complex, tension filled, contradictory, and inconsistent entities. Only the one who claims to have a simple, definite, and clear-cut identity has an identity problem*" (Hoffman, 1998, p. 333).

Neste sentido, Hoffman afirma a falta de diálogo que existe entre os antropólogos da educação e os educadores multiculturais, sendo que, à exceção das identidades vistas como "resistentes" ou "conformes" às estruturas escolares, prevalece a suposição multicultural sobre a necessidade da clareza da identidade ou sua consistência. Ora, segundo esta autora, a descrição da identidade em termos de "resistência"/ "conformidade" falha para capturar a complexidade da mesma, sendo que por vezes coexiste na mesma pessoa quer a resistência, quer a conformidade, em diferentes níveis e em diferentes situações.

A autora exemplifica com o caso dos jovens coreanos nos EUA, cujo sucesso académico não é resultado de metas pessoais de autorrealização, mas está intimamente ligado à noção de sacrifício, tanto da parte dos pais para com os filhos, como dos filhos para com os pais. Assim sendo, o objetivo do seu sucesso académico é beneficiar a família, sendo, pois, o resultado da sua ligação aos membros do seu grupo e ao desejo de cumprir as obrigações para com ele. Por outras palavras, a sua motivação está de acordo com a sua identidade coletiva. Em vez de procurarem escolas coreanas para reforçar a sua herança cultural ou o seu traço étnico, procuram escolas que lhes permitem ter sucesso nos EUA, ao mesmo tempo que promovem a sua identificação com a sua comunidade, o que significa que a manutenção/ "resistência" da sua identidade étnica é compatível/ "conforme" com a sua adaptação instrumental (Hoffman, 1998).

Todavia, é importante que a educação multi/ intercultural tenha em atenção que a singularidade, a autoafirmação, a identificação de si mesmo com as suas habilidades e *performances* pressupõe um determinado modelo de visão do indivíduo associado com a classe média branca dos EUA. No entanto, há muitas culturas que não partilham esta visão do indivíduo, de si mesmo, indivíduos estes que também estão abrangidos pela educação multi/ intercultural (Hoffman, 1998). No referente às abordagens essencializadas da identidade, precisamos estar cientes de que a consideração de "si mesmo" é algo problemático. As diferenças culturais, tal como já referimos anteriormente, em vez de serem entendidas como essências imutáveis, fixas no espaço e no tempo, devem ser entendidas como pontos de vista a partir dos quais o indivíduo se vai constituindo, em resposta a uma variedade de forças sociais e discursos, e que existem em vários níveis de significado diferente. Deve assumir-se a tarefa de negociação das fronteiras na *interface* das

culturas, em que tanto a diferença como a semelhança coexistem e onde devemos estar cientes de que nem a excessiva generalização, nem o particularismo captam com rigor a natureza da vida social. Urge analisar e explorar essas diferenças e semelhanças (Hoffman, 1998).

É neste sentido que Jorge Vala propõe que “o valor da diversidade pode constituir uma vacina contra a etnicização, se a diversidade for considerada um recurso económico e simbólico, uma mais-valia na autodefinição identitária e na definição identitária dos grupos a que pertencemos” (2005, p. 287).

Para além destes aspetos, a forma como cada aluno entende a sua identidade também nos pode ajudar a examinar os pressupostos sobre a natureza do relacionamento professor-aluno, as boas práticas de ensino, a autoridade do professor e a disciplina em sala de aula. Os próprios processos de aprendizagem implícita ou explícita, a “aprendizagem mecânica” ou o “ensinar os alunos a pensar” também estão moldados pelo entendimento cultural subjacente à forma como os indivíduos se veem a si mesmos. Todos estes aspetos exigem atenção aos discursos tácitos relativos às identidades e aos seus significados em educação, já que eles tanto podem ser usados para as oprimir, como para as libertar, para as aproximar como para agravar o fosso do “nós” contra “eles”, em que as identidades se transformam em “camisas de força”, fontes de estereótipos e generalizações, a partir das quais não há escapatória (Hoffman, 1998).

A este propósito, Mendes (2012), especialista em estudos chineses, tendo vivido em Taiwan, descreve que o sistema de ensino em Taiwan¹¹⁰, ao contrário do português, é marcado pela “regra da memorização”. As crianças chinesas desenvolvem a memória desde a infância, recitando escritos morais e literários antigos. As escolas mandam diariamente, aos alunos, uma quantidade de trabalhos de casa muito superior às portuguesas. Os pais valorizam muito mais o esforço que os filhos dispõem ao estudo do que as suas capacidades intelectuais inatas, ao mesmo tempo que os incentivam a trabalhar mais horas do que os pais portugueses. Os meses de verão, que, para os alunos portugueses, são considerados meses de lazer, são aproveitados pelos jovens que a autora conheceu em Taiwan para frequentarem aulas privadas, no sentido de estarem mais bem preparados para o início do ano letivo que se avizinha.

Na mesma linha de pensamento, mas fazendo uso de um olhar recíproco, a Professora Ran Mai, nascida na China e Professora na Universidade de Aveiro, afirma que a educação na China se limita à transmissão de informações, sendo os alunos ensinados a absorver e organizar conhecimentos. Diz que os seus alunos portugueses estudam muito pouco, fazem quase tudo em cima do joelho, parecendo que não têm grandes preocupações ou planos de futuro, em comparação com a maioria dos alunos chineses, que considera muito disciplinados, que passam os primeiros 20 anos da vida só a estudar, que não chegam atrasados ou faltam sem justificação reconhecida pelo docente, não falam nem questionam sem a devida permissão do professor. Todavia, esta Professora considera que foi agradavelmente surpreendida pelos

¹¹⁰ Pretendemos ser fiéis à ideia da autora, que fala no “sistema de ensino de Taiwan”, embora a mesma reconheça que *“Taiwan é maioritariamente constituído por habitantes de etnia Han originários da China continental, podemos observar aí muitos comportamentos semelhantes aos verificados na República Popular da China, embora se note menos rigidez e mais alguma liberdade relativamente ao respeito das normas sociais tradicionais”* (Mendes, 2012, p. 122).

alunos portugueses, que reconhece serem “muito mais livres”, que gostam de exprimir as suas opiniões e comentar os temas em estudo, tornando as aulas muito mais interativas e vivas. Reconhece que com eles aprendeu gírias e ditos populares, com eles corrigindo alguns erros gramaticais (Mai, 2012; ver também Ançã & Ferreira, 2007).

Em Portugal, não existe uma representatividade significativa dos alunos chineses nas escolas do ensino básico e secundário. No entanto, não obstante a barreira linguística, são considerados bons alunos e os seus familiares interessam-se pelo seu aproveitamento. As suas dificuldades na aprendizagem e compreensão do Português, segundo dados do estudo de Ana Matias, devem-se às dificuldades que têm em admitir que não sabem perante o Outro, e ainda ao orgulho de não quererem ser ensinados por estranhos. Revelam igualmente falta de interesse em conhecer a cultura portuguesa, o que dificulta também a sua relação com os portugueses. Tal facto também se deve ao medo e insegurança de perderem as suas referências culturais, encarando este facto como um grande risco (Matias, 2010).

A Educação não tem apenas a ver com dar às crianças um *ethos* herdado. Trata-se também de ajudar as crianças e os jovens a desenvolver a capacidade de refletirem sobre novas decisões que qualquer adulto terá de tomar (Chakrabarty, 2009, p. 43). E é porque a identidade, a cultura e as sociedades não são estáticas, mas dinâmicas, que valores como os direitos humanos, a coesão social e o entendimento intercultural não podem ser “transmitidos geneticamente”, mas antes é preciso reforçar e investir no campo educativo para fomentar a cultura democrática (Portera, 2011, p. 28).

Uma das tarefas básicas da educação deve ser, assim, potenciar a construção de “identidades diferenciadas” de modo a que cada aluno promova o seu próprio projeto vital ajustado às mudanças sociais e ao elevado nível de incerteza das sociedades contemporâneas (Díaz-Aguado, 2000, p. 204; ver também Pardal, 2013).

Estes olhares recíprocos sobre os contextos escolares, a educação e a identidade fazem-nos entender o quão importante é a consciencialização das “identidades prisão” e as argumentações estereotipadas que lhes estão subjacentes (Camilleri, 1985), ao mesmo tempo que exigem que os alunos sejam encarados, quer pelos professores, quer entre os mesmos, como um passado, presente e futuro, como “identidades compósitas” construídas camada após camada, “identidades narrativas” que cada aluno vai sendo ao longo do tempo, como “identidades utópicas” que cada aluno deseja vir a ser (André, 2009-2010).

3. A escola portuguesa

3.1. Integração social e linguística de minorias migrantes

Enquanto agente de socialização por excelência e promotora do processo de integração do

indivíduo numa determinada sociedade, através da qual se apreendem e assimilam comportamentos, regras, valores, rituais, formas de estar, de comunicar e de se relacionar com os outros, a escola portuguesa não pode subtrair-se à integração social de imigração estrangeira, da qual compreende já cerca de 80.000 alunos. Trata-se de crianças e jovens em idade escolar que a escola portuguesa tem acolhido, entre os quais alguns nasceram no estrangeiro, e outros, embora nascidos em Portugal, têm como LM¹¹¹ outra língua que não o Português, embora estes últimos vivam em contexto de imersão desde que nasceram.

No ano letivo 2008/09, o sistema educativo tinha 77.019 alunos estrangeiros, de cerca de 50 nacionalidades (CNE, 2010). Os principais países de proveniência dos alunos estrangeiros a estudarem no nosso sistema educativo são dos PALOP, nomeadamente Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau, seguidos de alunos provenientes da Europa de Leste, particularmente da Ucrânia, e finalmente de França e Suíça, países que tradicionalmente foram destinos da emigração portuguesa (Ministério da Educação, 2009).

Tal como já foi referido anteriormente, no sentido de responder a este fenómeno, alguns autores, nomeadamente Alejandro Portes, sublinham que os resultados finais do processo de adaptação não se avaliam pela situação da primeira geração que se orienta para os seus países de origem, mas antes pela mobilidade económico-social dos seus descendentes, a chamada segunda geração, que se orientam para o país recetor, procurando conciliar a língua e as orientações culturais dos pais nascidos no estrangeiro com as solicitações da sociedade anfitriã (Portes, 1999).

Por conseguinte, nos últimos anos tem vindo a ganhar proeminência a promoção da diversidade linguística e cultural, quer a nível internacional, quer a nível nacional, e a consequente educação intercultural, que se assume como espaço privilegiado de reflexão e ação, no sentido de encontrar respostas educativas consentâneas à crescente incorporação de alunos das mais díspares proveniências culturais na escola portuguesa. Assume-se que a verdadeira integração dos imigrantes terá de ser multilingue e não pode ser realizada apagando as suas diferenças, nem obrigando-os a abandonar as suas línguas nativas e culturas, até porque a separação linguística dos ambientes familiares e escolares agrava a tendência para os alunos abandonarem a escola e as suas famílias isolarem-se das comunidades (Lietti, 1994; Pardal, 2007, 2013; Portas, 2005).

Na sequência do que dissemos anteriormente sobre a aprendizagem de uma nova língua para o desenvolvimento da competência intercultural, lembramos agora Coste, Moore e Zarate (2009), que afirmam que aprender uma nova língua não implica o uso de todos os dispositivos da linguagem de que, por exemplo, a criança necessitou quando começou a falar; trata-se antes de uma reorganização desses dispositivos

¹¹¹ Na perspetiva de Ançã (1999, 2005), apesar de existir entre os conceitos a seguir apresentados um *continuum* e não uma oposição, com zonas “puras” e outras híbridas, a língua adquire distintos estatutos consoante os sujeitos e as situações em que são usadas: a LM pode ser a falada por um dos progenitores, a que se domina melhor, a língua com a qual o sujeito se identifica, etc.; a LNM inclui a língua segunda e a língua estrangeira, que, apesar de se encontrarem algumas vezes como sinónimos, permitem inevitável distinção. A língua segunda tanto pode ser aquela que se adquire a seguir à LM, em segundo lugar cronologicamente falando, como uma língua oficial ou língua das instituições. A língua estrangeira, por sua vez, é aquela que é falada quase exclusivamente no âmbito da sala de aula de língua, não sendo partilhada, por conseguinte, pela comunidade circundante.

através das novas ferramentas linguísticas. Por isso os autores afirmam que:

*“Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences, qui remplissent des **fonctions** plus ou moins étendues et **partielles** selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication. Une connaissance même partielle ne peut être confondue avec une compétence réduite. Il est en effet nécessaire de distinguer entre ce qui relève des savoirs purement linguistiques, et ce qui relève des savoirs langagiers qui sont attachés aux connaissances du langage en général, et qui peuvent s'acquérir par le biais de l'une ou l'autre langue, et se transférer de l'une vers l'autre”*¹¹² (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 19).

Cumpre-nos também destacar, ao nível da União Europeia (2010), a Carta dos Direitos Fundamentais, onde se assume o respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística (artigo 22.º), e a defesa dos direitos linguísticos pelo Conselho da Europa como fazendo parte dos direitos humanos, adotando a promoção do plurilinguismo não só no que se refere às línguas oficiais dos estados-membros, mas também às suas línguas regionais e às línguas das minorias migrantes (Beacco & Byram, 2003). Também o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) merece destaque neste contexto, uma vez que, contrariamente a outros documentos do Conselho da Europa assentes em pressupostos linguísticos e teorias de aprendizagem diferentes, privilegia presentemente o aprendente, enquanto mediador cultural, e valoriza-se o desenvolvimento duma competência plurilingue e pluricultural que faça do ensino-aprendizagem de línguas “*um instrumento de mudança social*” (Grosso, 2005, p. 31; ver também Ançã, 2005; Lietti, 1994; Pardal, 2013).

Segundo Portera (2011), entre as quatro formas de integração social¹¹³ que distingue, apenas a “*interactive integration*” deve ser usada nas escolas através da educação intercultural, promovendo um intercâmbio constante de ideias, regras, valores e significados, aos quais a diversidade linguística não pode ser alheia (Pardal, 2007, 2013). A integração deve implicar um mútuo reconhecimento, uma mútua aceitação e o compromisso de trabalhar num projeto comum de sociedade, não sendo apenas unívoco e linear, do estrangeiro para o autóctone, mas recíproco e circular, envolvendo professores, alunos e pais:

“la acción educativa no debería recaer ni solo ni preferentemente en el alumno diferente cultural que viene de otros países, pues también los autóctonos son diferentes respecto de los inmigrantes. El clima moral en el centro, si quiere convertirse en una situación educativa, no debe estar pensado solo para la integración de los diferentes culturales, sino como condición ambiental para el aprendizaje de la tolerância, de la solidaridad y de la acogida a cualquier outro, también a los autóctonos. Todos deben aprender a acogerse mutuamente” (Ruiz, Touriñan López & Escámez Sanchez, 2006, p. 23).

Pelo exposto, tomamos consciência de que a integração e a forma como ela é entendida, quer no

¹¹² Negrito dos autores.

¹¹³ A saber: a) “*monistic integration*” ou assimilação, quando a cultura dominante absorve completamente a diversidade cultural; b) “*dualistic*” ou “*pluralistic integration*”, quando diversos grupos vivem num mesmo espaço, respeitando-se, mas evitando o contacto com receio de vir a perder a sua própria identidade; c) “*integration as fusion of differences*” ou o chamado “*melting pot*”, que acontece quando as culturas de diversos grupos se combinam até partilharem um mesmo ethos; d) “*interactive integration*”, quando pessoas de diversos grupos interagem ativamente promovendo um intercâmbio constante de ideias, regras, valores e significados (2011, p. 17).

tempo, quer no espaço, não é um fenómeno de fácil resolução. Todavia, sem integração afirma-se a segregação. Assim, segundo Bizarro (2006), a escola deve assumir-se plenamente enquanto espaço de convergência e de circulação entre culturas, produto e produtora da diversidade de expectativas, necessidades, motivações, conhecimentos, biografias pessoais e familiares, perfis afetivos e cognitivos, crenças e religiões, representações, ideologias de todos os que a frequentam e/ ou lá trabalham, tendo também presente que não há concepções estáticas de cultura e de identidade, e que estas se alteram progressivamente quando em contacto com outras, como já tivemos oportunidade de explicar. Nas palavras de Belarra, Morgade e Poveda:

“Una integración satisfactoria de los inmigrantes sólo puede entenderse como la posibilidad de interacciones dinámicas en los distintos ámbitos, a partir de una conceptualización fluida de las culturas. (...) La escuela, como ámbito preferente de interacciones continuadas y lugar de políticas específicas, se transforma en un lugar clave para el aprendizaje de la convivencia, si consigue superar los estereotipos fijistas que presionan sobre ella” (Belarra, Morgade & Poveda, 2012, p. 169).

3.2. A Língua Portuguesa como fator de integração

No que concerne à sociedade portuguesa, o domínio da LP é uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros a residir em Portugal, tanto como garantia de autonomia individual, facultando o exercício de uma cidadania ativa, como de harmonia social ao nível coletivo (Ançã, 2010; IEF, s/d; Pardal, 2007; Pardal et al., 2007). A escola portuguesa, atenta a este facto, vê reconhecida, por parte do Ministério da Educação, a importância da língua do país de destino como fator de integração, o que tem levado a sucessivas atualizações da legislação, tornando-a mais consentânea à realidade social do ensino formal.

Assim sendo, pelo Despacho n.º 123/ ME/ 89, de 25 de julho, é garantido o apoio pedagógico complementar na LP a filhos de migrantes oriundos da UE. Pelo Decreto-Lei n.º 6/ 2001, de 18 janeiro, artigo 8.º, é atribuída às escolas a responsabilidade de proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da LP como língua segunda aos alunos do Ensino Básico cuja LM não é o Português. Pela Lei n.º 105/ 2001, de 31 de agosto, é reconhecida a figura do mediador sociocultural (Perdigão, 2005).

Em 2006 verificou-se a inserção da disciplina do Português Língua Não Materna (PLNM) no Currículo Nacional do Ensino Básico, pelo Despacho Normativo n.º 7/ 2006¹¹⁴, de 6 de fevereiro, que estabelece princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares a desenvolver com os alunos cuja LM não é o Português, reconhecendo três níveis de proficiência linguística: Iniciação, Intermédio e Avançado.

¹¹⁴ Disponível em http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1227&fileName=despacho_normativo_7_2006.pdf.

Em 2007, o Despacho Normativo n.º 30/ 2007¹¹⁵, de 10 de agosto, regulamenta o ensino do PLNM no Ensino Secundário, criando, com base no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, os seguintes grupos de proficiência linguística: Iniciação (A1, A2), Intermédio (B1), Avançado (B2, C1)¹¹⁶.

Em 2008, são homologadas as “Orientações Programáticas de PLNM” para o ensino secundário, contendo testes diagnósticos para posicionar em grupos de nível os alunos de PLNM. O relatório sobre este documento está disponível no *site* da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Leiria, 2008; ver também Ministério da Educação, 2009).

Pela Portaria n.º 1262/ 2009, de 15 de outubro, são criados Cursos de Português para Falantes de outras Línguas, assim como as regras a que obedece a sua lecionação e certificação, promovidos pelos estabelecimentos da rede pública de ensino e pelos Centros de Formação do Instituto do Emprego e Formação Profissional/ Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Este reconhecimento da importância da LP como fator de integração contribuiu para que, ao nível das políticas de educação relativas aos migrantes, Portugal fosse considerado o melhor dos novos países de imigração (Huddleston et al., 2011).

Todavia, na prática esse reconhecimento nem sempre evidencia o efeito desejado. Ao nível do sucesso educativo no ensino secundário, por exemplo, no ano letivo de 2007/ 08, em comparação com o ano letivo 2006/ 07, apesar de existir uma melhoria dos resultados escolares em praticamente todas as nacionalidades, tal não se verificou relativamente aos alunos dos PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e da China, que apresentaram uma percentagem que ronda os 60%, sendo os alunos que apresentam os melhores níveis de aproveitamento dos países europeus, dos EUA e do Canadá (Ministério da Educação, 2009).

3.3. Políticas educativas e sua avaliação

Segundo o relatório internacional MIPEX III (Huddleston et al., 2011), a área da educação é uma das que apresenta mais problemas na maior parte dos países, sendo que nenhum país é avaliado com o nível máximo “favorável” (80-100%). Em média, na maior parte dos países, o relatório denuncia que os alunos não obtêm o apoio de que necessitam ao longo do seu percurso escolar, principalmente aqueles que têm poucos recursos. O apoio linguístico de que beneficiam não é facultado com o mesmo empenho que o restante plano curricular, acontecendo no pior cenário que a criança “*não chega a aprender adequadamente a língua da sua família nem a da sociedade de acolhimento*” (p. 16). Sublinha-se ainda que “*quase nenhum país dispõe de*

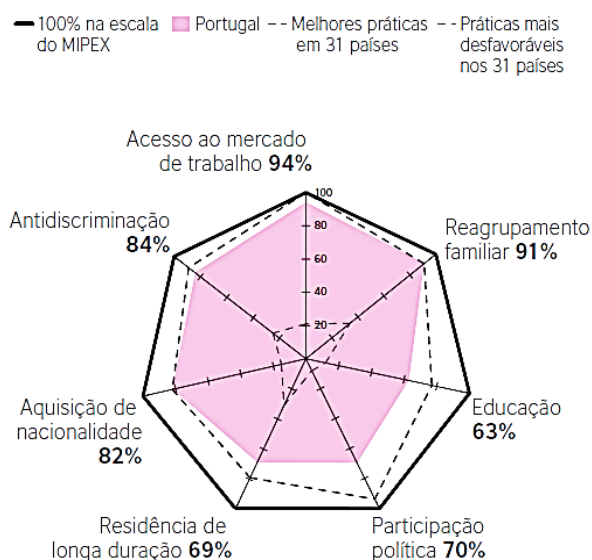
¹¹⁵ Disponível em <http://www.dre.pt/pdf2s/2007/08/154000000/2285222853.pdf>.

¹¹⁶ Estes grupos de proficiência não são exatamente os mesmos propostos no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que adota o princípio de árvore dos “hipertextos”, partindo de uma divisão inicial em três níveis gerais A: Utilizador elementar (A1 – Nível de Iniciação. A2 – Nível Elementar), B: Utilizador independente (B1 - Nível Limiar. B2 – Nível Vantagem) e C: Utilizador proficiente (C1 – Nível de Autonomia; C2 – Nível de Mestria).

sistemas para sensibilizar as escolas ou o corpo docente para a diversidade. A maioria das escolas está, por isso, a desaproveitar as novas oportunidades trazidas por um corpo estudantil diversificado” (p. 16).

Portugal, nesta área, com políticas classificadas como “ligeiramente favoráveis”, reparte o 4.º lugar com a Finlândia e a Noruega, sendo-lhe atribuída uma classificação de 63%, a mais baixa de todos os indicadores, como podemos verificar nos “resultados gerais” na figura que se segue:

Figura 3. Resultados gerais do MIPEX III



(Huddleston et al., 2011, p. 26)

O presente relatório destaca como pontos positivos que todos os alunos têm acesso à escola e, no caso dos mais vulneráveis, têm direito a um apoio; relativamente à LP, os alunos têm acesso ao seu ensino e a algum apoio extra; são sublinhados os projetos ACIDI e o Programa Escolhas, renovado para 2013-2015.

Os aspetos que baixam as pontuações de Portugal, nesta área, são o facto de os alunos imigrantes e os seus pais não serem encarados como novas oportunidades para a escola, bem como não serem encontradas respostas às suas necessidades em ambiente escolar. Assim sendo, quanto aos aspetos a serem melhorados, são apresentadas as seguintes recomendações:

“Portugal poderia aplicar padrões de qualidade obrigatórios aos cursos de língua portuguesa (8 países do MIPEX pontuaram 100%) e promover o ensino de mais línguas das comunidades imigrantes (por ex. através de escolas bilingues para Cabo-Verdianos e escolas de mandarim). Os países nórdicos têm obtido melhores resultados com os pais migrantes, envolvendo-os na educação dos seus filhos (...). Na Dinamarca, Países Baixos e Reino Unido, os professores possuem formação para dar resposta às necessidades específicas dos migrantes. Alguns países (...) têm procurado tornar as escolas e o

peçoal docente mais diversificados. A França e o Luxemburgo criaram centros especializados na avaliação das aprendizagens anteriores dos alunos recém-chegados, com vista a uma melhor colocação dos mesmos” (Huddleston et al., 2011, p. 29).

Apesar da descrição relativa à educação de alunos imigrantes em Portugal, por comparação com os outros países do estudo, o relatório destaca que *“de entre os novos países de imigração, Portugal é aquele que possui as melhores práticas”* (Huddleston et al., 2011, p.16).

Não obstante estes dados, no atual quadro de recessão prolongada e de forte redução dos fundos públicos, a coesão social pode ser prejudicada pela discriminação contra os imigrantes e os seus filhos, o que pode refletir-se também na redução de incentivos ao investimento na educação e na falta de sensibilização para a superação de estereótipos negativos, que parecem ser um dos principais impulsionadores de comportamentos discriminatórios (OECD, 2013).

Deste modo, urge não descurar o desenvolvimento de políticas de integração ajustadas ao atual momento que vivemos e promover a identificação dos problemas com que se continuam a debater os imigrantes ou aqueles que já obtiveram a nacionalidade portuguesa e que se encontram em processo de consolidação da sua presença social, promover a compreensão dos seus contributos para o desenvolvimento do país e das regiões onde se inserem, bem como promover a educação intercultural nas escolas (Malheiros & Esteves, 2013).

3.4. Alguns estudos referentes à educação intercultural nas escolas portuguesas

Tedesco (2002), ao procurar destacar o papel socializador e cultural da escola, afirma que a escola é um dos poucos âmbitos de socialização em que é possível programar experiências culturalmente enriquecedoras de contacto entre sujeitos.

Todavia, alguns autores afirmam que em algumas situações, em Portugal, não se tem praticado uma verdadeira Educação Intercultural, tomando a escola parte das características hegemónicas da cultura dominante, o que se traduz, por conseguinte, no esmagamento simbólico (coletivo) das culturas minoritárias (Casa-Nova, 2005; Cortesão & Pacheco, 1991; Dias et al., 1997; Machado, 2001, 2003; Monteiro, 2010; Pacheco, 1996). Existem também padrões de diferença social e cultural que penalizam fortemente os jovens com origens étnicas que divergem da norma, isto é, branco, católico, urbano e português-luso (Stoer, 2001).

Há igualmente estudos que apontam que a escola *“parece viver mal com e/ ou desconhecer a Diferença/ Diversidade, seja nos modos seja nas figuras que a habitam”* (Bizarro, 2009, p. 142). O estudo levado a cabo por Rosa Bizarro, envolvendo alunos, professores e encarregados de educação, de distintos níveis de ensino da escola pública, na região do Grande Porto, dá conta de que a diversidade na escola é percebida quando há problemas; as relações que se estabelecem com esse Outro *“nunca são entendidas*

como um caminho de enriquecimento pessoal e social, de reconstrução do Eu, da promoção de cidadãos mais humanos e socialmente válidos” (Bizarro, 2009, p. 150); o diálogo, dentro da escola, não é tido como importante, já que na opinião de algumas pessoas “já todos se conhecem”; fora da escola, o diálogo com a comunidade parece ainda estar por realizar; a obtenção das boas notas por parte dos alunos parece ter prioridade (Bizarro, 2009).

A etnicidade não é alheia às relações que na escola se estabelecem entre professores/ alunos, alunos/ professores, alunos/ alunos e pode conduzir ao favorecimento do grupo próprio, e, por conseguinte, à discriminação. Este facto é confirmado por um estudo realizado por Vieira da Silva (2008), abrangendo uma escola multicultural do 1.º Ciclo em Setúbal, que mostra que os professores, os alunos e as famílias são fontes de discriminação. São várias as conclusões que se podem retirar deste estudo.

Segundo a perceção de uma amostra de alunos, os alunos lusos, tal como já o tinham manifestado os professores, apresentam opiniões desfavoráveis relativamente aos seus pares de minorias étnicas. Chamam palavras racistas aos seus colegas negros, acentuando, assim, as suas características étnicas, e são intolerantes com os seus colegas de etnia cigana. Na opinião dos professores, também são as famílias lusas que apresentam opiniões desfavoráveis em relação aos alunos de minorias, professoras negras e auxiliares de ação educativa negras através de palavras racistas e expressões desprestigiadas (Vieira da Silva, 2002, 2008).

Quando questionados diretamente sobre a existência ou não de comportamentos discriminatórios na escola, os sujeitos entrevistados, na sua maioria, são *peremptórios na afirmação da sua existência*, manifestados através da rejeição, não valorização da diferença, não valorização dos problemas dos alunos, desrespeito, agressão verbal, agressão física, ausência de expectativas positivas, valorização da cultura da maioria. Esta discriminação verifica-se entre os próprios alunos, sendo mais marcante que os alunos lusos são aqueles que rejeitam os seus pares negros e ciganos, segregando-os, não os aceitando, desrespeitando-os, acusando-os. O mesmo tipo de comportamento parece estar presente nas famílias dos alunos, que se discriminam entre si, bem como professores e alunos (Vieira da Silva, 2002, 2008).

O contexto de sala de aula não é alheio a esta situação. Na própria sala de aula há diferentes padrões de aceitação que acabam por privilegiar os alunos lusos, sejam eles oriundos dos professores ou dos colegas. O estigma que os adultos reconhecem existir, e que acaba por se demonstrar, penaliza sobretudo os alunos de ascendência cabo-verdiana e os de etnia cigana. Os alunos entre si, e independentemente da origem étnica, escolhem, em primeiro lugar, os seus colegas lusos, sendo os alunos cabo-verdianos e os de etnia cigana os que recebem uma aceitação menor por parte dos seus pares.

Para esta autora, a educação não pode continuar a trabalhar tendo como referência quer o “bom aluno”, quer o “bom professor”; quer alunos, quer professores necessitam de “assumir a discriminação” e “aprender a lidar com ela”. “A sua erradicação só é possível quando os membros dos grupos em pertença se sentirem membros de um único grupo que, não apagando as diferenças intergrupais, lhes dê uma pertença

comum” (Vieira da Silva, 2008, p. 200).

Maria Adelaide Pires lembra que “vários trabalhos se têm realizado sobre os filhos dos imigrantes e outros grupos pertencentes a minorias étnicas e que demonstram serem alguns desses grupos, os que mais cedo abandonam a escola com consequências que daí advêm ao nível da integração social” (2007, p. 28; ver também Machado, 2001, 2003).

Apesar de a União Europeia estabelecer a obrigação dos estados-membros acolherem, nas mesmas condições que os nacionais, as crianças e jovens estrangeiros, na prática tal não se verifica – “a Lei de Bases do Sistema Educativo Português faz várias referências à Educação para a Cidadania mas a preocupação apregoada não tem sido directamente proporcional à prática exercida” (Pires, 2007, p. 31).

Há indícios que nos fazem acreditar que a educação intercultural já deu os seus primeiros passos, mas muito há para fazer, sendo importante não só um levantamento das iniciativas que se vão promovendo em contexto escolar, mas também a sua avaliação.

3.5. Escola – lugar de (des)encontros culturais entre pares

3.5.1. Perturbação das relações entre pares: comportamentos antissociais

À escola cumpre uma função formativa, afigurando-se como um lugar por excelência de possibilidades de contacto e de socialização, onde as relações entre pares surgem como “um aspecto fundamental do desenvolvimento sócio-emocional e sócio-cognitivo da criança e do adolescente, contribuindo de forma decisiva para a construção social do conhecimento, para o conhecimento de si próprio e dos outros” (Amado & Freire, 2009, p. 61; ver também Estrela & Amado, 2000).

Se é certo que a maior parte dos jovens desenvolve na escola relações de carácter horizontal que implicam reciprocidade, entreajuda, aceitação mútua e amizade entre pares, não é menos certo que existe um número considerável de comportamentos antissociais que abarcam distintas aceções relativas à “violência nas escolas”, cuja definição não é inequívoca, varia em função do país da língua e dos termos associados, que podem ir desde “comportamentos disruptivos, agressão, intimidação e comportamento anti-social” (Vettenburg, 2000, p. 224).

Amado e Freire (2009), debruçando-se sobre os conceitos de “violência” e “delinquência” nas escolas, preferem o uso do termo “indisciplina”. Este termo, que abarca os dois primeiros, não se confunde com eles, sendo salvaguardado que “a grande parte dos actos de indisciplina verificados na escola têm um carácter não-violento, tal como a violência nem sempre atinge os foros de delinquência” (Estrela & Amado, 2000, p. 251).

A indisciplina também admite níveis de diferenciação na escola, nomeadamente “desvio às regras

de trabalho na aula”; *“indisciplina perturbadora das relações entre pares”*; *“problemas da relação professor-aluno”* (Amado & Freire, 2009). Uma vez que os propósitos do nosso estudo empírico se centram nas relações que os alunos desenvolvem entre si, particularmente nos espaços informais fora da sala de aula, centraremos a nossa atenção no segundo nível – *“indisciplina perturbadora das relações entre pares”* –, expressão esta que acontece aproximando os conceitos de disciplina/ indisciplina *“das problemáticas de cidadania, do saber estar com os outros, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo que permita não pôr em causa a liberdade dos outros”* (Amado & Freire, 2009, p. 5).

Os fatores que contribuem para o aparecimento de tais problemas são diversos. Por um lado, dizem respeito aos próprios jovens e suas famílias, à falta de relações securizantes que lhes possibilitem o desenvolvimento de comportamentos sociais positivos. Por outro lado, dizem respeito ao próprio clima (*ethos*) de escola, sendo que as escolas onde existe uma preocupação pela antecipação destes problemas intervêm com mais eficácia na sua resolução. Também não é alheia a este facto a partilha de atitudes, crenças e valores entre todos os elementos da comunidade escolar, que trabalham de forma colaborativa para garantir o bem-estar social na escola (Amado & Freire, 2009).

Os “pretextos” para as situações de agressividade e indisciplina na escola podem ser a origem social, étnica ou demográfica diferente da maioria, os pequenos ou grandes defeitos físicos, o mau ou o bom desempenho académico. As situações de indisciplina que desencadeiam traduzem-se em situações concretas, designadamente na falta de respeito mútuo pela diferença física, psicológica, étnica, de estatuto social, de género; falta de compreensão, de tolerância, de solidariedade; a ameaça, a despersonalização da relação, que podem quantas vezes conduzir a situações de “gozo”, agressões verbais, danos físicos, morais e patrimoniais (Amado & Freire, 2009).

Estes incidentes distinguem-se das brincadeiras, que não têm propósitos ofensivos, e não podem ser avaliados apenas pela sua incidência, mas antes pelas consequências e os impactos nas vítimas, nos agressores e mesmo dos observadores de tais incidentes (Amado & Freire, 2009). Estas ações podem ser desencadeadas tanto contra autóctones, como contra estrangeiros em espaço escolar, se bem que, nas palavras de Amado e Freire, *“São sobretudo grupos de população menos protegidos, como os imigrantes, que são as maiores vítimas destas situações, uma vez que, à falta de integração económica e ao isolamento que daí decorre, acresce todo um conjunto de ataques à sua identidade cultural”* (2009, p. 114).

Não podemos esquecer que a maior parte dos conflitos ocorre nos pátios do recreio, onde na maior parte das escolas existe “falta de supervisão” por parte dos adultos, sendo que os auxiliares de educação são quase sempre em número insuficiente para cumprir o desempenho de tais funções. Acresce ainda a este facto a falta de formação específica e continuada (Amado & Freire, 2009). Esta necessidade de formação é extensível aos restantes agentes educativos no sentido de serem sensíveis a estes problemas e saberem desenvolver um conjunto de rotinas para a resolução destes conflitos, atuando também de forma pró-ativa no que concerne à promoção de valores cívicos e sociais. O clima de abertura ao aluno deve ser cultivado, por

forma a ele conseguir expressar os seus sentimentos, gerir frustrações e desenvolver autoconceitos e autoestima favorável, num ambiente escolar que se deseja pautado por “valores da dignidade, de justiça, do respeito e consideração pelo outro” (Estrela & Amado, 2000, p. 262).

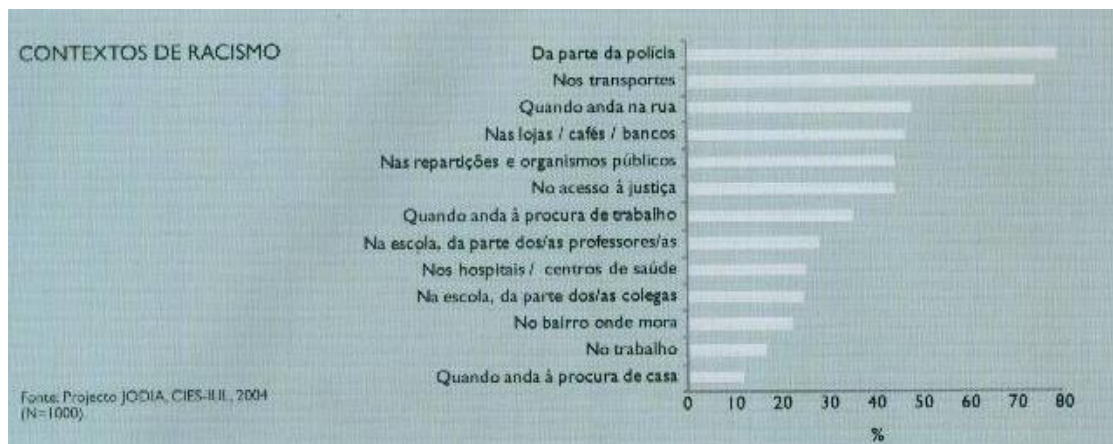
A educação intercultural deve promover a inovação educativa, encarando o conflito sob uma perspetiva positiva, ou seja, o conflito como “oportunidade educativa” (Pardo, 2005). Por vezes, o conflito advém das distintas visões socioculturais do mundo que os alunos têm. É importante consciencializar os alunos de que essas perspetivas não implicam necessariamente um “problema”, devem antes ser encaradas como oportunidades de “partilha”, de “reconhecimento”, de “abertura” que vão além das perspetivas etnocêntricas do ponto de vista próprio. Os alunos também devem ser levados a refletir sobre a “complexidade de conflito”, ou seja, as relações interpessoais e interculturais que os alunos estabelecem entre si são mediadas por representações recíprocas, às quais estão subjacentes preconceitos e estereótipos relativos às culturas e aos grupos culturais em presença. É importante desocultá-los, recontextualizá-los, relativizando o significado que damos à realidade como uma construção nossa, construção marcada por interesses, grupo de pertença, época histórica, contexto social (Díaz-Aguado, 2000; Marata, 2006; Pardo, 2005).

Assim, concluímos com as palavras de Gil-Jaurena e Ballesteros que enfatizam que a educação intercultural é evitar conflitos, já que, nas palavras das autoras: “*Conflicts are part of our everyday life, the key is to manage them properly, and to be aware of our biases, positively and actively learning to fight discrimination and prejudices*” (2009, p. 149).

3.5.2. Discriminação e racismo na escola

Segundo o estudo recente de Malheiros e Esteves (2013), embora a escola seja um lugar privilegiado de transmissão de valores antirracistas, verifica-se que 14% dos imigrantes afirma já ter vivido situações de discriminação nas escolas, sendo que em 23,8% dos casos o agente da discriminação é um colega: “*parece poder concluir-se que as situações de discriminação ocorrem sobretudo entre pares*” (Malheiros & Esteves, 2013, p. 210). Também no estudo de Machado (2001), no que se refere à perceção do racismo em situações do quotidiano, nomeadamente nas escolas, 40,8% dos inquiridos guineenses responde afirmativamente, 25,5% responde negativamente e 33,8% diz não saber. Pena Pires (2010b) destaca resultados semelhantes no que se refere à escola como contexto de racismo:

Figura 4. Contextos de racismo



(Pena Pires, 2010b, p. 83)

Na opinião de Marta Araújo e do estudo etnográfico que desenvolveu em duas escolas com ensino obrigatório, o racismo tem merecido pouca atenção na área da educação. A persistência dos discursos lusotropicalistas¹¹⁷ e das suas variantes atuais “*parece favorecer o racismo através do seu silenciamento*” (2007, p. 84). Mais afirma quando explora exemplos sobre as perceções dos alunos negros relativamente a quem são:

“Num contexto de maioria branca, onde «não há problemas», ser negro é vivido com vulnerabilidade. A abordagem frequentemente encontrada nas escolas portuguesas, de que não há problemas de racismo, faz com que se desloque meramente o problema do racismo para as suas vítimas, e a alimentar o mito do não-racismo português” (2007, p. 92).

Se é certo que segundo alguns estudos, nomeadamente Lages, Policarpo, Marques, Matos e António (2006), quanto maior é o contacto entre autóctones e imigrantes, maior o número de adjetivos positivos que se lhes atribuem e menor é a associação destes ao crime, algumas exceções alertam-nos também para a qualidade desses mesmos contactos “*não basta ser-se vizinho, não basta ser-se colega, é preciso conhecer, aprofundar laços, desenvolver relações para que o contacto contribua positivamente para a diminuição do preconceito e da discriminação*” (Lages et al., 2006, p. 258).

Não basta o contacto interpessoal entre portugueses e imigrantes, quer a nível social, quer ao nível do contexto escolar, para a construção de atitudes menos preconceituosas (Aktan, 2012; Araújo, 2007; Macedo, Temudo & Clough, 2012). Mais importante que o contacto é a qualidade desse contacto, mais importante que o acesso à informação é o *tipo de informação que selecionamos e a forma como dela nos*

¹¹⁷ Ver Capítulo 3 – Portugal Multi/ Intercultural.

apropriamos e a usamos.

A propósito da importância da informação e sua relação com a ação, lembramos aqui um outro estudo no âmbito de um projeto de investigação transcultural no sistema educativo que envolveu Espanha, Portugal, Itália e Grécia, com o principal objetivo de fomentar atitudes antirracistas (Dias et al., 1997), procurando estabelecer a relação entre a informação dos significados dos conceitos relacionados com racismo e xenofobia¹¹⁸ e as atitudes menos reacionárias perante os imigrantes, e consequente realização de ações mais pró-ativas em favor deles. Este estudo permitiu concluir que os estudantes da amostra não estavam familiarizados com o significado da maior parte dos conceitos relacionados com o fenómeno da imigração e das minorias étnicas (Dias et al., 1997). Depois da informação fornecida, verificou-se, em relação à escolha dos modelos selecionados¹¹⁹, que há um aumento da rejeição do modelo tolerante (G) a favor da escolha do modelo antirracista (Y), o que levou a concluir que o aumento de informação prestada aos estudantes constitui um *fator determinante* para a escolha de modelos antirracistas (Dias et al., 1997).

Contudo, no que se refere à realização de ações pró-ativas, verificou-se que elas são do *tipo fraco*, caracterizadoras de um nível baixo de solidariedade para com os imigrantes, confundindo-as com laços de amizade ou com ações altruístas como a distribuição direta de donativos, revelando um baixo grau de implicação pessoal dos mesmos. Este facto levou a concluir que não basta a informação para a realização de ações mais pró-ativas a favor dos imigrantes (Dias et al., 1997).

Registada a evidência empírica entre a importância da informação e o seu papel preventivo no contexto da imigração, verifica-se que a informação, por si só, não promove a ação, sendo necessário que a ação educativa promova estratégias de intervenção que permitam operacionalizar a informação prestada, dirigida particularmente aos jovens. Admitindo que o conceito de multiculturalismo pode ser aprendido e interiorizado, aponta-se a necessidade da rede socioeducativa para promover a coexistência e convivência intercultural que aceite e compreenda as diferenças, através de uma ação constante e sistematizada, enquadrada numa política do sistema educativo que favoreça a igualdade social e previna atitudes racistas e xenófobas (Dias et al., 1997).

É no sentido de superar os resultados apresentados que autores como Malheiros e Esteves sublinham que *“um novo fôlego institucional deve ser conferido ao trabalho de educação intercultural em contexto pré-escolar e escolar e deve fomentar-se a introdução da temática da discriminação, racismo e xenofobia nos currícula educativos”* (Malheiros & Esteves, 2013, p. 210).

¹¹⁸ Os conceitos selecionados foram: asilado, etnocentrismo, xenofobia, nacionalismo, imigrante, grupo étnico, discriminação, refugiado, preconceito, racismo, solidariedade e segregação.

¹¹⁹ Estes três modelos estavam conceptualizados da seguinte forma: “Modelo Reacionário” (assimilava os imigrantes aos padrões de cultura da sociedade maioritária recetora, não respeitava a singularidade cultural do imigrante, pressupunha um conflito de valores com a sociedade recetora e a não realização de ações pró-ativas a favor dos imigrantes), “Modelo G” (promovia democraticamente o fenómeno multicultural, apesar de não existir a envolvimento em ações pró-imigrantes, favorecia a convivência entre diferentes culturas), “Modelo Y” (modelo antirracista que pressupunha a igualdade de direitos entre os imigrantes e os outros cidadãos e a participação ativa em favor dos primeiros).

O antirracismo diz respeito a todos os que têm responsabilidade social e que têm tantas vezes tendência a abstrair-se dos problemas específicos dos excluídos, das vítimas das mudanças sociais ou daqueles a quem essas mudanças sociais assustam, fruto do medo, dos boatos ou de uma imagem de desestabilização social que parece fora de controlo. Urge, pois, colocar no centro dos debates, nomeadamente no referente à educação, temas como, por exemplo, o fracasso escolar do ponto de vista dos mais desfavorecidos, sejam eles “brancos pobres”, vítimas do racismo ou da exclusão social (Wieviorka, 2005a, 2005b).

A luta contra o racismo requer que tomemos consciência do racismo, não apenas em relação aos outros, mas em nós próprios, individual e coletivamente, de forma a acabar com o “trágico enigma” que ele encerra¹²⁰. Requer também uma pedagogia continuada, desde a infância até à morte. A amizade e a solidariedade devem ser encorajadas, tarefa especialmente difícil na escola, uma vez que o sistema educativo proporciona pouco espaço para a manifestação dos sentimentos. Todos os “programas de educação” deviam incluir a denúncia de agressões e correlativamente o ensino da solidariedade. Esta tarefa não é fácil, mas devemos ter em atenção que há conflitos que começam porque cada uma das partes se sente ameaçada pela outra, não gosta do Outro porque entende que o Outro não gosta dele. Qualquer coisa que faça diminuir o medo é benéfico (Memmi, 2000).

O racismo não é só perigoso para as vítimas, mas, como um *boomerang*, também se “volta contra os agressores”. É necessário um grande discernimento e lucidez para tomar consciência dos efeitos do medo ou da autoridade ou dos privilégios que alguns reclamam, para que não se repita o que aconteceu no colonialismo, em que os europeus – mesmo os que tinham boas intenções – foram transformados em colonizadores. A luta contra o racismo coincide com a luta contra toda a forma de opressão (Memmi, 2000).

É igualmente necessário tomar consciência de que a existência do Outro nunca é indiferente. O medo e a ansiedade da alteridade é a componente central do racismo e não devem ser subestimados. O estranho é-nos sempre assustador de alguma maneira e é curta a distância que separa o medo da hostilidade, e a hostilidade da violência. É necessário o abandono próprio relativamente ao Outro, vendo-o como uma extensão de si mesmo e identificando-se com ele. O diálogo a partir da diferença exige-se (Memmi, 2000).

Como fomos abordando ao longo do capítulo sobre o racismo, a luta antirracista não se pode restringir aos seus aspetos morais, mas deve insistir numa mudança cultural que combata os estereótipos herdados do passado. Tal mudança passa necessariamente pela educação, quer formal, nas escolas, quer informal, através dos meios de comunicação social. Sublinhamos também que, em contextos étnica e socialmente heterogéneos, uma real igualdade de oportunidades só é exequível quando as vertentes de antirracismo e de interculturalidade se mantêm indissociáveis (Cardoso, 1996).

¹²⁰ Memmi (2000) explica que este enigma consiste no facto de que ninguém, ou quase ninguém, se vê a si próprio como racista, todavia o racismo persiste. E se os racistas não existem, as atitudes racistas podem ser observadas... nos outros.

CAPÍTULO 5 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

“Um camponês não sabia onde estava o seu machado. Suspeitou que o filho de um vizinho lho havia roubado e começou a observar o rapaz. Tinha exactamente as maneiras de um ladrão de machados, as palavras que pronunciava soavam a ladrão de machados, todo o seu comportamento e atitudes eram as de alguém que havia roubado um machado. Mas, de repente, ao cavar uma leira de terra, o camponês encontrou o seu machado. No dia seguinte, olhou de novo para o filho do vizinho. Reparou então que as maneiras dele, as palavras dele, o comportamento e as atitudes dele não eram, de modo algum, as de um ladrão de machados”

Estória do “Livro de Lie Zi” (450 a.C. – 376 a.C.)

Sumário

Neste capítulo, esclarecemos o conceito de RS, quer no seu percurso teórico, quer enquanto percurso metodológico, uma vez que pretendemos estudar as RS dos alunos em relação ao Outro, possuidor de uma cultura e língua de origem diversa da sua, em espaço escolar.

Pretendemos estudar as RS sobretudo enquanto produto, e para tal situamo-nos na linha de Serge Moscovici, Denise Jodelet e Jorge Vala.

1. Das representações individuais e coletivas às representações sociais

Ao revisitarmos a genealogia do conceito de RS, servimo-nos de um texto de Émile Durkheim, no âmbito da Sociologia, sobre as representações individuais e as representações coletivas em contraste com o conceito de RS, e do estudo pioneiro em que Moscovici as aplica no âmbito da Psicanálise. Durkheim entende que a sociedade tem por substrato os indivíduos associados que formam um sistema sobre o qual surge a vida social. As representações, trama dessa vida social, desligam-se das relações que os indivíduos estabelecem ente si e autonomizam-se. Quando tal acontece, formam-se as representações coletivas, que são entendidas como formas de agir e de pensar, impostas do exterior às consciências individuais:

“En effet, si l'on peut contester peut-être que tous les phénomènes sociaux, sans exception, s'imposent à l'individu du dehors, le doute ne paraît pas possible pour ce qui concerne les croyances et les pratiques religieuses, les règles de la morale, les innombrables préceptes du droit, c'est-à-dire pour les manifestations les plus caractéristiques de la vie collective. Toutes sont expressément obligatoires; or l'obligation est la preuve que ces manières d'agir et de penser ne sont pas l'oeuvre de l'individu, mais émanent d'une puissance morale qui le dépasse, qu'on l'imagine mystiquement sous la forme d'un bien

ou qu'on s'en fasse une conception plus temporelle et plus scientifique" (Durkheim, 1898, p. 17).

Este poder moral serve a coesão social do grupo na sua totalidade, que é o que deve ser tomado em consideração, embora só possa crer, sentir ou agir por intermédio das consciências individuais. Durkheim propõe, assim, a separação entre as representações individuais e as representações coletivas, sendo estas últimas vistas como categorias lógicas que se caracterizam por uma grande estabilidade nos modos de reprodução e são transmitidas aos indivíduos como uma herança coletiva. Elas são homogêneas e compartilhadas por todos os elementos de um grupo, tal como se compartilha uma língua, e a sua função é preservar a ligação entre eles e prepará-los para pensarem e agirem de maneira uniforme (Durkheim, 1898; Moscovici, 1989, 2006).

Moscovici, por sua vez, vê na sociedade moderna, na comunicação de massas, na difusão dos saberes científicos e técnicos, a transformação dos modos de pensar e a criação de novos conteúdos, o que faz com que, em vez de representações coletivas, fale de RS como pontes entre o indivíduo e o mundo social, numa perspectiva de sociedade em mudança (Moscovici, 1989, 2006). Moscovici, por oposição a Durkheim, interessa-se por essa diversidade de ideias, reflexo da falta de homogeneidade nas sociedades modernas, e pelas diferenças que refletem a distribuição desigual do poder (Duveen, 2000).

Aquilo que agora se procura compreender é a inovação mais do que a tradição, a vida social que se faz no quotidiano e não tanto a vida social já consumada. O ser humano é um ser eminentemente social moldado pela linguagem ao universo cognoscitivo e simbólico que o precede, ao mesmo tempo que opera a construção e reconstrução social do mundo. Passa a ser valorizado o carácter dialético das relações entre indivíduo e sociedade e rejeita-se o corte entre o universo externo e o universo interno de um indivíduo ou de um grupo (Moscovici, 1989, 2006).

As representações coletivas não são anuladas pelas RS, todavia o seu campo de estudos amplia-se, sendo-lhe acrescentados diferentes tipos de representação em função da sua origem e âmbito de inserção social (Pereira de Sá, 1996). Enquanto Durkheim valorizava nas representações o seu carácter uniforme, indiscutível e coercitivo, com Moscovici ganha interesse o seu carácter emancipado, polémico, determinado por relações antagónicas ou de diferenciação entre grupos sociais, sendo mais pertinente a apreensão da sua diversidade que o contraste entre o pensamento individual e o pensamento coletivo (Duveen, 2000; Vala, 1993; Vala & Castro, 2013).

Para Moscovici (1984), as RS necessitam de ser descritas e explicadas como fenómenos que estão relacionados com o modo de compreender e comunicar, com o modo de criar tanto a realidade como o senso comum.

2. Noção e caracterização

2.1. Um conceito possível

Se é fácil constatar a realidade das RS no quotidiano, o mesmo não se pode dizer da sua conceptualização, dado situar-se na interface do individual e do social, do racional e do instintivo, do consciente e do inconsciente, do imaginário e do discursivo (Mannoni, 2001).

A sua posição “mista” faz das RS “une notion carrefour”, ou seja, uma noção que se encontra numa encruzilhada epistemológica, nomeadamente de conceitos sociológicos e psicológicos (Doise, 1986). O próprio Moscovici reconhece que a sua história é demasiado rica para ser condensada numa simples definição¹²¹, preferindo entendê-las antes como um fenómeno, uma forma característica de conhecimento na nossa era e não tanto como um conceito (Jodelet, 1995; Moscovici, 1976, 2006). Não obstante este facto, é possível encontrar algumas definições precisas e clarificadoras como a que se segue:

“C’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme «savoir de sens commun» ou encore «savoir naïf», «naturel», cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique” (Jodelet, 1989, p. 36).

As RS são formas de conhecimento prático, socialmente elaborado e partilhado que constroem a nossa realidade social e que permitem ao indivíduo adaptar-se e agir sobre o mundo exterior e sobre os outros, o que leva a que sejam qualificadas como “compromisso psicossocial” (Jodelet, 1989).

Elas assumem distintas formas de expressão, nomeadamente as imagens construídas sobre alguma realidade; os sistemas de referência que possibilitam aos indivíduos a interpretação e descodificação de uma realidade estranha; as categorias que permitem classificar circunstâncias, fenómenos e indivíduos; e as teorias que lhes permitem posicionar-se perante uma determinada realidade (Jodelet, 1989, 1996).

Fazem parte das RS as experiências e informações recebidas e transmitidas pela tradição, pela educação ou pela comunicação social. Basicamente, elas correspondem a um ato de pensamento de um sujeito que estabelece, ativamente, um vínculo simbólico com um objeto da realidade social – pode ser uma pessoa, um grupo, uma classe, etc. – ficando nelas tanto as características do sujeito como as do objeto. Elas não são nem o duplo do real, nem o duplo do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito, antes o processo pelo qual se estabelece uma relação entre esses elementos (Jodelet, 1996).

¹²¹ Alguns autores, nomeadamente Gustav Jahoda, entendem que a teoria das RS é vaga na construção dos seus conceitos e que, longe de iluminar os problemas em Psicologia Social, contribuiu antes para obscurecê-los. Todavia, Moscovici propõe uma série de definições, todas elas complementares, cujo objetivo é mostrar a sua “flexibilidade semântica”, acreditando tratar-se de um paradigma, uma corrente de pensamento, uma área de estruturação de conhecimento em ciências sociais. A diversidade conceptual é tanta quanta a diversidade da realidade da representação que o investigador pretende analisar: “*Ce sont autant d’aspects du phénomène, impliquant des nuances*

As RS implicam um objeto e um conteúdo determinado, um sujeito em relação com outros sujeitos e as formas de estruturação simbólicas dominantes num determinado tempo e espaço histórico que são também constituintes da objetividade circundante. Representar é substituir um objeto real ou imaginário, é “colocar em lugar de”, é reproduzir mentalmente algo (Jodelet, 1989, 1995, 1996). E esta reprodução não pode ser considerada como uma réplica do mundo numa aceção positivista, porque as RS também evocam o que está ausente desse mundo – mais do que reproduzi-lo, constituem esse mundo, constituem a identidade, o mercado, as características de uma pessoa ou de um grupo, etc. (Moscovici, 2000a, 2000b).

Consequentemente, o estatuto dos fenómenos da RS é “simbólico”, uma vez que estabelece um vínculo, constrói uma imagem, evoca, diz e faz com que se fale, partilha significados e sintetiza um cliché que se torna um emblema. Elas afetam todas as relações simbólicas que criam e mantêm as relações de poder que são transmitidas através do filtro das linguagens, das imagens e das lógicas naturais (Moscovici & Vignaux, 1994).

Jean-Claude Abric, por sua vez, tendo por base a crítica à abordagem experimental clássica nos estudos em Psicologia Social, propõe a seguinte definição:

“La représentation est donc un ensemble organisé d’opinions, d’attitudes, de croyances et d’informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social” (1989, p. 188).

Na opinião deste autor, não são as características objetivas de uma dada situação que determinam os comportamentos dos indivíduos e dos grupos, mas antes a representação que determina o significado do comportamento e da interação (Abric, 1984).

Enquanto atividade intelectual representativa, destacam-se cinco características: a RS representa um objeto; possui um carácter de imagem e a propriedade de intercambiar o sensível e a ideia, a percepção e o conceito; tem uma natureza simbólica e significante; possui um carácter construtivo; e é dotada de um carácter autónomo e inovador (Jodelet, 1996).

As RS existem onde quer que existam pessoas que se relacionam com outras, proporcionando-lhes o contexto de interação. Philogène e Deaux (2001) sublinham esta omnipresença das representações na vida social dos indivíduos, e destacam as seguintes especificidades: **a)** elas constituem um “*metassistema*” que nos influencia, às vezes inconscientemente, guiando-nos quando tomamos decisões ou forçando-nos a ter em conta aquilo que convencionalmente outros pensam sobre algo; **b)** elas são consensuais, na medida em que facultam sentidos para “*calibrar visões*” sobre os objetos; **c)** depois de criadas, são autónomas, no sentido em que evoluem para além do alcance dos indivíduos.

As noções propostas e sua caracterização podem ser sintetizadas nas palavras de Moscovici:

dans la manière de le préciser” (Seca, 2002, p. 36). (Para aprofundar os argumentos de Moscovici às críticas de Jahonda, ver Moscovici, 2006).

“Social representations (...) concern the contents of everyday thinking and the stock of ideas that gives coherence to our religious beliefs, political ideas and the connections we create as spontaneously as we breathe” (2006, p. 214).

Numa “era da representação” como a que vivemos, as RS criam os significados e as imagens com os quais indivíduos e grupos atuam e comunicam socialmente, assumindo-se como estruturas abertas, dinâmicas, proteiformes e pragmáticas, cujo estudo deve ter em conta tanto os processos de produção e evolução, como os conteúdos que as mesmas abarcam (Jodelet, 1996; Moscovici, 2000a, 2000b).

Importa ainda sublinhar, para evitar reificar a noção de RS, que “*estaticamente*” elas são semelhantes a teorias que, em redor de um tema, classificam objetos e pessoas, descrevem percepções, explicam sentimentos e ações. Todavia, sob o ponto de vista relacional e “*dinâmico*”, elas apresentam-se como uma rede de ideias, metáforas e imagens interligadas mais ou menos livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que as teorias (Moscovici, 2000a, 2000b). A sua origem é sempre inacabada: “*Toute représentation sociale se constitue comme processus dont on peut repérer une origine, mais toujours inachevé dans la mesure où d’autres faits ou discours viendront l’alimenter ou l’altérer*” (Moscovici & Vignaux, 1994, p. 29).

Uma última ideia a ter em conta é que do ponto de vista epistemológico não importa saber em que medida uma RS é verdadeira ou falsa, uma vez que ela é necessariamente “falsa” ao não traduzir o objeto exatamente como ele é, e concomitantemente “verdadeira” ao ser para o sujeito um conhecimento válido, de onde ele pode retirar os princípios da sua ação. Tal como os preconceitos e os estereótipos, as RS contêm uma parte da verdade que corresponde a uma parcela da realidade. Essa verdade é profundamente afetiva e está enraizada na psicossociologia do grupo de pertença e nas circunstâncias, que podem alterar ou não o seu conteúdo (Mannoni, 2001).

2.2. O conceito de Representação Social e sua interação com outros conceitos sociais

Como já tivemos oportunidade de mostrar, as RS são sempre re-presentação de alguma coisa para alguém, são fenómenos complexos cuja riqueza e dinâmica está relacionada com outras produções mentais de origem social. Assim, elas elaboram-se a partir de materiais bastante heteróclitos: imagens, fórmulas semânticas, reminiscências pessoais ou memórias coletivas (mitos, contos), clichés derivados do conhecimento vulgar (ditos, crenças, superstições) e “ideias feitas” (preconceitos, estereótipos, etc.), sem com eles se confundir (Mannoni, 2001).

2.2.1. Opinião, imagem e atitude

A **opinião** é, por um lado, uma fórmula socialmente valorizada à qual o sujeito adere e, por outro lado, uma tomada de posição sobre um problema social controverso. Caracteriza-se pelo seu carácter instável, fragmentado e tendencioso, sendo um momento da formação das atitudes e dos estereótipos. A sua aparência de acessibilidade e objetividade são ilusórias porque não permitem descrever os discursos ou as relações hierárquicas entre as informações dadas (Moscovici, 1976; Seca, 2002).

A opinião diferencia-se da RS porque esta informa-nos sobre o contexto, os critérios de juízo e os conceitos que lhe estão subjacentes. Para além disso, os estudos sobre RS têm em conta o indivíduo como ator social e as relações/ interações sociais que estabelece e que são suscetíveis de alterar as suas opiniões (Moscovici, 1976).

A **imagem** é um reflexo interno de uma realidade externa. Trata-se de uma reprodução passiva de um objeto exterior, uma espécie de “sensação mental”, de impressões que os objetos, as pessoas, etc., deixam no nosso cérebro (Moscovici, 1976).

As RS diferenciam-se das imagens porque não existe um corte entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo/ grupo, o objeto está inscrito num contexto ativo e a nossa capacidade de representação tem o poder de relacionar o nosso reservatório de imagens, de modo a obter algo novo e surpreendente (Moscovici, 1976).

Nas palavras de Palmonari e Doise: “*Elles (rs) constituent une forme particulière de la pensée symbolique, à la fois images concrètes saisies directement et en même temps renvois à un ensemble de rapports plus systématiques qui donnent une signification plus ample à ces images concrètes*” (1986, p. 16), distinguindo-se, assim, quer das ideologias e das teorias científicas, quer das imagens como produtos das perceções.

A **atitude** é uma disposição geral, favorável ou desfavorável, em relação ao objeto da representação. O estudo das atitudes procura uma espécie de pré-comportamento que permita prever o comportamento. Todavia, as atitudes não expressam conhecimento enquanto tal, antes uma relação de certeza ou incerteza, crença ou descrença em relação a esse conhecimento (Castellotti & Moore, 2002; Moscovici, 1976; Moscovici & Marková, 2000).

Outro aspeto a ter em atenção é que a relação entre a atitude de um sujeito e um objeto é uma relação binária, enquanto a relação entre a representação individual e um objeto é triádica, porque é sempre mediada por uma RS. Para se perceber esta relação, Moscovici dá o exemplo de uma compra cujo pagamento se processa com um cartão de crédito: aparentemente, a compra estabelece-se entre um comprador e um vendedor de uma mercadoria, mas existe um terceiro interveniente que é o banco, a

instituição que criou o cartão. As RS, para Moscovici, são este terceiro parceiro que intervém sempre que se estabelece uma relação com o Outro ou com um objeto (Moscovici & Marková, 2000).

O conceito de RS e o conceito de atitude partilham uma natureza social que é todavia distinta em vários aspetos: **a)** as representações são sociais porque elas tratam da realidade social principalmente no seu sentido estrutural e cultural, enquanto as atitudes colocam a sua ênfase nos aspetos interpessoais dessa realidade; **b)** as representações são sociais na sua origem, enquanto as atitudes são despojadas do seu conteúdo e das suas origens sociais e simbólicas; **c)** por fim, enquanto as representações são largamente partilhadas ao ponto de se tornarem parte da própria realidade social, as atitudes são geralmente entendidas como disposições individuais usadas, em Psicologia Social, para explicar diferenças nas reações individuais a estímulos semelhantes (Duveen, 2000; Jaspars & Fraser, 1984).

Por fim, as RS, tal como as atitudes, também podem ser entendidas como uma “preparação para a ação”. Contudo, existe uma especificidade naquelas que as diferencia das atitudes: elas não guiam apenas os comportamentos, mas sobretudo remodelam e reconstituem os elementos do ambiente onde a ação deve ter lugar (Moscovici, 1976); quando uma pessoa ou objeto não se adequa exatamente às nossas representações, nós forçamo-lo a assumir determinada forma, a entrar numa determinada categoria para ele se tornar idêntico aos outros, sob pena de não poder ser compreendido ou decodificado (Moscovici, 1984).

Ao contrário destes conceitos, as RS também consideram que as pessoas e os grupos, nas suas relações e interações, não são meramente utilizadores da informação que circula, mas são seus criadores e comunicadores. Assim, as RS não são “opiniões sobre” ou “imagens de”, antes teorias coletivas, sistemas ou estruturas de implicações que povoam o universo de seres, dão significado aos comportamentos, dão cor aos conceitos, enriquecendo a textura da realidade, determinando o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias partilhadas pelos grupos, regendo conseqüentemente as condutas desejáveis ou admitidas (Moscovici, 1976, 2006).

2.2.2. Preconceito e estereótipo

Os preconceitos são atitudes, geralmente desfavoráveis, que estão na base da emergência de fenómenos de conflito e de discriminação entre grupos sociais, quando se verificam situações de limitação de recursos, incompatibilidade de objetivos, assimetria de poder. Têm na sua origem crenças provenientes de mecanismos de defesa (Amâncio, 1993; Monteiro, 1993, 2013).

Os preconceitos mais comuns são baseados na pertença a grupos, nomeadamente “grupos sexuais”, “raciais”, “étnicos” ou outros onde se manifestem divergências linguísticas (por exemplo, entre o Português Europeu e o Português do Brasil), religiosas (entre Cristãos e Muçulmanos), clivagens geográficas

(entre Europeus do Norte e Europeus do Sul) ou temporais (entre imigrantes da primeira ou segunda geração) (Marques & Paéz, 1993; Marques, Paéz & Pinto, 2013; Monteiro, 1993, 2013).

Fazem parte dos preconceitos três componentes: **a)** cognitiva, que se expressa nos estereótipos, representações mentais simplificadas de um individuo ou um grupo; **b)** avaliativa, que revela sentimentos como o desprezo, o evitamento; **c)** comportamental, que se traduz na predisposição hostil em conformidade com as duas componentes anteriores (Amâncio, 1993).

A expressão do preconceito, através da hostilidade, pode assumir distintos graus de intensidade: a) verbalização negativa, onde se expressam verbalmente sentimentos negativos sobre membros de determinados grupos; b) evitamento, mais ativo, em que se procura evitar o contacto com membros do grupo que se hostiliza; c) discriminação, que exclui, ou seja, tem consequências práticas para os membros de determinado grupo hostilizado; d) ataque físico, que se traduz em violência física; e) exterminação, levada a cabo pelos genocídios étnicos e religiosos (Monteiro, 1993, pp. 414-415; ver também 2013).

Os estereótipos são “estruturas cognitivas” que se traduzem em generalizações onde estão contidos os conhecimentos e expectativas que irão determinar os nossos julgamentos e avaliações acerca de grupos humanos e dos seus membros (Marques & Paéz, 1993). A sua função principal é simplificar ou sistematizar a informação recebida do meio, tendo em vista a adaptação cognitiva e comportamental. Tal como Allport salientou, essas generalizações surgem a partir do processo da categorização e “*introduzem simplicidade e ordem onde existe complexidade e uma variação quase aleatória*” (Tajfel, 1982, p. 148).

Eles são “clichés mentais” estáveis, constantes e pouco suscetíveis de modificação. Facilitam a comunicação pelo seu carácter convencional e esquemático, podendo ser apresentados como atalhos que vão diretamente à conclusão. Estão presentes nos discursos oficiais e/ ou institucionais, nomeadamente em contexto pedagógico, onde se usam os estereótipos do “bom” e “mau” aluno, e estereótipos do aluno “trabalhador” (Mannoni, 2001).

Para estes estereótipos serem considerados “sociais”, devem ser “compartilhados” por um grande número de pessoas no interior de um grupo social ou de uma instituição, assumindo-se a partilha como um processo de difusão efetiva. Os estereótipos em relação a um grupo étnico são definidos em termos de consenso de opinião relativamente aos traços que lhe são atribuídos:

“Se apresentarmos aos sujeitos uma lista de atributos e lhes pedirmos para indicarem os que eles consideram que se aplicam a um grupo específico, podemos considerar que os mais escolhidos pertencem ao estereótipo culturalmente aceite e que os menos escolhidos não lhe pertencem” (Tajfel, 1983, p. 131).

Sublinhamos o facto de que podem não resultar do contacto direto e pessoal com esses grupos e pessoas, podem ser positivos ou negativos, e são frequentemente errados, o que não quer dizer que sejam ilógicos (Moore, 2001; Neto, 1998).

As funções sociais dos estereótipos são essencialmente duas: contribuir para a criação e preservação de ideologias do grupo, justificando as suas ações; e criar ou ajudar a preservar diferenciações positivas de um grupo social em relação a outros. Quando os estereótipos dos “dominantes” sobre os “dominados” são negativos, as funções assumidas são a legitimação das desigualdades sociais e sua explicação, e a diferenciação positiva do endogrupo (Tajfel, 1982).

Não é tanto a veracidade dos estereótipos que é importante, mas antes a forma como podem ou não afetar as relações entre os indivíduos e os grupos, uma vez que eles são instrumentos de categorização que delimitam simbolicamente as fronteiras entre os grupos, realçando quer as semelhanças, quer as diferenças (Moore, 2001).

Segundo Félix Neto, somos mais suscetíveis de formar estereótipos sobre os exogrupos do que sobre os endogrupos, vendo aqueles como sendo mais homogêneos. Por outras palavras, existe a tendência para assumir que há maior semelhança entre os membros dentro do exogrupo do que entre os membros do endogrupo. Este “viés de homogeneidade do exogrupo” parece caracterizar percepções mútuas entre, por exemplo, jovens e idosos, negros e brancos, homens e mulheres (Neto, 1998).

Existe também, em relação aos estereótipos, o fenómeno do “viés no processamento de informação”, denominado “correlação ilusória”, que consiste em percecionar uma relação que não existe realmente entre a pertença a um grupo e o facto de possuir certos traços, sendo sobreavaliada a associação entre características ou acontecimentos. Assim, quando existe uma determinada associação, a informação subsequente será enviesada na mesma direção, o que implica que “os mecanismos cognitivos que levam a correlações ilusórias podem colocar inevitavelmente minorias em desvantagem em termos de como são retratadas nos nossos estereótipos” (Neto, 1998, p. 549). Quando existe informação individual que contradiz um estereótipo, só muito raramente ela modifica o estereótipo em questão, continuando o mesmo a ser aplicado ao conjunto do grupo (Neto, 1998; Tajfel, 1982).

Um terceiro fenómeno que merece a nossa atenção é o da “profecia de autorrealização”, em que um membro de um exogrupo pode ser levado a reagir conforme as expectativas que sobre ele são projetadas. Assim sendo, por exemplo, quando os professores têm altas expectativas em relação a determinados alunos, estes são passíveis de ter melhores resultados, mesmo que as expectativas não tenham fundamento (Neto, 1998).

Estes três fenómenos contribuem para a estabilidade cognitiva dos estereótipos, que, na opinião de alguns autores, são menos dinâmicos do que as RS, mantendo-se relativamente constantes durante largos períodos de tempo, Moscovici chega mesmo a denominá-los “imagens ou opiniões congeladas” (Moscovici & Vignaux, 1994; Tajfel, 1982).

Os preconceitos e os estereótipos fazem parte da constituição das RS em maior ou menor grau; estas, por sua vez, podem fazer uso de um ou mais preconceitos e/ ou estereótipos. Devemos, contudo, ter em atenção que as RS se situam num nível mais elevado de integração psíquica, ao mesmo tempo que

existem representações que fazem uso muito amplo de pré-desenvolvimento mental, transmitindo os elementos mais grosseiros e arcaicos do pensamento social (Mannoni, 2001).

2.2.3. Conhecimento científico, crença e representação social

Para Moscovici, conhecimento e crença são conceitos opostos que formam um par como razão e fé. Podem ter o mesmo conteúdo, mas as suas qualidades são diferentes. O conhecimento é comprovado ou falsificado, é-lhe subjacente um domínio de validade. Para um conhecimento ser negado, devem ser apresentadas evidências e argumentos. A crença, por sua vez, exige um compromisso e uma confiança. Para negar uma crença, é necessário opor-lhe uma outra crença com a qual as pessoas estejam comprometidas e na qual confiem. Se é certo que há muitas pessoas que querem crer, por exemplo na existência de Deus e não conseguem, é também muito difícil parar de crer mesmo que sejam apresentadas boas razões para isso (Moscovici & Marková, 2000).

As representações, sendo uma forma de conhecimento, neste caso conhecimento do senso comum, contêm numerosas crenças. Elas são análogas a paradigmas, não científicos, construídos quer por crenças baseadas na fé, quer por conhecimentos baseados na verdade. Estes paradigmas são processos longos, incertos, que não podem ser nem confirmados nem negados. São absorvidos desde a infância, juntamente com outros elementos da cultura e da LM, e não se limitam a registar dados ou sistematizar factos, mas, como “ferramentas mentais”, atuam na experiência e adequam o contexto onde os fenómenos ocorrem (Moscovici & Marková, 2000).

Tendo em conta as distinções efetuadas, podemos concluir com Seca que a RS pode ser entendida como:

“un système de savoirs pratiques (opinions, images, attitudes, préjugés, stéréotypes, croyances), générés en partie dans les contextes d'interactions interindividuelles ou/et intergroupaux. (...) Elle constitue une forme de pensée évolutive, en mouvement, constructive, créatrice. Elle apparaît aussi comme un assemblage de références sémantiques et cognitives (le produit ou le résultat d'un processus), activées différenciellement en contexte, selon les finalités et les intérêts des acteurs sociaux qui s'en servent pour communiquer, comprendre et maîtriser l'environnement (celui-ci étant composé d'«objets» représentés) et leurs relations avec autrui” (Seca, 2002, p. 11).

Na sua riqueza fenomenal, elas incluem todos estes elementos diversos que não podem ser estudados isoladamente, elementos cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc., e organizam-nos num todo significante, num saber que, conjuntamente com a ação, está no centro da investigação científica (Jodelet, 1989).

Não obstante este facto, o traço distintivo entre as RS e outros conceitos aqui definidos é que as

primeiras não são uma reprodução mental da realidade exterior, antes uma versão/ interpretação dessa realidade, aberta e em evolução, criada e partilhada por um grupo social, na vida quotidiana e na experiência vivida, através da comunicação interindividual.

2.3. Consenso vs. não consenso

Ao interrogarmo-nos sobre o lugar que as representações ocupam numa sociedade pensante, damos conta de um “universo consensual”, ou seja, a sociedade vista como um grupo de pessoas, iguais e livres, em que cada uma tem a possibilidade de falar sob o auspício do seu grupo de pertença. Embora nenhum membro possua competência exclusiva para esse efeito, cada um adquire a competência que as circunstâncias exigirem. Desta forma, através da conversação, cada membro de um grupo expressa a sua opinião nas frases feitas que circulam e nas convenções linguísticas, partilhando um *stock* de imagens e ideias consideradas certas e comumente aceites (Moscovici, 1984).

Todavia, sublinhar os significados partilhados não implica uniformidade: “*Consensus is not Unanimity – although sometimes we are not far from it*” (Flament, 1994, p. 1). O problema da consensualidade das RS tem sido até bastante contestado.

Doise reconhece, relativamente a uma mesma representação, formas diferenciadas de expressão, em função das inserções e situações sociais dos indivíduos que as sustentam, o que está estritamente relacionado com o carácter dinâmico da representação:

“On ne peut pas éliminer de la notion de représentation sociale les références aux multiples processus individuels, interindividuels, intergroupes et idéologiques qui souvent entrent en résonance les uns avec les autres et dont les dynamiques d’ensemble aboutissent à ces réalités vivantes que sont en dernière instance les représentations sociales” (Doise, 1986, p. 83).

Desta forma, o autor opõe-se mesmo ao conceito de RS como consenso, preferindo defini-las como “princípios organizadores” que permitem uma grande variação individual e uma pluralidade de significações.

O próprio Moscovici afirma que “*representations assume a configuration where concepts and images can coexist without any attempt at uniformity, where uncertainty as well as misunderstandings are tolerated, so that discussion can go on and thoughts circulate*” (2006, p. 233)¹²². O autor refere-se a este fenómeno como a hipótese da “polifasia cognitiva”, em que se destaca a nossa tendência para, no quotidiano e na comunicação, empregar formas de pensar diversas e até mesmo opostas, tais como as científicas e as

¹²² A este propósito, são distinguidos três tipos de representações, de acordo com o seu grau de força ou eficácia simbólica: a) as “representações hegemónicas”, que tendem a ser partilhadas por todos os elementos de um grupo e que predominam nas práticas simbólicas e afetivas; b) as “representações emancipadas” procedem da circulação do conhecimento e das ideias que pertencem a cada subgrupo; c) as “representações polémicas”, que expressam quer aceitação, quer resistência e são criadas nos conflitos sociais (Moscovici, 2006).

religiosas, metafóricas e lógicas, sendo este carácter de oposição que as torna, por vezes, surpreendentes (Jodelet, 1996; Moscovici & Marková, 2000).

É exatamente este aspeto contraditório que é a chave para a investigação das RS, não podendo o grau da sua consensualidade ser tido como um dado estático e definitivo (Molinari & Emiliani, 1996).

2.4. O carácter eminentemente social das representações

As representações são sociais, e não meramente cognitivas, em diferentes sentidos:

a) Desde logo elas são sociais porque, por um lado, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Elas são coletivas, ou seja, são partilhadas pelos diversos elementos de um dado grupo, não dizem respeito a representações idiossincráticas que tomam cada indivíduo diferente e único relativamente aos outros indivíduos, mas exige-se um *critério quantitativo* (Vala, 1993; Vala & Castro, 2013). Moscovici ilustra que, contrariamente a Adão e Eva, nós nascemos numa grande biblioteca onde já existe um número indeterminado de conhecimentos, idiomas, normas, etc. Da mesma forma, nascemos dentro de representações que, tal como o conhecimento, são instituições que existem antes de nós termos nascido e que nós partilhamos, formando novas representações a partir das que encontramos ou contra elas (Moscovici & Marková, 2000).

Por outro lado, os indivíduos, em interação social, não se comportam como meros recetáculos passivos perante as determinações sociais, as informações e as representações que circulam no mundo exterior, mas são também responsáveis por novas criações quando as organizam com o seu mundo interior. Assim, representar uma coisa, um estado ou alguém não é simplesmente “*duplicar, repetir ou reproduzir*”, mas antes “*reconstruir, retocar e mudar o texto*” (Moscovici, 1976), o que implica que no estudo das RS se tenha de considerar a sua dupla vertente de construção e reconstrução.

b) As representações são sociais porque não as podemos reduzir a uma mera produção mental intraindividual, já que elas não se constroem num vazio social, antes estão vinculadas a sistemas mais amplos de pensamento, como as ideologias (Guimelli, 1994; Jodelet, 1989; Moscovici, 1976). São sociais porque, apesar de resultarem de uma atividade de construção e expressão realizada por um sujeito acerca de um objeto, este sujeito não se reduz a um conjunto de atributos psicológicos internos que reagem a estímulos externos. Não existe uma oposição dicotómica entre o indivíduo e a sociedade onde ele se insere (Moscovici, 2006). Aquilo que torna particular o estudo das RS é a integração da sua análise nos processos de pertença e de participação social e cultural do sujeito, uma vez que elas traduzem a configuração de um campo de tensões, de entrelaçamentos e de conexões (Seca, 2002). Nas palavras de Wagner e Kronberger, “*In total, however, a group’s qualified agreement on a representation can not be reduced to the sum of individual activities but is a collective event in its own right*” (2001, p. 149).

Neste sentido, podemos ainda dizer que são sociais enquanto duplamente determinadas pelo “contexto discursivo” e pelo “contexto social”, que nos permitem compreender o conteúdo e a dinâmica das representações (Abric, 1994), ou, por outras palavras, podemos referir-nos ao contexto enquanto processo e produto. Assim, enquanto processo, são sociais porque são construídas através de interação e comunicação social, e seus aspetos interindividuais, institucionais e mediáticos, sendo este fator tão importante que devemos dar prioridade às conexões intersubjetivas e sociais em detrimento das conexões com o objeto. Estudar os processos de informação implica que se assuma a dinâmica social e seus efeitos (Jodelet, 1989; Moscovici, 1986). Enquanto processo, as RS são pontes entre o individual e social que moldam as nossas crenças, ideias, atitudes e opiniões, dando sentido às coisas e ajudando-nos a compreender o Outro, permitindo-nos construir a nossa realidade e moldando a forma como pensamos e falamos sobre os eventos e os objetos (Philogène & Deaux, 2001).

Enquanto produtos (conteúdos), as representações são sociais porque resultam de um pensamento social, de crenças estruturadas e saberes sobre fenómenos que uma dada comunidade considera significantes (Philogène & Deaux, 2001). Os seus conteúdos organizam-se por temas e em discursos que interpretam a realidade, constituindo teorias do senso comum aplicadas a tópicos gerais que são discutidos em sociedade (Clémence, 2001; Moscovici, 1976). As RS reúnem um conjunto de saberes, conhecimentos e informações comuns a todos os membros do grupo, permitindo a sua comunicação e intercâmbio. O carácter simbólico desses saberes, carregados de significado, não os torna neutros, objetivos ou não-sociais, antes imaginados, simbólicos e ilusórios, o que exige uma valorização dos seus aspetos semânticos, simbólicos e ideológicos (Jodelet, 1989, 1995; Moscovici, 1986).

c) São sociais também porque fornecem formas de conduta, “*constituem uma orientação para a acção*”, interpretando os estímulos que nos envolvem e a significação de respostas consentâneas (Moscovici, 1976, p. 47). Na citação que se segue, o adjetivo “*pratique*” refere-se não apenas à experiência a partir da qual a representação é produzida, aos referenciais e condições em que é produzida, mas sobretudo pelo facto de ela ser empregue para agir sobre o mundo e os outros: “*La position occupée par la représentation dans l’ajustement pratique du sujet à son environnement, la fera qualifier par certains de compromis psychosocial*” (Jodelet, 1989, p. 43).

Também para Guimelli (1994) as RS são modelos, crenças e valores dos grupos que, através da riqueza das suas redes de comunicação, canalizam, modificam e orientam a atividade de produção dos indivíduos. Moscovici (1976) alerta-nos, todavia, para o facto de que são as condutas imaginárias ou simbólicas das comunidades aquelas que devem preocupar o estudo das RS.

d) Por fim, são sociais porque, para além dos aspetos evidenciados, nomeadamente o terem um objeto comum e serem partilhadas, depois de criadas elas ganham uma vida própria, comunicando-se, fundindo-se, atraindo-se, opondo-se ou esvanecendo-se para emergir novamente sob novas aparências (Moscovici, 1984).

As RS são quase entidades que ganham uma **certa autonomia**, são quase tangíveis, circulam, cruzam-se, cristalizam-se continuamente através de uma palavra, um gesto, um encontro no quotidiano naquilo que Moscovici chama uma sociedade pensante: *“Isolated from the flow of communications that produced them they become as independent from these as a building is independent from the architect’s plan or the scaffoldings employed in its construction”* (Moscovici, 1984, p. 53).

Pelo que acabámos de mostrar, o carácter social das representações não se resume a um adjetivo, mas deve antes ser entendido como um componente irreduzível das mesmas. Todavia, dada a sua complexidade, devemos entendê-las mais como um *“fenómeno”* que inclui aspetos conscientes e inconscientes, racionais e irracionais, um fenómeno, psicológico e cognitivo, ligado à dinâmica e à energética das interações sociais (Jodelet, 1995; Moscovici, 1984, 1986).

3. Funções das representações sociais

Para Moscovici, a teoria das RS é constituída por dois sistemas cognitivos: o “sistema operativo” e o “metassistema social”. Enquanto o primeiro procede por associações, inclusões, distinções e deduções, o segundo, sendo normativo, controla, verifica e seleciona, segundo regras lógicas ou não lógicas, os dados do sistema operativo, procurando garantir a sua adequação às diferentes situações sociais. É a análise deste “metassistema” que interessa propriamente ao estudo das RS dadas as funções indicadas. É este “metassistema social” que justifica a existência de características próprias do pensamento infantil no pensamento adulto: o uso de informações fragmentadas, a obtenção de conclusões demasiado gerais a partir de observações particulares, a alteração de premissas para as fazer valer com a conclusão defendida, o recurso a inúmeras redundâncias, o desrespeito pelo princípio da não contradição, o estabelecimento de causalidades a partir de associações de natureza avaliativa (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992; Moscovici, 1976).

Eis porque para Moscovici (1984) as RS têm uma “natureza convencional” e uma “natureza prescritiva”, que se traduzem genericamente em duas funções: por um lado, elas convencionalizam aquilo que nos rodeia, dão-lhes forma, localizam os objetos, as pessoas, os acontecimentos numa determinada categoria e gradualmente colocam-nos num determinado modelo partilhado por um grupo de pessoas. Essas convenções ajudam-nos a saber quando devemos interpretar uma mensagem como significativa ou não significativa e condicionam a forma como vemos a realidade, ao mesmo tempo que permanecemos inconscientes delas. Por outro lado, dada a sua natureza prescritiva, elas impõem-nos uma força irresistível como tradição e estrutura imemorial que decreta o que deve ser pensado. Ao serem partilhadas, elas penetram e influenciam o indivíduo ao ponto de ser mais correto dizer que elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas.

Abric (2001) identifica e distingue, por sua vez, quatro funções essenciais das RS, fundamentadas também por outros autores:

a) a função cognitiva, uma vez que permite a categorização dos objetos para compreender, interpretar e explicar a realidade, possibilitando aos atores sociais, por um lado, adquirir e integrar saberes “*naifs*” e, por outro, comunicar esses mesmos saberes de acordo com um quadro de referência comum. Esta função responde à necessidade de adaptação à novidade, ancorando significados, estabilizando as situações evocadas, mantendo um certo equilíbrio sociocognitivo (Jodelet, 1989; Moscovici & Vignaux, 1994; Seca, 2002)

b) a função identitária, que possibilita a formação e diferenciação dos grupos sociais, ao mesmo tempo que permite a preservação da sua identidade. Nas palavras de Vala, “*se a especificidade da situação de cada grupo social contribui para a especificidade das suas representações, a especificidade das representações contribui, por sua vez, para a diferenciação dos grupos sociais*” (1993, p. 483), colaborando desta forma quer para as relações intragrupais, desempenhando um controle social sobre cada um dos membros do grupo, quer para as relações intergrupais. Moscovici refere-se a esta função como uma função social, uma vez que mantém ou cria identidades e equilíbrios coletivos (Moscovici & Vignaux, 1994).

c) a função de orientação, ao regular os comportamentos e as relações sociais, assumindo-se como um guia para a ação: “*Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d’anticipations et d’attentes*” (Abric, 2001, p. 13), ou seja, servem de “condensado de experiências” que proporcionam um quadro de exploração de conhecimentos e provocam inferências que guiam os comportamentos (Kayser 1997 in Moore, 2001). Assim sendo, independentemente da realidade objetiva duma determinada situação, as RS determinam, justificam ou legitimam a resposta do grupo à mesma, assumindo um carácter prescritivo dos comportamentos ou práticas, pois definem aquilo que é lícito, tolerável ou inaceitável num determinado contexto social, orientando a ação e organizando os comportamentos (Jodelet, 1996; Vala, 1993; Vala & Castro, 2013).

d) a função justificativa, por sua vez, permite explicar e justificar *a posteriori* os comportamentos adotados pelos atores sociais, como acontece quando se justifica a ação de discriminação sobre o Outro através da representação (Palmonari & Doise, 1986).

Para sintetizar, as funções das RS podem resumir-se a uma dupla função: por um lado, estabelecem uma *ordem* que permite aos indivíduos orientarem-se e dominarem o seu mundo material e social; por outro lado, possibilitam a comunicação entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um *código* para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspetos do seu mundo e da sua história individual e social (Jaspars & Fraser, 1984; Moscovici, 1976).

4. Emergência e transformação das representações sociais

4.1. Condições que afetam a sua emergência

Estudar RS implica estar consciente de que não existem RS de todos os objetos do ambiente social, material e ideal. Se existem grupos que detêm uma RS de um determinado objeto, outros apenas dispõem de um conjunto de opiniões, informações ou imagens sobre esse mesmo objeto (Pereira de Sá, 1996).

Neste sentido, Vala (1993), a partir de Doise, esclarece as condições que afetam ou não a emergência das RS: **a) a dispersão da informação**: existe um desfasamento quantitativo e qualitativo entre a informação que circula e aquela que era necessária para a compreensão do problema e do objeto; **b) a focalização**: a pertinência da elaboração de uma RS é parametrizada pelos recursos educativos, pelos interesses profissionais ou ideológicos; **c) a pressão à inferência**: a posição tomada tem de servir objetivos individuais e grupais.

Pereira de Sá (1998) afirma que, para serem geradas RS, o objeto deveria ter suficiente “relevância cultural” ou “espessura social”. Alerta-nos este autor que as entrevistas e questionários exigem respostas aos sujeitos de pesquisa que as podem dar sem nunca terem pensado sobre o assunto ou acompanhado discussões sobre ele no âmbito do seu grupo, o que nos leva a pseudorrepresentações que não emergiram da vida social quotidiana daqueles que seriam os seus supostos utilizadores.

Jodelet sustenta que há também três questões interdependentes que devem ser tidas em conta quando se pretende estudar as RS, sob pena de incompletude na pesquisa:

a) “Qui sait et d’où sait-on?” (Quem sabe e de onde sabe?) Esta questão remete para as condições socioculturais que favorecem a sua emergência, ou seja, as condições de produção e de circulação das RS. Assim, pesquisa-se relativamente à *cultura* fatores como os valores, os modelos e os invariantes culturais; relativamente à *linguagem e à comunicação*, fatores relativos ao interindividual, ao institucional e ao mediático; relativamente à *sociedade*, fatores como os laços sociais dos indivíduos, o seu contexto ideológico e histórico, a sua inserção social nos grupos de pertença, a posição e função que neles ocupa, e finalmente, os fatores relativos às instituições sociais e à vida dos grupos.

Willem Doise ocupa-se particularmente deste aspeto, enfatizando a influência do “metassistema social” sobre as RS dos indivíduos e grupos, o que o leva a interpretar o conceito de “ancoragem” em função da classe ou estrato social em que a RS é constituída (Pereira de Sá, 1998). Todavia, o próprio Doise chama a nossa atenção para o facto de que tal não implica que se pense nas RS em termos de “consenso” entre os membros de um dado grupo, uma vez que os mesmos “princípios geradores” podem levar a diferentes tomadas de posição (Pereira de Sá, 1996, 1998).

b) “Que et comment sait-on?” (O quê e como se sabe?) Esta questão encaminha a pesquisa no sentido de saber quais os processos e os estados das RS. Atendendo aos discursos, comportamentos, documentos,

práticas, etc., ou seja, os suportes da RS, procura-se inferir o conteúdo e a estrutura da mesma, bem como os processos que intervieram na sua formação, a sua lógica própria e uma eventual transformação.

c) “**Sur quoi sait-on et avec quel effet?**” (Sobre o que se sabe e com que efeito?) Esta questão orienta-nos para o estatuto epistemológico das RS, para a sua verdade, guiando-nos, por um lado, para o confronto entre o pensamento natural e o pensamento científico, de modo a descobrirmos a relação entre a RS e a ciência. Por outro lado, remete-nos para a relação da RS com o real, com o objeto representado, de forma a descobrir as alterações que foram operadas entre ambos.

4.2. Formação das representações sociais

4.2.1. Objetivação

Para Moscovici, a estrutura de cada representação tem duas faces indissociáveis: a face figurativa e a face simbólica, que nos faz compreender que “*à toute figure un sens et à tout sens une figure*” (1976, p. 63). Desta estrutura é possível caracterizar os processos formadores da RS, permitindo estabelecer o seguinte paralelismo: a duplicação de um sentido por uma figura está para o processo de objetivação assim como a duplicação de uma figura por um sentido está para o processo de ancoragem (Pereira de Sá, 1996). Vejamos, pois, em que consiste cada um destes processos¹²³.

A objetivação corresponde ao processo em que os indivíduos transformam os conceitos abstratos em imagens concretas, convertendo aquilo que está na mente em algo materializado, trata-se da “*forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural*” (Vala, 1993, p. 465; ver também Vala & Castro, 2013).

Encontramos em distintos autores e estudos (Doise & Palmonari, 1986; Jodelet, 1989, 1996; Moscovici, 1984) a diferenciação de três fases neste processo:

a) a **construção seletiva**, em que as informações, as crenças e as ideias sofrem um processo de seleção e descontextualização que não é neutro, apenas sendo tratada parte da informação disponível e não a sua complexidade total, de acordo com os critérios normativos de uma cultura particular. Uma vez fora do seu contexto original, esses elementos organizam-se, formando um todo coerente que obedece quer a “critérios culturais”, já que o acesso à informação não é igual para todos, quer a “critérios normativos”, já que a informação retida deve ser consentânea com o sistema de valores do grupo (Jodelet, 1996). A seleção de

¹²³ Distinguímos dois momentos, complementares, na formação das RS, salvaguardando que se trata de dois momentos estritamente ligados e não sequenciais, até porque se Moscovici em 1976 refere primeiramente a objetivação e em segundo lugar a ancoragem, em 1984 inverte esta ordem. Vala (1993), por sua vez, esclarece que “*numa analogia*

dados sobre um objeto irá proporcionar variações de atributos como distorções, reduções, entrelaçamentos que alterarão esse mesmo objeto à medida que o sujeito se apropria dele.

b) a esquematização estruturante organiza os elementos sobre o objeto que foi previamente selecionado e descontextualizado, neutralizando os aspetos conflituais e formando um esquema ou núcleo figurativo desse objeto ou, por outras palavras, uma “imagem com sentido” (Seca, 2002). Estes núcleos são elementos estruturantes da representação que permitem ao sujeito compreender o objeto, encontrando nele aquilo que é importante de acordo com o dicionário simbólico do grupo de pertença; nas palavras de Moscovici, trata-se de “*a complex of images that visibly reproduces a complex of ideas*” (Moscovici, 1984, p. 38).

c) a naturalização permite a apropriação daquilo que inicialmente se apresentava como conceito abstrato no quotidiano dos indivíduos. É a fase em que os elementos dos esquemas figurativos e as respetivas relações, em vez de serem vistos como resultado do nosso pensamento, perdem valor simbólico e adquirem existência física, constituem-se em categorias naturais, ou seja, tornam-se reais. Nas palavras de Vala: “*Não só o abstracto se torna concreto através da sua expressão em imagens e metáforas, como o que era percepção se torna realidade, tornando equivalentes a realidade e os conceitos*” (1993, p. 467; ver também Vala & Castro, 2013).

Objetivar é, pois, transformar o abstrato em algo quase concreto (Moscovici, 1984). Recorrendo a imagens ou itens relacionados, o abstrato transforma-se em parte da nossa realidade social, tornando-se perceptivelmente real, assim a imagem de Deus como um “pai”, a bandeira como símbolo da nação ou a conceptualização da raça em função da cor da pele. Esta concretização permite às pessoas falar sobre os objetos, dando densidade ao seu sentido, facilitando a sua fixação (Philogène & Deaux, 2001). Assim, o processo de objetivação pode ser analisado fazendo referência à personificação, ao uso de metáforas ou analogias como dispositivos específicos de objetivação do estranho.

4.2.2. Ancoragem

Se a objetivação permite transformar o abstrato em concreto e o estranho em familiar, a ancoragem, por sua vez, permite colocar o objeto social num contexto familiar, possibilitando quer a sua associação às redes de significação e de categorias pré-existentes na sociedade, quer a sua inserção nas práticas comunicativas dos grupos sociais. Trata-se da fase em que se enraíza ou se integra a representação e o seu objeto num campo conhecido para o compreender e interpretar, uma vez que, segundo Jodelet, não se inscreve numa tábua rasa. A RS torna-se assim num “*prêt à penser*” dos indivíduos e dos grupos (Jodelet, 1989).

cronológica, dir-se-á que a ancoragem precede a objectivação, por um lado, e que, por outro, se situa na sequência da objectivação” (1993, p. 472; ver também Vala & Castro, 2013).

A ancoragem é o processo que, por um lado, permite incorporar algo desconhecido e que cria problemas na rede de categorias que os indivíduos já possuem, permitindo assim a sua comparação com aquilo que é considerado um componente ou um membro típico de uma categoria familiar (Doise & Palmonari, 1986); ou seja, as RS, através do processo de ancoragem, funcionam como códigos de leitura ou de interpretação que atribuem sentido ao real. Por outro lado, trata-se de um processo através do qual uma representação se torna um organizador das relações sociais (Vala, 1993; Vala & Castro, 2013), ou seja, as RS, através do processo de ancoragem, funcionam também como códigos de ação.

Exemplificando estes dois processos, verifica-se que quando se diz que a sida é a peste do século XX, estamos a usar uma metáfora que estabelece uma relação entre um novo fenómeno desconhecido e algo previamente conhecido, ao mesmo tempo que se veicula em relação à sida comportamentos semelhantes àqueles que foram usados no caso da peste (Vala, 1993; Vala & Castro, 2013).

Para Moscovici (1984), a ancoragem consiste essencialmente em classificar e dar nome a alguma coisa, um rótulo, uma vez que as coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ameaçadoras. Neste sentido, Wagner e Kronberger usam o termo “symbolic coping” para expressar o processo de apropriação ou de construção de sentido que permite a um grupo, perante a lacuna de uma representação compartilhada, tornar o desconhecido em inteligível e comunicável, o que envolve a nomeação e a atribuição de características. Nas suas palavras: “*symbolic coping is the collective activity of a group struggling to maintain the integrity of its worldview which is also crucial for social identity*” (2001, p. 149).

Tal processo depende, assim, da memória. O pensamento que se constitui apoia-se no pensamento já constituído (Jodelet, 1989), enfrenta o novo utilizando categorias pré-existentes compartilhadas pelo grupo: “*It is from this padding of common experiences and memories that we draw the images, language and gestures required to overcome the unfamiliar with its attendant anxieties*” (Moscovici, 1984, p. 43; ver também 2006).

Jodelet (1996) refere três funções do processo de ancoragem situado numa relação dialética com a objetivação: a função cognitiva, que irá permitir integrar a novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação de condutas e das relações sociais.

Como conclusão, podemos dizer que enfrentar o novo é assegurar a adaptação da sociedade a novos conjuntos de categorias e informações e este processo não estará completo sem que ocorra a objetivação e a ancoragem, na dialeticidade da sua relação.

4.3. Estrutura das representações sociais: a Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central teve a sua origem com Jean-Claude Abric e a ideia central desta teoria é a de que não apenas os elementos da representação são hierarquizados como toda ela está organizada ao

redor do núcleo central, sendo este que determina o seu significado e a sua organização interna (Abric, 1994). Para este autor, as RS têm duas características aparentemente contraditórias:

- em primeiro lugar, elas são estáveis e movediças, rígidas e flexíveis;
- em segundo lugar, elas são consensuais, mas marcadas por fortes diferenças interindividuais.

Para explicar esta aparente contradição, Abric (1993, 1994) explora a organização interna das RS e o seu modo de funcionamento, sustentando que toda a RS se organiza em torno de dois componentes complementares, o *núcleo central* e os *elementos periféricos*, que funcionam como uma única entidade, com papéis específicos mas complementares, cuja organização e funcionamento são regidos por um duplo sistema:

- O **sistema central** é constituído pelo núcleo central ou núcleo estruturante e é essencialmente *normativo*. É ele que garante o carácter consensual da representação, uma vez que está diretamente ligado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, sendo por elas determinado. Ele é fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas que o regem. É ele que garante a estabilidade e a coerência da representação, assegurando-lhe a perenidade no tempo e a consistência da mesma, sendo relativamente independente do contexto imediato em que o sujeito utiliza e verbaliza as suas representações (Abric, 1993, 1994, 2001).

As funções do núcleo central são a *função geradora*, pela qual cria e transforma as significações dos outros elementos que constituem a representação, o que proporciona sentido à representação, e a *função organizadora*, que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação, o que proporciona unidade e estabilidade à mesma (Abric, 1994, 2001).

O núcleo central apresenta ainda duas dimensões: uma *dimensão funcional*, que favorece a compreensão do mundo, e a *dimensão normativa*, que guia os comportamentos (Abric, 2001, p. 23).

A nível metodológico, o núcleo central pode ser trabalhado com uma tarefa de associação de palavras, e nesta situação o núcleo central de uma RS estaria configurado pelo critério de frequência, ou seja, pelas palavras que são evocadas mais vezes, e pelo critério da sua ordem na produção, ou seja, as palavras mais importantes são evocadas em primeiro lugar (Abric, 2001).

- O **sistema periférico**, por sua vez, é constituído pelos elementos periféricos e é essencialmente *funcional*. É ele que permite a ancoragem do sistema central na realidade momentânea, cabendo-lhe, pois, um papel fundamental. Os elementos periféricos que fazem parte deste sistema constituem o conteúdo da representação, a sua parte mais acessível, mais viva e mais concreta e são a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual se elabora ou funciona a representação. Eles têm um papel essencial na "economia cognitiva" da representação (Abric, 1994, 2001).

Este sistema periférico apresenta, para Abric, três funções:

- **Função de concretização** do sistema central, que permite tornar imediatamente compreensível e transmissível a RS no decurso da ação;

- **Função de regulação e de adaptação** do sistema central aos contrastes e características da situação concreta e da evolução do contexto com as quais o grupo se confronta. Esta função é essencial porque procura proteger a significação central da representação das transformações que o sistema periférico proporciona quando absorve as novas informações e eventos; nas palavras de Flament, serve de “para-choques” à alteração do núcleo central, pelo menos durante um certo tempo (Abric, 1994);
- **Função de elaboração de RS individualizadas**, ao permitir uma certa modulação (“modulation”) individual da representação, possibilitando a integração de variações individuais relativas à história e às experiências pessoais dos sujeitos (Abric, 1994, 2001).

Apesar da aceitação no sistema de representação de uma certa heterogeneidade de conteúdo e de comportamentos, para se verificar a transformação de uma RS é necessário algo mais do que a integração de elementos novos e discordantes. Estas modificações devem ter consequências importantes ao nível de novas práticas, contraditórias ou não relativamente às representações do objeto, sendo resultado não apenas da modificação do sistema periférico mas também do sistema central, que não permanece estável ou insensível a essas modificações. Por outras palavras, tem de se verificar a *irreversibilidade* ou o *retorno às antigas práticas* (Abric, 1994)¹²⁴.

Pelo exposto, verificamos que as RS são, por um lado, estáveis e rígidas graças ao núcleo central, cuja evidência permite aos indivíduos e aos grupos constituir um conjunto de representações e, por outro lado, são moveáveis e flexíveis graças aos elementos periféricos que vão incorporando as experiências quotidianas desses mesmos indivíduos e a evolução das suas relações. Nas palavras de Seca:

“Les RS sont des phénomènes durables, structurés, mais aussi susceptibles d’émerger face à des événements extraordinaires, des objets nouveaux, étranges, ou sources d’enjeux vitaux ou polémiques. (...) Le but des systèmes représentatifs est d’intégrer le mouvement des pratiques et des appropriations mentales et sociales multiples qui altèrent progressivement leurs formes quasi stables d’interprétations du réel” (2002, p. 34).

5. Representações sociais, identidade/ alteridade e relações intergrupais

5.1. Representando a identidade e a alteridade

Entre o individual, um, e o grupal, pelo menos três, existe uma zona que Moscovici (2002) chama

¹²⁴ Há três tipos de transformação possíveis ao nível da RS: *transformação de “resistência”*, que se caracteriza pelo aparecimento de práticas contraditórias que são interpretadas e justificadas *ad hoc*, racionalizadas com recurso a normas externas à representação; *transformação progressiva*, em que as novas práticas não estão em contradição com o núcleo central da representação, processando-se a transformação sem rutura ou “explosão” do núcleo central; e, por fim, a *transformação brutal*, em que as novas práticas conduzem à transformação direta e completa do núcleo central, sem recurso possível aos mecanismos defensivos do sistema periférico (Abric, 1994).

“região da intersubjectividade”, que nos ajuda a compreender a ação e a relação que o indivíduo sozinho não consegue determinar.

O Outro e os Outros têm significação no nosso mundo interior. Porém, a forma como percebemos e reconhecemos esse Outro ultrapassa esse mundo interior de cada indivíduo, uma vez que os nossos sentimentos e conhecimentos sobre ele(s) são partilhados intersubjetivamente. A percepção que o Outro causa em nós e nós causamos no Outro é marcada por representações que são legítimas ou ilegítimas, verdadeiras ou falsas em relação às normas que seguimos (Moscovici, 2002).

A construção da alteridade não se faz no vazio, não é uma construção meramente subjetiva, antes mediada por esse terceiro elemento constituinte das representações que introduz a objetividade do Outro no coração do simbólico e do subjetivo, através dos esquemas organizacionais da cultura, entre outros (Jovchelovitch, 2002; Mannoni, 2001). Nesse coração, o Outro tanto pode ser desejado como depreciado, extremos entre os quais existe um sem-número de gradações que os Outros encarnam no seio de cada cultura (Moscovici, 2002). Nas palavras de Hélène Joffe, “*Ser «outro» é ser objecto de fabricações de alguém diferente, e não um sujeito com poder e voz*” (2002, p. 109).

Também Richard Jenkins (2002) enfatiza que, na interação quotidiana, os indivíduos se identificam e são identificados por outros, assemelhando-se ou diferenciando-se daqueles que os rodeiam, de modo que definir um “eu” implica definir um “tu” ou um “ele”, assim como definir um “nós” implica definir outros “eles”. Porém, a identificação coletiva evoca imagens poderosas de pessoas que, de algum modo, se assemelham ou têm intersubjetivamente algo em comum.

No que se refere ao padrão ocidental, por exemplo, o Oriente e outros povos e culturas foram construídos à luz da cultura europeia, que ganhou a sua identidade através de um conjunto de comparações e contrastes. Todos aqueles que não se lhe assemelhavam eram considerados tanto como objeto de representações depreciativas, como objeto de desejo (Joffe, 2002).

As representações depreciativas dizem respeito às culturas e povos que não se adequam às noções de progresso, racionalidade e moralidade, sendo antes caracterizados pela “magia negra, mentalidade primitiva, animismo e erotismo animal”. Mesmo relativamente aos aspetos em que estes povos podem ser objeto de desejo, como os talentos artísticos, espirituais ou eróticos, quando considerados mais “instintivos” podem provocar a ameaça à ordem existente (Joffe, 2002).

Em tempos de crise, seja ela provocada por catástrofes endémicas, políticas, ambientais ou económicas, todas as representações negativas do Outro são intensificadas, uma vez que se pretende controlar o medo através da degradação desse Outro, transferindo o mal do interior de uma comunidade para o exterior dessa comunidade. A insegurança que estes períodos provocam leva ao fortalecimento das representações depreciativas do Outro, que se constituem como uma “defesa” (Joffe, 2002).

Todavia, o Outro não se reduz ao que o *eu* pensa e sabe sobre ele: ele é irredutível na sua alteridade e objetividade e, tal como o *eu* exige o seu reconhecimento como sujeito legítimo, também o Outro

se assume com projetos e perspectivas próprias, pelo que se exige, de parte a parte, um diálogo de reconhecimentos mútuos (Jovchelovitch, 2002). É este diálogo e a sua pluralidade de sentidos que necessita de ser resgatado na teorização da construção simbólica e na teorização das RS.

O que já foi significado historicamente por aqueles que nos precederam, e o significado que os nossos contemporâneos (re)constroem, exigem formas de negociação de sentido que não reduzam o Outro a essas representações, quantas vezes marcadas pela violência simbólica. Da mesma forma que os sujeitos negros e as mulheres lutaram e lutam para produzirem contrarrepresentações ou outras representações que ultrapassem a negatividade que lhes fora conferida, assim também se deve assumir a luta contemporânea pela (re)significação e reconhecimento da alteridade (Jovchelovitch, 2002).

Urge pela mediação dos outros possibilitar a reflexão sobre si mesmo. Não basta admitir a realidade do Outro, antes se exige o reconhecimento do Outro como a realidade de um sujeito legítimo (Jovchelovitch, 2002). Nas palavras de Gerard Duveen:

“A identidade, então, não é uma coisa, como uma atitude ou crença determinadas, mas a força ou poder que liga uma pessoa ou um grupo a uma atitude ou crença; numa palavra, a uma representação. (...) A identidade, então, é antes de mais nada separação e diferenciação do outro, portanto, a íntima relação entre o eu e a identidade, ambos são construções da diferença” (Duveen, 2002, pp. 98-99).

5.2. Identidade social, categorização e comparação social

A Psicologia Social faz a distinção entre a identidade pessoal (eu) e a identidade social (nós). Enquanto a identidade pessoal é a consciência que o sujeito tem de si ao longo da sua história de vida e que, apesar dos múltiplos contextos e papéis sociais desempenhados, traduz a sua singularidade e unicidade, a identidade social refere-se à consciência social do indivíduo, ou seja, ao seu envolvimento com o meio social que o rodeia e aos seus múltiplos grupos de pertença. A identidade social é relativa a categorias biopsicológicas (sexo, idade), a grupos socioculturais (étnicos, regionais, nacionais...), a estatutos sociais (familiar, profissional, institucional) ou ainda a filiações ideológicas (religiosas, políticas...); não é uma justaposição destas múltiplas pertenças e dos papéis que o indivíduo desempenha, mas estes formam, como vimos anteriormente, um todo dinâmico que ora se completa, ora entra em conflito (Lipiansky, 1992, 1998a, 1998b). Nas palavras de Ruano-Borbalan, a identidade é “multiforme” e traduz diferentes facetas de onde se expressa: o indivíduo, o grupo, a sociedade (Ruano-Borbalan, 1998).

Para Tajfel, a identidade social é entendida “*como aquela parcela do autoconceito dum indivíduo que deriva do seu conhecimento da sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença*” (Tajfel, 1983, p. 290). Tal como os “outros” são importantes na construção do “eu”, também na formação do “nós” a interação com outros “nós”, ou seja, com outros grupos, é estruturante, sendo esse reconhecimento da pertença a certos grupos ou categorias sociais acompanhado de significações quer emocionais, quer avaliativas.

Na mesma linha de pensamento, também Sobral e Vala (2010) afirmam que a identidade, nomeadamente a identidade nacional, e os grupos sociais de pertença não são essências em si mesmos, antes construções sociais que se vão essencializando e objetivando ao longo desse processo de construção.

A construção dessa identidade social está baseada em outros dois conceitos: o da categorização e o da comparação.

Categorizar alguém ou alguma coisa significa classificá-lo segundo um paradigma categorial que julgamos apropriado. Esse alguém ou objeto adquire as características dessa categoria ou é reajustado para que se enquadre nela, estabelecendo-se com ele uma relação positiva ou negativa. Neste sentido, a representação é fundamentalmente um sistema de classificação e de denotação, de atribuição de categorias e nomes. A neutralidade é proibida pela lógica do sistema e cada objeto deve ser possuidor de um valor positivo ou negativo, assumindo um lugar determinado numa escala hierárquica. Ao procedermos deste modo em relação a alguém, esse alguém fica confinado a determinados limites linguísticos, espaciais e comportamentais, bem como a determinados hábitos (Moscovici, 1984; Sobral & Vala, 2010).

Para Tajfel, a categorização social é um processo através do qual se *“reúnem os objetos ou acontecimentos sociais em grupos, que são equivalentes no que diz respeito às acções, intenções e sistemas de crenças do indivíduo”* (Tajfel, 1974, p. 289). Neste sentido, Tajfel, afirma que categorizar permite diferenciar o nosso grupo de pertença – endogrupo – dos outros grupos – exogrupos.

Quando os indivíduos se identificam como membros pertencentes a um grupo, ocorre aquilo que Jenkins (2002) designa de *“identificação interna”*. Todavia, esse indivíduo pode ser definido por outros como pertencente a um determinado grupo sem que o mesmo saiba dessa pertença ou mesmo dessa categorização do pretense grupo com o qual dizem que se identifica. A esta última identificação Jenkins denomina de *“identificação externa”* (Jenkins, 2002).

Vemos, pois, como este processo de categorização está intimamente relacionado com o processo de comparação social, uma vez que os atributos e as suas interpretações só ganham sentido quando relacionados com outros grupos. Contudo, estas comparações intergrupais não se limitam a descrever, mas também avaliam, ou seja, seguem o princípio motivacional que visa assegurar uma identidade social positiva (Sobral & Vala, 2010; Vala, 1997). Nas palavras de Lipiansky: *“L’identité négative projetée sur l’autre (l’ennemi, le mécréant, le Juif, l’étranger...) permet de purifier, d’unifier et de conforter la communauté, débarrassée ainsi des éléments refoulés ou jugés menaçants pour la cohésion sociale”* (1998a, p. 147)¹²⁵.

Tendo em conta o paradigma aberto pela Teoria da Identidade Social de Tajfel, considera-se que as RS desempenham um papel relevante nas interações entre os grupos (Vala, 1993; Vala & Castro, 2013), e para compreender o funcionamento daquelas é necessário ancorá-las nos fenómenos identitários e nas

¹²⁵ Apesar de, como vimos, o processo de categorização ser um processo relacional e de comparação que permite a cada indivíduo ver-se como semelhante e/ ou diferente, melhor e/ ou pior do que os outros indivíduos do seu grupo ou dos outros grupos sociais, tal não implica que cada indivíduo não se conceba como único (Tajfel, 1983).

relações entre grupos (Vala, 1997). É neste sentido que Seca (2002) esclarece que as RS são formas de programas culturais que agem sobre os grupos e sobre os seus membros, servindo de “filtros interpretativos” ou “instrumentos de descodificação” que lhes permitem construir e partilhar condutas, opiniões, atitudes e reações afetivas, favorecendo uma remodelação completa da realidade. Segundo Abric (2001), elas não são um mero reflexo da realidade, antes um todo significativo dependente quer de fatores contingentes, como as particularidades de uma dada situação, quer de fatores mais gerais, como o contexto social e ideológico, a posição do indivíduo numa organização social, a sua história pessoal ou do grupo, etc.

5.3. Pertenças grupais e relações intergrupais: “eles são outros”

Entendemos, tal como Vala (1997), que um grupo existe quando um ou mais indivíduos se percebem como membros de uma mesma categoria social e quando essa categoria é reconhecida por outros indivíduos exteriores à mesma. Tendo em conta esta definição, a objetivação de um grupo é um processo que resulta de fatores internos ao grupo (autocategorização) e de fatores externos ao grupo (heterocategorização), sendo as estruturas grupais, a coesão grupal, as normas e os valores que diferenciam os grupos entendidos como consequências da categorização, e não tanto como antecedentes da mesma. Este conceito de grupo permite abranger quer categorias sociais alargadas como as socioprofissionais, de género, etnia, nação, quer pequenos grupos como a família, os grupos de trabalho, etc. (Vala, 1997). É sobre este conceito de grupo que a teoria da identidade social e a teoria da autocategorização se articulam.

A pertença a um determinado grupo pode ser acompanhada de uma a três das seguintes componentes: **a) componente cognitiva**, na medida em que o sujeito sabe que pertence a esse grupo; **b) componente avaliativa**, uma vez que esse grupo e/ ou essa pertença *pode ter* uma conotação de valor quer positivo, quer negativo; **c) componente emocional**, já que os aspetos anteriores da sua pertença podem ser acompanhados de emoções como o gostar ou não gostar, quer em relação ao grupo próprio, quer em relação aos grupos com os quais se relaciona (Tajfel, 1983).

Esta pertença a um grupo e os seus efeitos nas relações intergrupo não são estáveis e nem sempre as componentes atrás descritas se exprimem no comportamento na maioria das situações ou nos contextos em que os indivíduos se inserem. Importa igualmente referir que há situações sociais (por exemplo, os preconceitos) que “obrigam” os indivíduos a agir segundo a sua pertença ao grupo, podendo acentuar neles certas identificações de grupo que antes não tinham significado para si, ou talvez despertem neles pertenças de grupo que estavam adormecidas ou eram apenas potenciais (Tajfel, 1983).

Para Tajfel (1983), uma vez que a categorização social serve de sistema de orientação que define o lugar dos indivíduos na sociedade, estes negociam a suas pertenças aos grupos em função da valorização positiva que pensam retirar deles para a sua identidade social. Se essa pertença não satisfizer esta

condição, o indivíduo tende a abandoná-la, o que quer dizer que a pertença ao endogrupo, por exemplo, tem limites, que são os da sua identidade pessoal positiva; se tal não for garantido, o indivíduo tende a seguir uma postura mais individualista, separando-se do seu grupo de pertença (Turner, 1978).

Quando esse abandono do grupo não é possível, ou se faz uma reinterpretação das características indesejáveis de modo a torná-las justificáveis/ aceitáveis, ou o indivíduo se empenha através da ação social para operar as mudanças necessárias a essa situação (Tajfel, 1983).

Ao nível das interações entre os grupos, as RS assumem três funções sociocognitivas: **a)** função seletiva – a diferenciação perceptiva entre os grupos tem por base uma dimensão avaliativa que acentua a atribuição de traços negativos ao outro grupo (exogrupo), preservando uma imagem positiva do próprio grupo (endogrupo)¹²⁶. Todavia, esta função sublinha que essa diferenciação, no que se refere a representações mútuas, não se faz relativamente a quaisquer traços negativos, mas apenas àqueles cujos conteúdos são relevantes no contexto dessa relação; **b)** função justificativa – os conteúdos das representações difundem uma imagem do exogrupo que justifica quer a sua posição social no contexto da relação intergrupala, quer os comportamentos negativos e/ ou discriminatórios em relação ao mesmo; **c)** função antecipatória – as representações orientam o desenvolvimento da relação entre os grupos (Amâncio, 1993).

Segundo Jodelet, aos olhos daqueles que encontram nas suas raízes no território e na cultura razões naturais para permanecer entre si, a diferença joga o indivíduo na alteridade, “eles são outros”:

“Ainsi en est-il chaque fois qu’une différence (fût-elle d’origine nationale ou ethnique, de couleur ou de race, ou simplement de langue et de coutumes de vie) fait basculer dans l’altérité aux yeux de ceux qui trouvent dans leurs racines territoriales ou culturelles des raisons de nature à rester entre soi. Tant il est vrai qu’une parenté profonde existe entre toutes les situations où se confrontent des groupes différents” (Jodelet, 1995, p. 32).

Assim, se, por um lado, a alteridade de outro lugar, de países, de povos renova o nosso saber sobre o homem, questiona a imagem que temos de nós, por outro lado, a alteridade do interior dos grupos traça muitas vezes as linhas da divisão social, a relação de grupo com grupo reduz-se a uma simples relação de diferença. Isto acontece quando, primeiramente, se reduzem as relações com o outro grupo ou membro de um grupo a uma atividade de diferenciação, distinguindo o si do resto, ou quando se explicam as diversas formas dessas relações fazendo uso de traços psicológicos ou atitudes sociais como a tolerância ou intolerância (Jodelet, 1995).

Na opinião de Jodelet, parecem existir processos sociais de colocação em alteridade, pelos quais aquilo que não sou eu ou os meus é constituído numa negatividade concreta e essa imagem e os seus conteúdos, ligados a práticas sociais, permite o jogo da diferenciação e o trabalho da alienação: “*Or il semble bien qu’existent des processus sociaux de mise en altérité par lesquels ce qui n’est pas moi ou des miens est construit en une négativité concrète*” (Jodelet, 1995, p. 33).

Neste sentido, Moscovici, quando se refere ao trabalho de Jodelet sobre a inserção social da loucura e a construção das RS sobre a doença mental, enfatiza que classificar é uma operação inocente ao nível intelectual, mas perigosa ao nível social. Os loucos, sob os cuidados das famílias locais, na pequena cidade Ainay-Le Château, no centro de França, vão paulatinamente tornando-se banais, mergulhados num mundo de evidências protegidas, e esta banalidade é fruto de uma habituação que dispensa os indivíduos de uma coletividade a explicar o significado dos seus julgamentos e a utilidade dos seus atos (Moscovici, 1995). Nesse sentido, enfatizamos o aspeto relacional (e dinâmico) das RS, tal como este autor tinha já sublinhado:

“(...) we had to rethink representation as a network of interacting concepts and images whose contents evolve continuously over time and space. (...) And its social characteristics are determined by the interactions between individuals and/or groups, and the effect that they have on each other as a function of the link that binds them” (Moscovici, 2006, p. 220).

Assim sendo, as representações subjazem à construção de categorias identitárias e imprimem direção às relações intergrupais, uma vez que as RS que cada grupo tem antes da interação possibilitam a antecipação do comportamento do Outro e programam a própria estratégia de ação (Vala, 1993). As RS que os indivíduos têm do Outro justificam a forma como interagem com ele (Palmonari & Doise, 1986). Além disso, as relações intergrupais, as identidades sociais e os posicionamentos simbólicos dos indivíduos na estrutura social são âncoras que modelam as representações (Vala, 1993). Verifica-se, pois, uma interação entre as representações e as relações interindividuais e intergrupais que exige uma reflexão crítica.

Ainda no que se refere aos processos sociais de colocação em alteridade, constituídos numa negatividade concreta, designadamente em estereótipos e preconceitos, há autores¹²⁷ que desenvolveram as conceptualizações empíricas dos mesmos (Marques & Paéz, 1993). Desta feita, constituíram-se medidas dos preconceitos através de “escalas de distância social” ou “acentuação perceptiva” relativamente a determinados grupos, sendo possível avaliar a desejabilidade social dos mesmos.

Assim, um exemplo de escala de distância social é aquele em que se solicita a concordância relativamente a frases reveladoras do grau de intimidade ou de tolerância que os sujeitos estão dispostos a adotar face a membros de diversos grupos sociais, como o que se sugere na seguinte escala: “1- Casar-me-ia com um(a) marciano(a). 2- Não me importava de ter amigos marcianos. 3- Não me importava de ter colegas de trabalho marcianos. 4- Não me importava de ter vizinhos marcianos. 5- Aceitaria apenas falar a um marciano. 6- Aceitava que os marcianos visitassem o meu planeta. 7- Expulsaria os marcianos do meu planeta” (Marques & Paéz, 1993, p. 336; ver também Marques, Paéz & Pinto, 2013).

Relativamente à “acentuação perceptiva”, podem elaborar-se escalas em que se pede aos sujeitos para ordenar por grau de semelhança determinadas nacionalidades/ regiões ou indivíduos pertencentes a

¹²⁶ Esta valorização do endogrupo em relação ao exogrupo está na base do etnocentrismo (Ver também Marques, Paéz & Pinto, 2013).

¹²⁷ Algumas das referências que José Marques e Dario Paéz (1993) fazem no seu artigo são: Katz e Braly (1933, 1935, 1950); Bogardus (1925); Coffman e Walters (1969); Stoebe e Insko (1989), entre outras.

determinado tipo de nacionalidades/ regiões (Marques & Paéz, 1993; Marques et al., 2013).

No seguimento de tais conceptualizações empíricas, outros estudos¹²⁸ têm vindo a investigar o papel do contacto entre os grupos para a transformação dos estereótipos e a atenuação dos preconceitos. Alguns destes estudos chegam à conclusão de que o contacto em si mesmo não é garantia da atenuação daqueles, apontando para algumas circunstâncias em que o mesmo deve ocorrer, a saber: o contacto deve fazer-se entre pessoas de estrato social semelhante, deve ser cooperativo e em contexto que garanta uma interação positiva e, ainda, deve ser profundo e variado (Marques & Paéz, 1993; Marques et al., 2013).

Para Moscovici (1984), os nossos preconceitos, sejam eles nacionais, raciais ou outros, somente podem ser superados pela mudança das RS sobre a cultura, a natureza humana: *“if my observations are correct, then all our ‘prejudices’, whether national, racial, generational or what have you, can only be overcome by altering our social representations of culture, of ‘human nature’ and so on”* (1984, p. 33).

5.4. Representações sociais, linguagem e comunicação

Subjacente a esta relação que acabámos de explicitar entre RS, identidade e relações intergrupais encontra-se a comunicação e os intercâmbios comunicativos. Através da comunicação, somos capazes de nos ligar a outros ou de nos distanciarmos deles (Duveen, 2000).

É sob os auspícios da linguagem e da comunicação que o simbólico molda as aventuras humanas. As RS são geradas nesse processo de comunicação interpessoal e depois expressas pela conversação através da linguagem, sendo que, nesse processo de comunicação, as pessoas *“têm um corpo”* e *“não são mudas”*, ou seja, *“não ruminam informação ou ruminam conhecimento”*, fora de um sistema de conversação ou comunicação interpessoal. Por outras palavras, as pessoas inserem-se, através dos processos de comunicação, no *“campo de comunicação”*, que gera as RS e é o lugar onde se situam as *“lutas culturais”*, as *“lutas de ideias”*, as *“batalhas de ideias”* (Moscovici & Marková, 2000, p. 373-376).

Esta relação é de tal importância que Moscovici e Vignaux consideram que:

“Il n’y pas de représentation sociale sans langage comme sans lui, il n’y aurait de société. La place du linguistique dans l’analyse des représentations sociales ne peut, dès lors, être esquivée: les mots ne sont pas d’emblée traduction des idées, de même que les discours ne sont jamais reflets immédiats des positions sociales” (1994, p. 30).

Sublinhando este laço profundo entre a informação e a sua significação, a cognição e a comunicação, Moscovici propôs o conceito de *thematá* (tema). Existem no interior das RS temas que perduram como *“imagens-conceito”* ou que são objeto de controvérsia antes de serem pensados. Os nossos

¹²⁸ Alguns desses estudos são, a título de exemplo: Campbell, 1967; Stephan, 1989; Amir, 1976; Allport, 1954; Pettigrew, 1981 (in Marques & Paéz, 1993).

discursos e as nossas representações provêm de muitos outros discursos e de muitas outras representações que foram elaborados antes de nós, sendo os nossos discursos derivados daqueles (Moscovici & Vignaux, 1994).

Este conceito permite responder ao paradoxo que as seguintes questões colocam: Como é que certas representações produzidas por um discurso qualquer podem ser qualificadas como sociais? Sob que fundamento? É que as nossas ideias e as nossas representações são sempre filtradas através do discurso dos outros, das coletividades às quais pertencemos, o que confere (ou não) “congruência às representações” (Moscovici & Vignaux, 1994).

Sendo assim, a análise das RS não pode fazer mais do que *identificar* em textos e opiniões aquilo que chega a operar como “primeiros princípios”, “ideias propulsoras” ou “imagens”, e *mostrar a consistência* dessas “noções primárias” aplicadas regularmente na argumentação quotidiana (Moscovici & Vignaux, 1994).

Aqueles temas conceituais tomam a forma de *topoi*, “locais potenciais” de significado, “locais de senso comum” de onde derivam as RS, onde elas encontram a sua fonte de desenvolvimento e os meios de se legitimarem. Esses locais, virtuais, estão ancorados no perceptível (cognição partilhada e popular) e na experiência ritualizada (cultura e ritos, ou seja, nas partes operativas das RS) (Moscovici & Vignaux, 1994).

Desses “locais de senso comum” se classifica dando nomes, nomeando, fazendo comparações a partir de um protótipo, segundo o qual constatamos se o objeto de comparação é “normal” ou não (Moscovici, 1984).

6. Representações sociais e o campo educativo

As RS constituem um campo de estudos que tem vindo a seduzir os investigadores há mais de 50 anos, e se tempos houve em que as RS não eram reconhecidas como objeto científico legítimo, com a consolidação das investigações efetuadas, o estudo da produção e da eficiência das RS na totalidade social não é mais contestado, nem quanto à sua relevância, nem quanto à sua viabilidade.

Por um lado, elas deixaram de ser consideradas fenómenos secundários, reflexos de processos decisivos como os sociais, económicos, ideológicos, etc., e, por outro lado, foi superada a ideia de que não existiam instrumentos de análise que permitissem ir além da mera descrição de imagens expressivas de atitudes culturais (Jodelet, 1995).

A riqueza e a complexidade das RS, desde os primeiros trabalhos de Moscovici (1976), levaram ao desenvolvimento de distintas perspectivas e enfoques de investigação, que foram resumidas da seguinte forma: **a)** como resultado de uma atividade puramente cognitiva, através da qual o sujeito constrói a sua representação, quer através da dimensão do contexto ou da situação de interação social, quer através da dimensão de pertença que reflete a sua ligação ao grupo social onde está inserido; **b)** como atividade em que o indivíduo é considerado um produtor de sentidos, acentuando os aspetos significantes da atividade

representativa; **c)** como uma forma de discurso, cujas propriedades sociais decorrem da situação de comunicação, da pertença social dos indivíduos emissores e da finalidade dos seus discursos; **d)** como reflexo das normas institucionais e das ideologias que intervêm na prática social do sujeito; **e)** como resultado do jogo das relações intergrupais, que reflete a dinâmica de uma atividade representativa que se destina a regular, antecipar e justificar as relações sociais estabelecidas; **f)** como uma atividade, de ênfase mais socializante, que faz do indivíduo um portador de determinações sociais responsáveis em última instância pela produção das representações (Jodelet, 1996). A partir desta multiplicidade de perspetivas, vemos como a dinâmica no campo das RS é vasta, o que também reflete, mais uma vez, a fecundidade e a transversalidade desta noção.

Dotada de instrumentos conceituais e metodológicos próprios que interessam a diversas disciplinas, a pesquisa das RS é um objeto central no campo das Ciências Humanas ou das disciplinas “sociocompatíveis” (Gajo, 2000 in Moore, 2001). O seu campo de estudos pode ser a ciência, a saúde, a cultura, o desenvolvimento, a educação, o trabalho, a comunidade e a exclusão social (Seca, 2002; Pereira de Sá, 1998).

O interesse sobre o estudo das RS para compreender o campo educativo é relativamente recente, se tivermos em conta o contexto da Psicologia Social, em que Moscovici retoma e reformula este conceito em 1961. Neste âmbito salientam-se a teoria da “etiquetagem”, os estudos da “profecia auto-realizada”, e a importância dos “estereótipos sociais” nas relações sociais que se estabelecem na escola, dentro e fora da sala de aula (Amado, 2009).

Michel Gilly, um dos primeiros autores a debruçar-se sobre este âmbito de investigação, considera que o campo educativo é um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e transformam as RS no seio dos grupos sociais, esclarecendo o papel das mesmas nas relações desses grupos com o objeto das suas representações. Estas representações são feitas de contradições perceptíveis, quer numa perspetiva diacrónica, em se retomam esquemas dominantes no tempo ao longo da evolução da escola, quer numa perspetiva sincrónica, em que, num dado momento, é possível analisar no discurso essas contradições, organizadas em torno de significações que justificam as práticas (Gilly, 1989).

Essas contradições articulam-se em totalidades coerentes à volta de esquemas dominantes que conferem às RS “níveis funcionais de adaptação” de acordo com os “níveis de realidade” com os quais os sujeitos se confrontam, garantindo aos sujeitos “*la possibilité de préserver leur propre équilibre et leur propre besoin de cohérence dans l'exercice de leurs pratiques sociales et dans leurs rapports à l'entourage*” (Gilly, 1989, p. 364).

Os diferentes agentes educativos conferem uma importância crucial às reprovações e às desigualdades sociais face à escola. Esses indicadores são dos que melhor revelam o aspeto central das RS, que sustentam os diferentes discursos sobre a escola. Por um lado, a escola declara-se igualitária ao nível do discurso ideológico, oferecendo as mesmas possibilidades para todos; por outro lado, as condições

efetivas do funcionamento do sistema escolar são desiguais, verificando-se que existem diferenças de aprovação ligadas às diferenças sociais.

Estas desigualdades sociais de aprovação justificam-se pelas diferenças que se atribuem aos alunos, as suas desvantagens intelectuais, as suas diferenças de “dons” e “talentos”. Em suma, remete-se para fora do aparelho escolar a explicação das desigualdades sociais de aprovação e, desta forma, a construção representativa fortalece a representação do senso comum, sem questionar as estruturas fundamentais da escola e o seu sistema de funcionamento (Gilly, 1989).

Se é certo que as RS não podem ser tomadas como uma “panaceia universal”, elas permitem-nos todavia ampliarmos a compreensão dos factos estudados, recolocando-os em campos mais vastos de significação social, dos quais elas estão dependentes (Gilly, 1989). Sem esquecer a influência recíproca entre as RS e os seus efeitos, sublinhamos que o seu estudo é determinante para a compreensão da sua influência e do seu impacte nas interações que se estabelecem na escola, bem como no autoconceito e na autoestima dos alunos (Amado, 2009). De igual modo, a adesão dos alunos às solicitações escolares ou a sua rejeição e revolta são influenciadas pelas RS (Amado, 2007).

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

“”

Do lado mais brilhante do silêncio

*Quando se escuta
do silêncio,
é como se os moinhos
que habitam pensamento e
coração*

*moessem devagar farinha
muito leve,
quase poalha breve
e sem palavras*

*Mas de invasão
tão cheia
como espectro de luz
encaixilhando a luzes*

e a sombras – “”

Ana Luísa Amaral

Sumário

Iremos expor neste capítulo o percurso metodológico seguido, ao mesmo tempo que o fundamentamos teoricamente. Respeitando a sequência proposta por Coutinho (2011), afunilaremos do nível paradigmático para o nível metodológico e consequente escolha de método e técnicas de *praxis* científica.

1. Enquadramento paradigmático

Tomando como referência o conceito de paradigma proposto por Lincoln e Guba (2006) como um conjunto básico de crenças que originam a ação, e a categorização dos paradigmas de investigação apresentados e revistos por Amado (2009), assumimos desde logo que uma *racionalidade de tipo linear* na relação processo-produto, de lógica simplista e redutora da complexidade dos fenómenos que são explicados extrínseca e externamente, não responde aos objetivos da nossa investigação.

Procuramos, então, uma compreensibilidade mais globalizante dos fenómenos, assente na sua

organização intrínseca e na sua ecologia. Defendemos, assim, o uso de uma “*racionalidade complexa* em que se fundamenta o *paradigma emergente*”, segundo Edgar Morin (1994, p. 261) e, ao mesmo tempo, o uso de uma *racionalidade crítica* defendida por autores como Apple (1999) e McLaren e Gutierrez (2000), que advogam que a investigação também deve promover a transformação social; a autonomia dos sujeitos; o repensar dos objetivos da Educação, a sua natureza, a sua metodologia, e emancipar os professores, oferecendo-lhes instrumentos críticos de análise da sua própria ação.

Para além de uma *racionalidade complexa e crítica*, e em função de uma perspectiva construtivista do conhecimento, usamos uma metodologia de abordagem qualitativa mais relacionada com um paradigma fenomenológico-interpretativo, sob a combinação de vários métodos de investigação – estratégias e técnicas – através dos quais desejamos que a complexidade da realidade a estudar se revele, reconhecendo a especificidade do humano e a especificidade do educativo num tipo de consciencialização epistemológica de compromisso ético (Amado, 2009).

A abordagem qualitativa que nos propomos exclui, desde logo, a generalização dos resultados e a sua homogeneização, tratando-se antes de procurar detetar indícios que podem ser difíceis de objetivar, daí assumirmos um elevado grau de subjetividade. Procuramos relações, conexões entre diversas fontes, na expectativa de encontrar significados que nos permitam a compreensão de uma realidade desde logo situada e particular. Tal como refere João da Silva Amado, a pesquisa qualitativa é uma:

“(...) pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas (...) e que tem como objectivo obter junto dos sujeitos a investigar (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida); trata-se de uma compreensão que se deve alcançar tendo em conta os contextos humanos (institucionais, sociais e culturais) em que aqueles fenómenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos (...) a Investigação Qualitativa visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto” (Amado, 2009, p. 26).

Podemos encontrar no estudo que nos propomos algumas das características identificadas por diversos autores como pertencentes à investigação qualitativa: a fonte de dados é o ambiente natural; a investigação é descritiva; o investigador interessa-se pelos significados, nomeadamente de certos termos e expressões; estes dados são analisados de forma indutiva, à medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando; o significado que os intervenientes dão à realidade a estudar assume uma importância vital; sem esquecer as preocupações éticas inerentes a todo o processo de investigação (Amado, 2009; Bogdan & Biklen, 1994).

Por conseguinte, usamos processos de interpretação de dados que privilegiam a voz dos intervenientes no estudo (Denzin & Lincoln, 2006), optando por colocar na Parte II, referente ao Estudo Empírico, uma pequena parte das centenas de unidades de registo que o tratamento de dados proporcionou. Nas palavras de Bogdan e Taylor:

"The fact of the matter is that every person who works and lives in an institution, or in any setting, sees things differently from every other person there. (...) Not only do people interpret things differently, they focus their attention on different things. (...) And while you do not have to agree with your subject's views of the world, you must know, accept, and present them for what they are" (1975, pp. 10-11).

Sendo assim, situamo-nos num dos "critérios emergentes" para a construção do saber: a "reconciliação entre a ética e a epistemologia", uma vez que este critério respeita padrões como pontos de vista, comunidades de discurso específicas e locais, a subjetividade crítica, a reciprocidade nas relações de pesquisa em vez da hierárquica, entre outros (Bogdan & Taylor, 1975).

Enquanto investigadora qualitativa, assumimo-nos como "bricoleur" ou "confeccionadores de colchas" (Denzin & Lincoln, 2006) ou como "artesãos intelectuais" que devem procurar captar os sentidos através das valorações que as pessoas vão dando aos seus discursos, aos seus silêncios, aos atos falhados que, embora não respondendo diretamente ao que é perguntado, trazem uma resposta, expressam uma intenção e apontam uma direção (Sicardi, 2008)¹²⁹. Partimos do concreto para o abstrato, da recolha dos dados para a sua interpretação descritiva e, finalmente, para a reflexão (Silva, 1996), sem procurar jamais *silenciar o número de vozes* (Amado, 2009) que nos propomos ouvir.

2. As representações sociais e a metodologia qualitativa

Robert Farr (1993, p. 3) afirma que *"there is no royal road to the study of a social representation"*, uma vez que a teoria das RS não é prescritiva em relação a nenhum método em particular. Todavia, existem métodos incompatíveis com a mesma, nomeadamente a análise factorial (técnica estatística), que é improvável que leve à identificação de representações. Devemos ter em atenção que as representações variam de uma cultura para a outra e mudam com o tempo dentro de uma própria cultura, não se tratando de estudos que possam ser replicáveis (Farr, 1993).

Também para Moscovici (1984), no estudo das RS não existe qualquer indicação precisa quanto à metodologia a ser adotada, sendo este autor da opinião de que para estudar as RS são necessários métodos de observação que permitam descrever essas representações, compreender a sua estrutura e entender a sua evolução. Este aspeto aponta para a complementaridade de diferentes momentos metodológicos, tendo em vista as componentes interpretativas, situacionais, relativistas e microssociais do próprio processo de observação científica (Santos Silva & Madureira Pinto, 1989)¹³⁰.

A metodologia qualitativa impõe-se quando, numa sociedade culturalmente diversa e em mudança,

¹²⁹ Autor referenciado numa das sessões da Unidade Curricular de Seminário de Investigação em Didática II, do Programa Doutoral em Didática e Formação, em 14 de maio de 2010 (notas de campo).

¹³⁰ Também não é nosso objetivo fazer previsões de futuro, generalizáveis, mas modestamente promover uma reflexão que permita iluminar a ação presente à luz dos múltiplos e indeterminados futuros possíveis (Godet, 1993).

pretendemos investigar a pluralidade dos grupos e as suas pertenças sociais, a diversidade de estilos e modos de vida, a novidade das situações e a singularidade dos seus devires. Esta metodologia favorece, por um lado, a abertura ao Outro, a descoberta de fenómenos emergentes relativos às mudanças sociais e ao pluralismo, nomeadamente o cultural; por outro lado, favorece a apreensão do carácter evolutivo e dinâmico dos fenómenos relativamente aos seus contextos e momentos históricos (Jodelet, 2003).

Abric (2001) distingue, por um lado, os “métodos interrogativos”, que consistem na recolha das expressões dos indivíduos no que concerne ao objeto da representação, podendo ser usado para esse efeito a entrevista, o questionário, os desenhos e os gráficos de apoio e/ ou a abordagem monográfica; e, por outro lado, os “métodos associativos”, que procuram obter uma expressão verbal mais espontânea e menos controlada, podendo ser usada a evocação ou associação livre.

No nosso estudo optámos pelos “métodos interrogativos”, nomeadamente pela entrevista como técnica de recolha de dados, hoje em dia considerada indispensável para o estudo das RS. A sua importância e pertinência, neste âmbito, prende-se com o facto de a expressão discursiva que nela ocorre favorecer, conscientemente ou não, a utilização de mecanismos psicológicos, cognitivos e sociais, entendendo que os participantes cooperam ativamente no processo de análise das mesmas (Abric, 2000).

3. Técnica de recolha de dados

3.1. Inquérito por entrevista

3.1.1. Adequação à presente pesquisa

No nosso estudo, optámos por usar como técnica de recolha de dados a entrevista, que Jodelet (2003) recomenda para o estudo das RS, relacionando-as com o contexto e os atores de produção dos fenómenos estudados, constituindo, assim, o quadro paradigmático no qual se inserem (Jodelet, 1989, 2003).

No âmbito do estudo das RS, esta técnica de recolha de dados é valorizada e adquire todo o seu sentido, dado que se pretende captar nos discursos as opiniões, as crenças, os sentimentos, as experiências passadas e intenções futuras através do acesso direto à informação (Cannell & Kahn, 1992; Ruquoy, 2005). Para além disso, ela permite-nos captar a imagem do real que o interlocutor fornece pela perceção seletiva que expressa, o que possibilita descobrir traços de personalidade, conteúdos conscientes que o mesmo conhece, bem como conteúdos inconscientes que lhe escapam, sendo proporcionado ao investigador a demarcação de sistemas de RS (Cannell & Kahn, 1992; Ruquoy, 2005). No que concerne à entrevista, ela é valorizada sobretudo quando se pretendem inferir crenças, sentimentos, experiências passadas e intenções futuras, demarcar sistemas de RS, valores e normas dos sujeitos, possibilitando o acesso direto à informação

(Ruquoy, 2005).

Uma entrevista é literalmente uma “*entre - vista*”, uma troca de pontos de vista entre duas pessoas, neste caso, o entrevistador e o entrevistado, que conversam sobre um tema de mútuo interesse. Ela é uma “*conversação estruturada*”, cuja força reside precisamente na apreensão da multiplicidade de pontos de vista dos sujeitos sobre um tema, de modo a construir uma imagem da diversidade e controvérsia do mundo humano (Kvale, 1996).

A nossa escolha pela entrevista qualitativa prende-se com o facto de ela ser um dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana, permitindo ao pesquisador retirar dela não apenas as informações, mas também as reflexões que os sujeitos fazem sobre as mesmas; ela pretende descrever não apenas os temas que aborda, mas sobretudo o significado desses temas na vida e no mundo dos entrevistados¹³¹ (Amado, 2009; Flick, 2009; Kvale, 1996).

Além disso, valorizamos o facto de a entrevista permitir produzir material verbal que é ao mesmo tempo material simbólico. Colocar questões é estimular a conduta verbal que proporcionará indicadores de certas características do indivíduo, do seu grupo de pertença, dos outros grupos e das relações que lhes estão subjacentes, possibilitando a conversão da conduta simbólica em dados científicos (Cartwright, 1992).

Sendo um instrumento que proporciona informação rica e específica em função dos objetivos da investigação (Pardal & Correia, 2011), o seu foco está, pois, na “*descrição matizada*” (“*nuanced description*”), que retrata a diversidade qualitativa, as muitas diferenças e variedades de um fenómeno, em vez de procurar categorizações fixas, sendo imprescindível escutar não apenas o dito explicitamente e o seu significado, mas também ouvir o que está entrelinhas, a mensagem implícita do dito (Kvale, 1996).

No nosso caso, usámos a entrevista semidiretiva ou semiestruturada, que nem é uma conversação aberta, nem um questionário altamente estruturado, com três propósitos: **a)** permitir o acesso ao não observável, provocando “*uma espécie de introspeção*” e permitindo o acesso às representações atuais mesmo de acontecimentos passados; **b)** identificar e relacionar esses “*não-observáveis*” com variáveis e relações, no nosso caso, sobre o modo como constroem a sua identidade, e como se relacionam com o Outro; **c)** ao conjugá-las com outras técnicas de recolha de dados – análise documental, anotações de campo – e com a triangulação de fontes, permitir ajuizar da coerência ou incoerência dos resultados e validar os dados obtidos (Amado, 2009).

Para concluir, referimos que a investigação que envolve diferentes níveis de interação e reflexão sobre a sua forma e o seu conteúdo pode chegar a uma metarreflexão em que o objetivo e o propósito da mesma são tidos em conta (Kvale, 1996).

¹³¹ Embora não fosse este facto condicionante da nossa escolha, é de referir que quando conversámos com o Conselho Executivo este manifestou mais agrado em relação à entrevista do que em relação ao questionário a passar num número maior de turmas que teria de “consumir” parte das aulas, já em si consideradas insuficientes por parte dos professores para o cumprimento dos programas e das iniciativas referentes ao Plano Anual de Atividades.

Assim, embora a entrevista de investigação científica se distinga das entrevistas terapêuticas¹³², particularmente nos objetivos a que se propõe e nos procedimentos usados (Kvale, 1996), foi-nos possível apurar que alguns dos alunos que relataram experiências “dolorosas” consideraram o momento da realização da entrevista como “libertador”:

“ A: (...) foi bom, até foi libertador” (Lucas. Venezuela)¹³³

“A: (...) ...esta pesquisa para mim serviu de terapia, é mais para isso (...) é como se fosse preciso desabafar aquilo tudo e depois «ai, agora já posso seguir em frente»”. (Eugénia. Angola)

Outros alunos sublinharam a sua importância para potenciar a reflexão e a mudança:

“A: ... as minhas respostas ajudaram-me a conhecer melhor a mim própria, porque a maioria delas eu nunca tinha falado, nunca tinha pensado sequer sobre elas...” (Apollinarya. Roménia)

“A: (...) Eu acho que ainda há muito preconceito acerca de pessoas diferentes e acho que **se pudermos fazer... alguma coisa para isso mudar, acho que devemos! É mais ou menos como dar sangue!**” (Assunção. Portugal)

Assim, refletimos sobre como o mero processo de questionar/ investigar na escola, com e sobre os alunos e as suas representações, pode por si só potenciar a intervenção no campo educativo e a missão social de viver, conviver e intervir em interação com os outros cidadãos (Alarcão, 2001a; Lincoln & Guba, 2006).

3.1.2. Construção do guião da entrevista

O guião da entrevista (Anexo 1) teve por base o guião elaborado para o Estudo Exploratório¹³⁴, construído então segundo as orientações dadas por William Gabrenya (1998) no artigo “The Intercultural Interview”. Este guião, que fora testado e validado antecipadamente por colegas de Doutoramento e alguns

¹³² Estes dois tipos de entrevista distinguem-se fundamentalmente porque enquanto a “entrevista da investigação” “qualitativa” procura, através de um guião de questões, obter conhecimento relativo ao mundo do sujeito, visando a construção de conhecimento empírico do seu quotidiano, a “entrevista terapêutica” procura fomentar mudanças na personalidade do paciente e promover o autoentendimento através da interpretação do seu comportamento, sendo o conhecimento construído emocional e pessoalmente (Kvale, 1996).

¹³³ A identificação de todos os excertos das entrevistas é fictícia.

¹³⁴ Sobre este estudo exploratório vejam-se, a título de exemplo, os seguintes artigos:

Reste, Carmen & Ançã, Maria Helena. (2011). Gostar da pessoa pelo que ela tem dentro... Relações de convivência entre alunos autóctones e alunos estrangeiros. *Indagatio Didactica*, 3(1), 126-139. (ISSN: 1647-3582).

Domingues Reste, Carmen & Ançã, Maria Helena (2012). Diversidade linguística na escola - Capacitação e discriminação através da Língua Portuguesa. *Revista Segundas Lenguas e Inmigración. Revista de Investigación y Didáctica*, 1(6), 3-25. (ISSN: 1989-1954).

alunos (que não os sujeitos do estudo exploratório), sofreu algumas alterações, tendo em conta os participantes e a realização das entrevistas do estudo em questão. Posteriormente, foi aperfeiçoado, tendo em atenção as orientações de autores como Amado (2009), Cannell, Kahn (1992), Jodelet (2003) e Kvale (1996), pelo que atendemos aos seguintes aspetos:

- Quanto à **construção das questões**, observámos o cumprimento dos objetivos da investigação e das questões em particular, antecipando respostas passíveis de serem analisadas de acordo com as finalidades do estudo e salvaguardando uma distorção mínima por parte das respostas; aproximámos a linguagem do guião à dos entrevistados, por forma a proporcionar o máximo de oportunidades para uma comunicação completa e precisa de ideias entre o entrevistador e o entrevistado¹³⁵; os marcos de referência dos entrevistados não foram subestimados, pelo que procurámos apresentar cada tema ligando-o com as perceções dos sujeitos, de forma a salvaguardar uma eventual resistência na comunicação; evitámos igualmente que as questões tivessem alguma sugestão de resposta, pelo que acautelámos o uso de palavras de “carga emocional” quer positiva, quer negativa; limitámos cada questão a uma única ideia.

Tal como sugerido por Abric (1994), pedimos, em algumas questões, para serem os próprios entrevistados a fazerem um trabalho de análise, de comparação e eventual hierarquização, de modo a reduzir a predominância do papel da interpretação e da elaboração do significado por parte do investigador, o que permite uma análise de dados mais fiável e pertinente.

- No referente à **sequência das questões**, tivemos em atenção que deve prevalecer a lógica da entrevista sobre a lógica da investigação, possibilitando a passagem fluida de um a outro tema, de uma a outra questão, preparando e motivando o entrevistado, para, assim, obtermos a informação referente aos objetivos específicos traçados. Dividimos as questões em blocos temáticos, começando com um bloco relativo às questões “demográficas ou de fundo” (idade, grau académico...), e deixámos o tema à partida mais sensível – a discriminação – para o final da entrevista, acabando a entrevista com o bloco de questões que a procuravam validar, ou seja, permitindo que os entrevistados falassem sobre algum assunto que não tivesse sido focado e facilitando a expressão da sua opinião sobre o mesmo. Cada bloco começava com uma questão mais geral que permitia estabelecer o marco de referência do sujeito, seguindo-se então as questões mais específicas. Procurámos colocar primeiramente questões sobre o presente e só depois sobre o passado e o futuro; e entremeámos questões sobre factos, opiniões, sentimentos, conhecimentos ao longo da entrevista; procurámos evitar que as questões constituíssem uma ameaça ao eu do sujeito, evitando que ele sentisse que a resposta seria socialmente “inaceitável”. Neste sentido, procurámos que os entrevistados

¹³⁵ A título de exemplo, usámos no guião da entrevista o binómio cultura-nacionalidade por nos parecer de mais fácil compreensão para os entrevistados, designadamente os alunos. Ao questionarmos as características que os sujeitos atribuíam à cultura, também o fizemos indagando as características sobre os indivíduos que pertencem a essas

sentissem que era admissível toda uma gama de possíveis respostas, procurando aumentar o seu nível de confiança, tendo previamente, na reunião preliminar às entrevistas, enfatizado a importância social das suas respostas.

- Usámos **questões abertas e fechadas**: a espontaneidade em que os fenómenos emergem e evoluem é um dos princípios fundamentais da pesquisa qualitativa. Neste sentido, ganha particular importância a voz dos sujeitos da investigação que, quando expressa numa entrevista, não deve ser constrangida por um conjunto de questões fechadas, antes deve ser-lhe dada liberdade para a sua expressão nos próprios termos do sujeito, que revela, através de uma linguagem e de uma lógica natural, os seus sentimentos e o seu pensamento (Jodelet, 2003; Lincoln & Guba, 2006).

O facto de a maioria das questões serem abertas teve em conta, segundo Foddy (1996) e Cannell e Kahn (1992), as seguintes vantagens: dão liberdade ao entrevistado para responder pelas suas próprias palavras; estimulam-no para que estruture a sua resposta como considerar conveniente, permitindo recolher informação que não se pode obter adequadamente por outro meio; ao não sugerirem opções de resposta, acautelam a distorção do pensamento dos entrevistados; proporcionam não apenas informação, mas também permitem verificar o nível da mesma, o que é mais relevante para os inquiridos, a intensidade dos sentimentos, os seus quadros de referência e as suas influências motivacionais; dado o intercâmbio relativamente livre que ocorre na entrevista, é possível ao entrevistador aperceber-se se o entrevistado compreende com clareza a questão. No que se refere ao processo de categorização, embora este respeite o estudo teórico realizado previamente, os dados das questões abertas possibilitam também uma categorização *a posteriori*, podendo o estudo ser mais fiel à realidade estudada, auxiliando ainda a interpretação das respostas.

No que concerne às questões fechadas, procurámos que todos os entrevistados respondessem às mesmas questões para que as respostas pudessem ser comparáveis entre si, controlando a variabilidade das mesmas.

A validação interna dos guiões de entrevista visou obter a apreciação crítica de especialistas e colegas de Doutoramento, de forma a garantir o sucesso da recolha de dados, bem como a clareza e a adequação do questionário à população-alvo (Pardal & Correia, 2011).

3.1.3. Transcrição das entrevistas

Assim como Bourdieu (1993) sugere relativamente à transcrição da entrevista, que é parte

culturas, uma vez que consideramos poder facilitar a expressão das mesmas, completando as falas e enriquecendo o discurso.

integrante da metodologia do trabalho de pesquisa, procurámos não apenas transcrever o discurso gravado do entrevistado, mas também apresentar os gestos, a entoação, os silêncios, no sentido de sermos fiéis não só ao que foi dito, mas também ao que foi sentido durante a entrevista. Desta forma, socorremo-nos aquando a sua transcrição das notas de campo que fomos recolhendo ao realizarmos as mesmas.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra. Apesar da morosidade destas transcrições e de o mais importante ser o que os entrevistados querem dizer (Stake, 2007), procurámos valorizar “a honestidade” como “critério de autenticidade”, considerada uma qualidade de equilíbrio em que “*todas as opiniões, perspectivas, reivindicações, inquietações e vozes do colaborador deveriam estar visíveis no texto*”, sob pena de algum tipo de tendenciosidade (Lincoln & Guba, 2006, p. 185).

Salvaguardámos nessas transcrições a fluência do discurso tal como foi proferido na sua oralidade, de tal modo que em alguns excertos das entrevistas transparecem as dificuldades que os próprios alunos assumem no domínio da LP, a sua linguagem mais informal, bem como a fluência e o ritmo de resposta, os termos (pontualmente menos próprios), hesitações, silêncios e sentimentos. Todavia, quando sentimos que algum termo poderia alterar o sentido do dito – e só nestes casos – colocámos dentro de parênteses a palavra que consideramos que mais se ajustava, nomeadamente no que se refere às concordâncias verbais.

Assim sendo, foi nosso propósito que a leitura da presente tese permita a quem a lê, não apenas escutar a voz do pesquisador no texto, mas também escutar a voz dos próprios sujeitos envolvidos no projeto de pesquisa, aos quais foi permitido que falassem por si mesmos, possibilitando ao mesmo tempo a “escuta” dos sinais paralinguísticos, dos silêncios, dos lapsos, das reformulações, etc., desses mesmos sujeitos (Flick, 2009; Lincoln & Guba, 2006).

Todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios, quer os nomes dos sujeitos do nosso estudo, quer aqueles a quem se foram referindo nos seus discursos (Amado, 2009; Esteban, 2010). No que concerne aos nomes dos alunos estrangeiros, procurámos respeitar a origem do nome, selecionando nomes característicos do país de origem ou de Portugal consoante os casos.

3.2. Documentos oficiais

Quando Morin (1999) se refere à construção e reconstrução do conhecimento, sublinha a aptidão em contextualizar que tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante”, situando o acontecimento, informação ou conhecimento numa relação de inseparabilidade do seu ambiente cultural, social, económico, político, entre outros. Não se trata apenas de inscrever algo num quadro ou horizonte, mas também de procurar relações e inter-retroações entre qualquer fenómeno e o seu contexto.

Jodelet (2003), afirma que a complexidade dos fenómenos das RS deve ter em conta não só os diferentes elementos que as compõem, mas também os contextos e os momentos históricos nos quais elas

se inscrevem numa perspetiva holística e global. Para tal, o recurso aos dados textuais é também útil para completar os dados empíricos e aferir a sua importância.

Nesta linha, procedemos à recolha e análise de diversos documentos oficiais da escola, não apenas para contextualizar o nosso estudo, mas também para valorizar outras fontes pela *riqueza e confiança dos seus dados*, de forma a permitir um enriquecimento e cruzamento de informação de acordo com os objetivos da nossa investigação (Amado, 2009; Coutinho, 2011; Jodelet, 2003; Quivy & Campenhoudt, 2008). Nesse sentido, concordamos com Amado quando afirma que os textos oficiais, para além de “fontes de informação”, são ainda *“produtos sociais que (...) permitem perceber o conjunto de fenómenos interacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção”* (2009, p. 224).

Não obstante o que afirmamos, o nosso objetivo não é estudar a escola, nem a sua especificidade como contexto diferenciado e distinto, mas simplesmente caracterizá-la enquanto espaço social e de interação onde obtivemos partes de uma “amostra” mais global, pelo que, tendo em conta a bibliografia consultada (Stake, 2007), consideramos que o nosso estudo não reúne as características de um *estudo de caso*.

3.3. Anotações de campo

Ao longo da execução do estudo empírico fomos retirando “anotações de campo”, sobretudo nos momentos da entrevista. Estas anotações diziam respeito a entoações de voz, silêncios, ênfase dada a algumas palavras ou expressões, mas sobretudo a algumas observações que fizemos sobre os nossos entrevistados, como os gestos que acompanhavam os seus discursos, impossíveis de detetar nas gravações de voz realizadas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009; Gomes, Souza, Minayo, Malaquias & Silva, 2010).

Fizemos uso destas anotações escritas não apenas como técnica de recolha de dados que fomos usando para completar as transcrições das entrevistas, mas também como “memorandos” que documentassem o próprio processo de pesquisa no seu andamento, bem como a reflexão dos procedimentos empíricos (Flick, 2009). Estas anotações de campo faziam ainda algumas referências à própria escola, aos seus espaços físicos, à observação dos alunos nos recreios, entre outras (Flick, 2009; Gomes et al., 2010).

4. Codificação e categorização

Tendo em vista a interpretação – “espinha dorsal do procedimento empírico” –, procedemos à codificação e categorização dos dados recolhidos. Usámos a codificação temática (Flick, 2005), dado que

pretendíamos estabelecer correspondências entre alguns temas e os grupos do nosso estudo, nomeadamente os “alunos estrangeiros” e os “alunos autóctones”, fazendo uso também do grupo “Encarregados de Educação” e “professores/ Diretor”.

Esses temas, enquanto características relevantes do conteúdo, foram organizados num sistema de categorias que foram construídas a partir do estudo exploratório e do quadro teórico previamente formulado (Amado, 2009) e . Este quadro de categorias foi sendo submetido a “*processos de validação enquanto construção social de conhecimento*” em distintos momentos (Flick, 2005, p. 228), tendo-se recorrido à ajuda de especialistas e colegas de Doutoramento. Neste processo, procurámos potenciar o efeito multiplicador da diversidade de olhares e perspetivas, num jogo de autoformação reflexiva, sempre iluminado pelo “princípio de inacabamento”, não fossem as noções de verdade tão frágeis no nosso tempo (Sá-Chaves, 2007a, 2007b).

Depois do “espartilhar dos textos”, este sistema de categorias e subcategorias foi ainda ajustado em função de algumas categorias emergentes que foram identificadas (Amado, 2009).

Dado que a imensidão de dados recolhidos impossibilitava o seu tratamento manual, recorremos ao programa WebQDA para a sua codificação eletrónica e respetiva sistematização. Este *software* de suporte à análise de dados qualitativos, permite a estrutura básica de análise de conteúdo da Bardin (2013): “i) Organização da Análise (pré-análise/exploração do material, primeiras inferências e interpretação), ii) Codificação (tratamento do material para se atingir uma melhor representação do seu conteúdo), iii) Categorização (fornecer uma representação simplificada dos dados), iv) Inferência (sobre o que é que pode incidir este tipo de interpretação de análise)” (Souza, Costa & Moreira, 2011, pp. 51-52).

5. Técnica de análise de dados

5.1. Análise de conteúdo/ análise de discurso

O estudo das identidades, tal como o das RS, transcende as fronteiras de disciplinas tão diversas como a Psicologia Social, a Antropologia, a História, a Sociologia, a Ciência Política, as Ciências da Educação ou os Estudos Culturais (Sobral & Vala, 2010), sendo que o contributo mais importante relativamente ao estudo dessas identidades, étnicas e nacionais, reside na análise dos sentimentos e da dimensão emotiva que elas traduzem (Sobral & Vala, 2010).

De forma a termos acesso não apenas à dimensão cognitiva mas a outras dimensões dos sujeitos do nosso estudo, como a emocional, procurámos não apenas analisar o conteúdo das produções verbais, mas também os próprios discursos, por entendermos que o tratamento do material verbal não se esgota

naquela análise (Amado, 2009; Flick, 2009; Maingueneau, 2002).

Assim, relativamente à análise de conteúdo, lembramos, nas palavras de Amado, que o mais importante “é o facto de ela permitir, além duma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador” (2009, p. 238). Tal como Pardal e Correia (2011) sugerem, o investigador deve interpretar os dados retirando as ideias reveladoras de uma orientação ou perspectiva, uma vez que aquilo que é dito revela convicções concernentes a aspetos específicos da situação, incluindo “regras e normas partilhadas, bem como pontos de vista mais gerais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 223).

Todavia, o discurso não é uma transparente expressão de opiniões, atitudes ou representações dos interlocutores (Bardin, 2013), pelo que a análise do discurso é um complemento necessário. Esta procura mais os sentidos que subjazem aos conteúdos dos atos de linguagem do que os seus significados; para além dos dados textuais, socorre-se de outros elementos percecionados empiricamente e registados aquando da recolha de dados; procura uma interpretação do ponto de vista daqueles que proferem o discurso (Flick, 2009; Gomes et al., 2010; Maingueneau, 2002; Moscovici & Marková, 2000).

Também tivemos em atenção que o nosso objetivo último era alcançar a compreensão para além dos limites do proferido, e analisado e interpretado, pelo que em vez de contar as opiniões e as pessoas que as proferiram, procurámos antes a “exploração do espectro de opiniões e as diferentes representações” sobre determinado tema (Gomes et al., 2010, p. 201). Tal como Gomes, Souza, Minayo, Malaquias e Silva (2010) referem, com base em Gaskell (2000), as experiências podem parecer únicas aos indivíduos, todavia as representações das mesmas são o resultado de processos sociais, sendo, em parte, compartilhadas.

Desta forma, também quisemos dar cumprimento às recomendações de que os estudos em RS, para além do aspeto consensual que elas possam englobar, devem ter em atenção as variações individuais, ou seja, devem mostrar também o carácter múltiplo e diferenciado das mesmas, reconhecendo que nem todos os conteúdos das RS gozam do nível homogéneo de aceitação, evitando desta forma a idealização destes: “A certain original diversity had to be taken into account and the emphasis shifted to communication, which enables individual thoughts and feelings to converge and allows something individual to become something social” (Moscovici, 2006, p. 219).

Embora não tenha sido nosso propósito analisar a zona periférica e o núcleo central das RS, ou seja, a sua organização ou estrutura interna, no que concerne ao tratamento dos dados recolhidos procurámos fazer emergir os elementos que compõem o conteúdo das mesmas, ou seja, as informações e as atitudes (Abric, 2001).

6. Triangulação dos dados

Os resultados obtidos numa pesquisa qualitativa obedecem a critérios de validade distintos dos da pesquisa quantitativa.

Para esse efeito, usámos a triangulação que, embora inicialmente tenha sido concebida como uma estratégia de validação, se tem vindo a afirmar antes como processo que visa enriquecer, completar e enraizar o conhecimento, procurando estimular – embora de forma sempre limitada – o potencial epistemológico do estudo empírico (Flick, 2005). A triangulação, mais do que uma ferramenta ou estratégia de validação, é antes uma alternativa à validação das pesquisas qualitativas, de forma a assegurar a sua fiabilidade, coerência e consistência (Amado, 2009; Flick, 2005). Esta triangulação pode ser de diferentes métodos, técnicas, investigadores ou fontes (Amado, 2009; Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2005; Gomes et al., 2010; Jodelet, 2003).

No presente estudo procedemos, ao longo da apresentação e discussão dos resultados, à triangulação de fontes que permitiram o cruzamento de dados recolhidos, de perspetivas e de interpretações obtidas através dos diversos informantes, nomeadamente alunos estrangeiros e alunos autóctones, alguns dos respetivos Encarregados de Educação (E.E.), professores (P.) e o Diretor da escola (D.).

7. Contextualização do estudo empírico

7.1. Procedimentos metodológicos e éticos

No concelho onde pretendíamos trabalhar, na Zona Norte de Portugal, estavam situadas três escolas secundárias com 3.º Ciclo do Ensino Básico onde a investigadora não tinha desempenhado qualquer função anteriormente e onde não conhecia nenhum dos elementos da Direção ou intervenientes no estudo empírico. Optámos por expor pessoalmente o nosso projeto à Direção das escolas.

Dado o interesse e a disponibilidade evidenciados num primeiro momento, quer por parte da Direção da escola, quer posteriormente por parte do Conselho Pedagógico, o nosso projeto de investigação passou a ser desenvolvido junto daquela comunidade escolar.

Falámos com as Coordenadoras dos Diretores de Turma (D.T.) do ensino básico e secundário que, em reunião de D.T., identificaram as turmas multiculturais e os D.T. interessados em participar no estudo. Reunimos com estes D.T. e apresentámos o projeto, os objetivos e os critérios para a seleção dos alunos. Requeria-se para o grupo “alunos estrangeiros” alunos que tivessem nascido noutra país que não Portugal, bem como, pelo menos, um dos seus progenitores. Para o grupo “alunos autóctones”, pretendíamos alunos que tivessem nascido em Portugal, bem como pelo menos um dos seus progenitores.

Dado que o número de alunos estrangeiros por cada turma variava entre um e cinco, considerou-se que todos aqueles que manifestassem esse interesse podiam ser entrevistados. Relativamente aos alunos autóctones, considerámos que o convite devia ser colocado à turma, sendo selecionado igual número de alunos autóctones e estrangeiros por turma. Considerou-se ainda que deviam ser tidos em conta o critério da diversidade relativamente ao género, aproveitamento escolar e estatuto socioeconómico.

Este conjunto de D.T. realizou informalmente junto dos alunos e, seguidamente, dos E.E., contactos no sentido de identificar os participantes do estudo. Procedeu-se, posteriormente, à formalização desse assentimento para participação no projeto através da recolha do “Consentimento Informado” (Anexo 2), para os alunos maiores de idade, e da “Pedido de autorização aos E.E.” (Anexo 3) para os alunos menores de idade (Amado, 2009; Esteban, 2010).

Agendámos, através de cada D.T., uma primeira reunião a realizar com os alunos das turmas selecionadas, que iria decorrer na Biblioteca da escola. Assim, ocorreram cinco reuniões, uma por turma, onde a investigadora se apresentou, focando, por um lado, a sua profissão de docente, embora de licença de equiparação a bolseiro, por outro, o seu estatuto de estudante de Doutoramento. Procurámos seguir nesta fase as recomendações e os passos metodológicos que devem anteceder as entrevistas, sugeridos por autores como Kvale (1996) e Pardal e Correia (2011).

Seguiu-se a apresentação das motivações da investigadora, do Projeto de Investigação e do objetivo geral do mesmo. Cada aluno procedeu também à sua apresentação, uma vez que, embora conhecidos entre si, não o eram para a entrevistadora. Estas reuniões decorreram num ambiente informal, fazendo uso de uma linguagem simples e clara, tendo-se evidenciado alguma empatia, recíproca, entre os sujeitos do estudo e a investigadora.

Os alunos foram esclarecidos sobre os critérios pelos quais foram selecionadas as suas turmas, e sobre a sua própria seleção em relação ao objetivo geral do Projeto. Foi-lhes explicado também de que modo iria decorrer a recolha de dados. Descreveram-se em linhas gerais os requisitos legais que tinham sido cumpridos até àquele momento, nomeadamente o facto de os Guiões de Entrevista, construídos previamente, terem sido aprovados pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), entidade incorporada no Ministério da Educação, e a autorização que o Conselho Pedagógico da escola concedeu para que o Projeto pudesse decorrer no seu seio.

Foram igualmente esclarecidos sobre o formato global do guião de entrevista, que era o mesmo para todos os alunos, estrangeiros ou autóctones, com algumas variações relativas à nacionalidade dos alunos. Comunicámos também que cada aluno podia desistir a qualquer momento, caso assim o entendesse ou tivesse necessidade.

Desde logo foi sublinhado que não existiam respostas certas ou erradas, dada a natureza do estudo, tendo sido acentuada a importância da sinceridade das respostas. Foi tornado explícito que, dada a natureza do estudo, pretendíamos a expressão dos seus sentimentos, das suas experiências, dos seus pensamentos

através de uma linguagem natural, não havendo lugar para qualquer tipo de julgamento ou recriminação. Neste aspeto, procurámos assegurar uma atitude de compreensão e tolerância perante os seus pontos de vista, tal como recomendam alguns autores (Cannell & Kahn, 1992).

Explicámos que as entrevistas seriam gravadas em áudio, caso concordassem, explicando os motivos deste pedido: garantir o rigor e a fidelidade ao discurso produzido, tentando diminuir a carga da subjetividade do investigador. Assegurámos o carácter de anonimato inerente ao estudo (Amado, 2009; Esteban, 2010). Para este último aspeto ser cumprido, apelou-se também à responsabilidade de cada participante para não comentar o conteúdo da entrevista com ninguém para além da entrevistadora.

Foram esclarecidas todas as dúvidas colocadas pelos alunos e efetuou-se a recolha dos contactos dos mesmos e a calendarização das entrevistas. Informaram-se os alunos sobre o tempo previsto para a sua duração, entre 1h30min. a 2h30min., sendo salvaguardado que, caso o desejassem, poderíamos marcar um ou mais momentos para a sua conclusão. Evidenciou-se a total disponibilidade de tempo e horário da entrevistadora, inclusivamente aos fins de semana, e facultámos o nosso contacto para o que fosse necessário.

A maioria dos alunos não manifestou vontade e/ ou disponibilidade para ser entrevistada quer aos fins de semana, quer durante os períodos das pausas letivas, dado que alguns trabalhavam nas férias, outros tinham compromissos a nível desportivo ou atividades de complemento da sua formação, como aulas de Línguas, outros aproveitavam para ir passear com os pais ou descansar. Por este motivo, salvo algumas exceções, as entrevistas decorreram nas suas tardes livres ou “furos nos seus horários”. Apesar de termos respeitado esta preferência, ela teve como inconveniente o prolongamento das entrevistas no tempo, que procurámos colmatar com o início das transcrições.

Segundo a calendarização acordada, processaram-se as entrevistas individuais, com início em janeiro de 2011. Apesar de nem sempre ser possível, procurámos entrevistar sequencialmente os alunos de cada turma, os E.E. que acederam ao nosso convite e, finalmente, o respetivo D.T. Só depois deste procedimento passámos a outra turma. O Diretor da escola foi o último a ser entrevistado, em agosto de 2011.

Atendendo a que numa pesquisa qualitativa o entrevistador é o seu próprio instrumento e que ele deve fazer uma aprendizagem das técnicas e da postura que deve adotar para se aproximar do seu objeto e dos sujeitos (Esteban, 2010; Jodelet, 2003), fomos também conscientes dos princípios fundamentais do “*interacionismo simbólico*” que sublinham os aspetos comportamentais que estão envolvidos na interação pergunta-resposta, no processo de “construção de sentido”. Assim, procurámos, desde o início, definir em termos claros a situação de pesquisa, os propósitos, intenções e pressupostos da mesma, no sentido de acautelar a sua “adivinhação” por parte dos entrevistados e a decisão sobre a informação que seria suposto estes fornecerem (Foddy, 1996).

Fazer uma entrevista como técnica de recolha de dados não é estabelecer uma conversa entre

parceiros iguais, uma vez que o investigador define e controla a situação e segue criticamente as respostas que lhe são dadas (Kvale, 1996). Pese embora esse facto, procurámos não nos posicionarmos apenas como uma investigadora da Universidade perante os sujeitos da sua investigação, alunos, E.E. e/ ou professores de uma escola (Bourdieu, 1993; Jodelet, 2003).

Julgamos que este primeiro momento, com os alunos no seu todo, antes da realização das entrevistas individuais, foi eficiente para permitir enfrentar com transparência as vicissitudes inerentes à realização das entrevistas individuais, sem descurar alguns aspetos sociopsicológicos como as eventuais ansiedades dos entrevistados em desempenhar eficazmente o seu papel, as suas defesas, as variáveis motivacionais e as diferentes perceções que manifestam em relação ao objeto de estudo (Cannell & Kahn, 1992). Também foi nosso propósito fazer dos vários momentos da entrevista, designadamente deste momento que lhe antecedeu, momentos privilegiados, sem pressas, e não meros encontros pontuais, arbitrários e ocasionais (Bourdieu, 1993; Cannell & Kahn, 1992), privilegiando “*uma relação de escuta activa e metódica*” que nos permitisse atingir os objetivos investigativos (Amado, 2009, p. 185).

Reconhecemos também, por um lado, que o tema do projeto de investigação e o conteúdo das entrevistas era “significativo” para os entrevistados e suficientemente pertinente para despertar neles a curiosidade e o interesse em participar; por outro lado, ao fazerem parte de uma escola e uma turma multiculturais, todos tinham potencialmente alguma experiência, saber, sentimento a comunicar, o que lhes fez sentir que poderiam desempenhar eficazmente o seu papel (Cannell & Kahn, 1992).

Desde o início recusámos a postura neutra, “*d’extraction minière*”, que implica uma distanciação radical e objetivante em relação ao objeto de estudo que se supõe neutro. Antes nos consciencializámos de que quer o pesquisador, quer os participantes e a comunicação que se estabelece entre eles são partes interessadas (“*partie prenant*”) no processo de construção do conhecimento (Jodelet, 2003). Não pretendemos conhecer factos em si mesmos, mas factos cuja representação nos seria dada pelos sujeitos do nosso estudo, o que nos leva a assumir que o conhecimento da realidade a ser estudada se construirá numa relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não podendo reduzir os sujeitos do nosso estudo a elementos passivos ou a meros objetos (Foddy, 1996; Freire, 1986).

Cumpre-nos ainda reconhecer que a experiência prévia enquanto docente e D.T. em escolas multiculturais do Ensino Secundário com 3.º Ciclo, e enquanto coordenadora de Projetos Extracurriculares que envolvem alunos com as mesmas faixas etárias dos sujeitos do nosso estudo, foi fulcral para estabelecer uma relação pessoal com os entrevistados, capaz de os motivar para uma “comunicação e compreensão verdadeiras” (Cannell & Kahn, 1992). Também reconhecemos que a experiência enquanto entrevistadora que o Estudo Exploratório nos proporcionou, relativamente à recolha de dados, foi essencial para encetar conscientemente esta relação com os entrevistados, estabelecendo as “regras do jogo”, os objetivos e as práticas negociadas do processo que pretendíamos bem determinado, de modo a minimizar o “viés das coisas” (Bourdieu, 1993). Como Stake atesta, “*experimentar as perguntas numa entrevista-piloto ou, pelo*

menos, num ensaio mental, deverá ser um procedimento de rotina” (Stake, 2007, p. 82).

Procurámos ter sempre presente a responsabilidade ética que nos assiste, tanto mais que fazem parte da população com que trabalhamos jovens, na maior parte dos casos, de menor idade, pessoas vivas que expuseram a sua voz, as suas histórias de vida, os seus sentimentos (Amado, 2009; Bogdan & Biklen, 1994). Assim sendo, após um período de reflexão, decidimos não anexar as transcrições das entrevistas a este trabalho, salvaguardando, deste modo, situações do “domínio privado” dos entrevistados, que, ao serem tornadas “públicas”, poderiam eventualmente lesar os sujeitos entrevistados (Esteban, 2010).

7.2. Caracterização do contexto escola: análise documental

Tendo em conta as características da nossa investigação, pareceu-nos crucial compreender a relação entre o fenómeno em estudo e o seu contexto, de forma a analisar o modo como o fenómeno aí se manifesta, tentando perceber o que lhe é específico e o que é determinado pelo contexto (Amado, 2009).

Assim, sendo o enfoque do nosso estudo empírico a diversidade cultural na escola, cumpre-nos informar que se trata de uma escola onde existe uma minoria de alunos estrangeiros¹³⁶. Seguindo o critério numérico, referimo-nos a cerca de 10% de alunos de acordo com os dados MISI¹³⁷, que tem em linha de conta os alunos cujo país de origem não é Portugal e cuja LM não é o Português Europeu (critério relacional).

A análise de vários documentos orientadores desta instituição escolar foi realizada com vista à caracterização dos valores e da cultura escolar, bem como à atenção e grau de importância que oferecem à problemática do nosso estudo. Esta metodologia pareceu-nos a mais adequada para caracterizar o contexto e, ao mesmo tempo, para analisar evidências oriundas de fontes diversificadas, identificando assim significados complementares ou alternativos ao fenómeno em análise (Coutinho, 2011).

Para a caracterização da escola foram analisados os seguintes documentos que vigoravam no período em se procedeu à recolha de dados: Projeto Educativo (PE); Plano de Atividades (PA); Projeto Curricular de Escola (PCE); Regulamento Interno (RI) e o Relatório Final da Equipa de Avaliação Interna (RF).

Antes de passarmos à discussão dos resultados, impõe-se o seguinte esclarecimento: a análise documental foi orientada pelo objetivo específico de identificar iniciativas da escola de promoção de uma

¹³⁶ Quando dizemos “minorias”, fazemo-lo tendo em conta não apenas o critério numérico, mas também o critério relacional, uma vez que as minorias, tal como quaisquer outros conceitos sociais, são termos relacionais e só podem ser definidos em relação a algo, neste caso o contexto escolar (Moscovici & Marková, 2000). A este propósito, lembramos que nem sempre uma minoria corresponde ao conjunto menos numeroso; existem inúmeras escolas onde as minorias culturais estão em maioria numérica, o que não acontece na escola deste estudo.

¹³⁷ MISI@ é o Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação, que foi criado com o objetivo de gerir o sistema integrado de informação referente a todo este Ministério.

educação intercultural. Significa isto que, mais do que fatores quantificáveis ou dados estatísticos relativos aos espaços, à população escolar, resultados, metas de sucesso ou taxas de abandono, procurámos nos documentos analisados indicadores de uma filosofia de escola empenhada e comprometida com os ideais de uma educação respeitadora das diferenças culturais.

A iniciar a discussão dos resultados, destacamos o facto de os vários documentos analisados demonstrarem uma sustentada coerência entre as linhas de orientação teóricas e as estratégias implementadas no sentido da consecução das metas propostas. Por exemplo, o objetivo estratégico de melhorar os níveis de participação e comprometimento cívico dos alunos não se cinge ao domínio teórico, mas traduz-se em inúmeras atividades desenvolvidas, entendidas como esforços no sentido de operacionalizar essa necessidade. Neste sentido, destacam-se múltiplas atividades e projetos com o intuito de desenvolver nos participantes o espírito crítico e uma atitude atenta e solidária em relação ao mundo em que vivemos, designadamente o Projeto Comenius e diversas atividades em parceria com várias ONGs.

Ficou também claro que a ligação à comunidade é sentida pela escola como uma necessidade, sendo essa uma preocupação que se traduz em múltiplas parcerias e protocolos com empresas e outras instituições.

Relativamente ao enfoque da nossa investigação – a promoção de uma educação intercultural –, o Projeto Educativo assume inequivocamente a necessidade de desenvolver atividades que fomentem o diálogo e a troca de experiências com alunos provenientes de outros países e culturas, no sentido de promover a interculturalidade e a prática da tolerância. Atividades como a celebração do Dia Europeu das Línguas ou do Dia da Hispanidade são apenas alguns exemplos no sentido do reconhecimento da importância do contacto com outras línguas e culturas no enriquecimento pessoal e comunitário.

Registámos com apreço múltiplas iniciativas que extravasam claramente a zona confortável da teoria e constituem oportunidades para levar os alunos a refletir sobre a diversidade cultural e as formas de coexistência dos diferentes grupos humanos. O respeito pelo Outro, e uma atitude de abertura e tolerância em relação às suas diferenças, são pressupostos inerentes a qualquer iniciativa no âmbito da interculturalidade, e essa preocupação está presente nos vários documentos analisados, sendo de registar diversas iniciativas no sentido da valorização das diferentes culturas e da promoção da solidariedade.

Relativamente ao contexto temporal, a recolha de dados decorreu desde o início de janeiro até ao final de agosto de 2011, ou seja, antes do agravamento das condições económico-financeiras e sociais sentidas meses depois do primeiro acordo do governo português, à época, com as instituições internacionais (Troika)¹³⁸.

¹³⁸ Lembramos que posteriormente à data desse primeiro acordo, em 3 de maio de 2011, ainda se seguiram diversos procedimentos de consulta aos partidos da oposição. <http://www.tugaleaks.com/download-do-memorandum-assinado-entre-troika-e-portugal.html>.

7.3. Caracterização dos participantes do estudo

Alunos:

No nosso estudo, os dois grupos de alunos determinados foram selecionados segundo a categoria da nacionalidade/ cultura. Por um lado, temos um grupo de alunos nascidos em Portugal, cujos pais são portugueses e que se consideram portugueses. Por outro lado, temos um grupo de alunos nascidos no estrangeiro, cujos pais também nasceram no estrangeiro e que se consideram (também) de uma outra nacionalidade/ cultura que não a portuguesa.

Neste sentido, assumimos que a nacionalidade não é uma mera categorização classificatória, tipo A e B, mas adquire um significado subjetivo para os sujeitos, e *“nesta perspectiva, as representações, ou formas da sua actualização nas diferentes situações de diferenciação entre os grupos, não podem deixar de assumir um lugar central”* (Amâncio, 1993, p. 401).

Tivemos em conta que a definição de um grupo, seja ele nacional, racial ou outro, só tem sentido quando existe a perceção de que existem características comuns entre os elementos desse grupo e que também os distinguem em relação a outros grupos que existem no meio (Tajfel, 1983).

Valorizámos também a distinção entre grupos “taxionómicos” e grupos “reais”. Os primeiros, estudados por Moscovici, referem-se à simples reunião de sujeitos individuais sob uma mesma classificação, os segundos estabelecem relações que têm por base direitos, deveres, obrigações ou laços biológicos, sendo que apenas estes últimos permitiriam ao investigador chegar a uma conceção forte de RS (Pereira de Sá, 1998).

Considerámos que, no caso do presente estudo, os grupos em questão – alunos estrangeiros, alunos autóctones – oferecem globalmente as propriedades dos grupos “reais”, evidenciando alguns interesses comuns e o mesmo senso de identidade (Pereira de Sá, 1998)¹³⁹. Para além disso, estes grupos de alunos estabelecem contactos interpessoais, conversam a propósito dos mesmos objetos, partilham o mesmo espaço de sala de aula (no caso dos alunos da mesma turma) e/ ou o espaço escola. Mesmo os alunos que não são da mesma turma partilham experiências, designadamente em atividades extracurriculares e desportivas, festividades várias que a escola promove ou em aulas de PLN, onde se juntam alguns alunos estrangeiros de turmas diferenciadas. Chegam a verificar-se relações de amizade e partilha, como os próprios caracterizam.

Fizemos entrevistas a 13 alunos portugueses e a 13 alunos estrangeiros, mas acabámos por excluir 3 alunos em cada grupo, para garantir um número mais equilibrado, por um lado, entre os alunos

¹³⁹ Não obstante este facto, mesmo para os casos em que os elementos de um determinado grupo não se encontrem face a face, poderiam oferecer igualmente as propriedades dos grupos reais, como acontece com os conjuntos sociais de mulheres, professores ou jovens, entre outros (Pereira de Sá, 1998).

entrevistados do ensino básico e os do secundário e, por outro lado, entre o número de alunos entrevistados por turma, uma vez que numa das turmas foram entrevistados mais elementos do que nas restantes turmas seleccionadas. Assim, foram excluídos 3 alunos autóctones e 3 alunos estrangeiros da turma que tinha mais alunos entrevistados. O critério que seguimos foi o da riqueza das próprias entrevistas. Deste modo, trabalhamos as entrevistas de 10 alunos estrangeiros e 10 alunos autóctones.

Quadro 3. Caracterização dos alunos estrangeiros

<i>Nome fictício</i>	<i>Idade</i>	<i>Género</i>	<i>País de origem do aluno</i>	<i>País de origem do Pai e da Mãe</i>	<i>Nacionalidade</i>	<i>Tempo de permanência em Portugal¹⁴⁰</i>
“Vladislav”	12	M	Ucrânia	Ucrânia	Ucraniana	3-6 anos
“Paul”	12	M	França	França	Francesa	7-10 anos
“Apollinarya”	14	F	Roménia	Roménia	Romena e portuguesa	11-15 anos
“Júlio”	14	M	Brasil	Brasil	Brasileira	6 meses
“Odete”	14	F	Portugal	Guiné-Bissau	Portuguesa	desde sempre
“Eugénia”	20	F	Angola	Angola	Angolana	11-15 anos
“Olena”	18	F	Ucrânia	Ucrânia	Ucraniana	3-6 anos
“Kirill”	17	M	Ucrânia	Ucrânia	Ucraniana	7-10 anos
“Lucas”	17	M	Venezuela	Portugal/ emigrados na Venezuela	Venezuelana e portuguesa	7-10 anos
“Ling”	19	M	China	China	Chinesa	7-10 anos

Quadro 4. Caracterização dos alunos autóctones

<i>Nome fictício</i>	<i>Idade</i>	<i>Género</i>	<i>País de origem</i>	<i>Tempo de permanência em Portugal</i>
“Ramiro”	12	M	Portugal	Desde sempre
“Justino”	12	M	Portugal	Desde sempre
“Assunção”	14	F	Portugal	Desde sempre
“Gabriel”	14	M	Portugal	Desde sempre
“Benilde”	14	F	Portugal	Desde sempre
“Carolina”	17	F	Portugal	Desde sempre
“Berta”	19	F	Portugal	Desde sempre
“Jaime”	18	M	Portugal	Desde sempre
“Ronaldo”	17	M	Portugal	Desde sempre
“Joaquim”	18	M	Portugal	Desde sempre

¹⁴⁰ Agrupámos o tempo de permanência na seguinte escala:
6 meses; 3-6 anos; 7-10 anos; 11- 15 anos; 16-30 anos; 31-40 anos.

Embora os alunos Odete e Lucas tenham aceite o convite inicialmente feito pelas respetivas D.T. para integrarem o grupo “alunos estrangeiros”, a confirmação da inserção destes alunos neste grupo levantou-nos algumas dúvidas, dadas as suas especificidades identitárias. Atendemos aos seguintes aspetos para essa mesma confirmação:

a) a Odete, embora tenha nascido em Portugal, onde sempre viveu e estudou, manifestou fortes raízes culturais guineenses, que vive no seu ambiente familiar e extrafamiliar (como membro de uma associação de imigrantes onde ocupa parte dos seus tempos livres);

b) o Lucas, por sua vez, embora seja filho de pais portugueses emigrantes na Venezuela, nasceu naquele país, sempre lá viveu e frequentou a escola até a sua mãe regressar a Portugal.

Ainda seguimos, para a confirmação da inclusão destes alunos neste grupo, as suas próprias opiniões nesta matéria, que, embora hesitantes entre uma e outra identidade, tendiam a dar primazia a uma delas, como mostraremos na análise de conteúdo das entrevistas. Os alunos entrevistados não entre si qualquer laço de parentesco.

Encarregados de Educação:

Solicitámos às D.T. que contactassem os E.E. dos alunos seleccionados no sentido de verificar quais os que tinham disponibilidade e interesse em ser entrevistados por nós. Os E.E. que aceitaram o convite para participar no nosso estudo foram os que constam nos quadros abaixo, onde se apresenta a sua caracterização socioprofissional.

Quadro 5. Caracterização dos Encarregados de Educação de alunos estrangeiros

<i>E.E. do aluno estrangeiro</i>	<i>Idade¹⁴¹</i>	<i>Género</i>	<i>País de origem</i>	<i>Nacionalidade</i>	<i>Habilitações académicas</i>	<i>Profissão</i>	<i>Tempo de permanência em Portugal</i>
E.E. “Vladislav”	39-44	F	Ucrânia	Ucraniana	Licenciatura em Matemática	Presentemente sem profissão, já trabalhou como ama e em limpezas	3-6 anos
E.E. “Paul”	45-51	F	França	Francesa	12.º ano	Empresária	7-10 anos
E.E. “Apollinarya”	45-51	M	Roménia	Romena e portuguesa	Doutoramento	Professor	11-15 anos
E.E. “Júlio”	39-40	F	Brasil	Brasileira	12.º ano	Funcionária numa empresa	3-6 anos

Quadro 6. Caracterização dos Encarregados de Educação de alunos autóctones

<i>E.E. do aluno autóctone</i>	<i>Idade</i>	<i>Género</i>	<i>País de origem</i>	<i>Nacionalidade</i>	<i>Habilitações Académicas</i>	<i>Profissão</i>	<i>Tempo de permanência em Portugal</i>
E.E. “Ramiro”	39-44	F	França	Portuguesa e francesa	Licenciatura	Professora	16-30 anos
E.E. “Assunção”	39-44	F	Portugal	Portuguesa	Mestrado	Professora	Desde sempre
E.E. “Gabriel”	45-51	F	Angola, antes do 25 de Abril de 74	Portuguesa	1.º ano de Licenciatura	Estudante	31-40 anos
E.E. “Benilde”	39-44	F	Angola, antes do 25 de Abril de 74	Portuguesa	12.º ano	Secretária	31-40 anos

¹⁴¹ No referente à idade dos adultos, seguimos a seguinte escala, de acordo com as idades verificadas: 28-34 anos; 39-44 anos; 45-51anos.

Professores/ Diretor de escola:

Ao entrevistarmos os professores, também na qualidade de D.T., e o Diretor da escola, considerámos a sua importância enquanto agentes promotores de liderança a vários níveis e de um determinado tipo de *cultura escolar*, a sua imprescindibilidade enquanto “*intelectuais transformadores*” e “*agentes reflexivos*”, capazes de efetivar uma interação entre as chamadas “*teorias e práticas*”, fundamental para a melhoria da *praxis* escolar e sua evolução (Cortesão & Stoer, 1995, p. 65).

O quadro abaixo condensa a caracterização socioprofissional dos professores e do Diretor da escola. Não apresentamos as disciplinas que cada professor leciona para salvaguardar o seu anonimato.

Quadro 7. Caracterização dos professores/ Diretor de escola

<i>D.T.</i>	<i>Idade</i>	<i>Género</i>	<i>Habilitações Académicas</i>	<i>Tempo de Serviço</i> ¹⁴²
D.T. 1	45-51	F	Mestrado	22-24
D.T. 2	45-51	F	Licenciatura	27-30
D.T. 3	39-44	F	Mestrado	22-24
D.T. 4	45- 51	F	Bacharelato	27-30
D.T. 5	28-34	F	Licenciatura	5-10
Diretor	45-51	M	Pós-graduação	27-30

7.4. Apresentação dos dados e sua discussão

A apresentação dos resultados de cada categoria far-se-á anteceder de uma matriz, onde se apresentam as subcategorias e os indicadores, tal como Amado (2009) propõe. Todavia, alertamos para o uso um pouco mais descritivo e alargado destes últimos, por forma a servir de orientação mais precisa da leitura subsequente. As unidades de registo são apresentadas no próprio texto, onde se processa a sua análise.

Tal como João Amado (2009) refere, esta matriz, de aspeto “acabado”, não deixa de ser o resultado de muitas hesitações, releituras atentas, codificações e recodificações exaustivas das unidades de registo que obrigaram à (re)construção das categorias, subcategorias e indicadores em função da análise dos dados.

¹⁴² Seguimos a seguinte escala:
5-10 anos; 22-24 anos; 27-30 anos.

Na apresentação dos resultados referir-nos-emos primeiramente aos alunos estrangeiros e posteriormente aos alunos autóctones. Todas as unidades de registo far-se-ão acompanhar da identificação da fonte. À exceção dos professores, colocámos também o país de origem dos sujeitos. No caso da Odete, embora nascida em Portugal, colocámos Guiné-Bissau, enquanto país de origem dos seus progenitores e da cultura com a qual também se identifica.

CAPÍTULO 7 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS

Sumário

Neste capítulo, iremos realizar a análise de conteúdo e de discurso das entrevistas, categoria por categoria. Para cada uma delas apresentaremos a nossa análise e as unidades de registo em que nos baseámos para esse efeito, concluindo com a discussão dos resultados. Faremos a triangulação dos dados ao longo da análise, realizando o cruzamento das diferentes fontes entrevistadas – alunos, E.E., D.T., Diretor da escola –, e complementando os dados com as nossas anotações de campo.

Quadro 8. Matriz das categorias e subcategorias

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Identificação	Caraterização Pessoal	Feminino / Masculino	
		Idade	
		3.º Ciclo / Secundário	
		País de origem	
		Nacionalidade	
		Atividades extracurriculares / Tempos Livres	
		Se viveu em outro país para além do seu país de origem/ ou Portugal	
	Tempo de permanência do aluno em Portugal (só para os alunos estrangeiros)		
	Caracterização do Agregado Familiar	Pessoas com quem vive e seus países de origem	
		Profissão	
Habilitações			
Relativamente ao contexto social	1. Percurso Migratório	Imigração como estratégia (alunos estrangeiros)	
		Desejo de emigrar (alunos autóctones)	
	2. Autorrepresentação Identitária	Identities nacionais/ culturais pessoalmente assumidas	
		Critérios com que fundamentam as suas pertenças identitárias	
		A cor de pele como critério identitário	
		Nacionalidade/ legalidade	
		Grau de importância atribuído às autoidentidades	
	3. O Papel da Língua	Alunos estrangeiros	Conceção sobre a sua LM e a forma como se relacionam com ela
			Língua do país de acolhimento
			Relações sociais entre as LM e a língua do país de acolhimento
		Alunos autóctones	Outras línguas: vantagens do plurilinguismo
			Conceção sobre a sua LM e forma como se relacionam com ela
			Outras línguas: vantagens do plurilinguismo
	4. Comparação entre Culturas e Povos	Semelhanças entre culturas e povos	
		Diferenças entre as culturas e povos	
		Hierarquização das culturas e dos povos?	

	5. Comparação Endogrupo/ Exogrupo	Caracterização do endogrupo	
		Caracterização do(s) exogrupo(s)	
		Caracterização que julgam que o exogrupo faz do seu endogrupo	
	6. Preconceito/ Discriminação/ Racismo na Sociedade	Grau de simpatia em relação ao endogrupo e exogrupo étnico-cultural	
		Casamento ou não com alguém do exogrupo	
		Vantagens e desvantagens dos estrangeiros na sociedade portuguesa	
		Perceção do preconceito, da discriminação e do racismo na sociedade portuguesa	
	Relativamente ao contexto escolar	7. Integração Escolar	Como sentem a integração (própria, do endogrupo e do exogrupo)
			Fatores que interferem no processo de integração
		8. LM dos Alunos Estrangeiros na Escola/ Língua Portuguesa	LM dos alunos estrangeiros na escola
Dificuldades em LP			
Aulas de PLN e outros apoios escolares			
Relações sociais entre a LM e a LP em espaço escolar. Discriminação linguística.			
9. Relações de Convivência		Caracterização das relações de convivência	
		Pessoalmente com quem se relacionam melhor	
		Com quem julgam que o endogrupo e o exogrupo se relaciona melhor	
		Opinião dos professores	
		Aspetos que interferem nas relações de convivência	
10. Preconceito/ Discriminação/ Racismo na Escola		Vantagens/ desvantagens dos alunos estrangeiros na escola	
		Perceção do preconceito/ discriminação/ racismo próprio	
		Perceção do preconceito/ discriminação/ racismo do endogrupo contra o exogrupo	
		Perceção do preconceito/ discriminação/ racismo do exogrupo contra o endogrupo	
		Episódios de preconceito/ discriminação/ racismo nesta escola	
	Episódios de preconceito/ discriminação/ racismo noutras escolas – agressões físicas		

CATEGORIA 1 – PERCURSO MIGRATÓRIO

Sumário

Nesta categoria, descreveremos os aspetos inerentes ao percurso migratório dos alunos estrangeiros, ao mesmo tempo que apresentaremos a forma como os alunos autóctones encaram a possibilidade de emigrar.

Quadro 9. Percurso migratório: subcategorias e indicadores

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
1.1. A imigração como estratégia- (alunos estrangeiros)	Os motivos da partida são fundamentalmente económicos, mas também pessoais e sociais. A escolha de Portugal como país de destino está relacionada com as oportunidades de emprego, facilidade de legalização e algumas experiências em Portugal anteriores à tomada de decisão de emigrar. A viagem, a instalação e a fixação seguem um padrão semelhante em todos os casos. O eventual regresso ao país de origem está, para a maior parte dos entrevistados, fora de questão.
1.2. Desejo de emigrar? (alunos autóctones)	A maioria dos alunos autóctones pondera a hipótese de um dia mais tarde vir a emigrar. As razões que apresentam estão relacionadas quer com as representações positivas que têm sobre alguns países, quer com o desencanto perante o futuro em Portugal.

1.1. A imigração como estratégia

1.1.1. Motivos da partida

Os motivos que levam as famílias a deixar os seus países de origem são diversos, e em cada história de vida constatamos angústias e sofrimentos insuspeitáveis quando olhamos para o rosto daqueles que entrevistamos.

Agrupámos as razões em três itens que, segundo os entrevistados, os levaram a migrar (embora os itens não sejam estanques, verificando-se, em alguns casos, a concomitância de todos os motivos apontados):

- a) Há quem refira a instabilidade política do país, a guerra e a falta de segurança como motivos que levaram a sua família a migrar:

“Investigadora (I): Porque é que os teus pais vieram para Portugal?”

Aluna (A): Inicialmente, foi... **a Guiné sempre foi um país muito pouco desenvolvido, muito instável**, por isso eles decidiram vir para cá. **O meu pai inicialmente veio para estudar**, é claro, mas depois ele veio para cá fixar-se, arranjar um trabalho para um país melhor, visto que **na Guiné... acho... bem... ter filhos lá... apesar de tudo, não ia conseguir ter um bom emprego...** acho que também não conseguiu cá, mas... acho que tentou e arriscou, não se pode queixar disso.” (Odete. Guiné-Bissau)

“A: Primeiro, porque **em Angola era tempo de guerra, noventa e poucos, ainda 'tavam em guerra... depois, no trabalho do meu pai surgiram-lhe algumas ameaças** e... então... porque o meu pai é advogado (...) e trabalhou em alguns Departamentos do Governo... então o meu pai começou a receber algumas ameaças (...) foi mais uma questão de proteção, porque lá, como o meu pai ganhava os casos e quem lecionava Direito em Angola e até agora nas Universidades são colegas do meu pai, eles diziam "se apanharmos o teu filho, nunca vai passar, nunca vai terminar", e pronto... como o meu irmão quis sempre fazer Direito, motivou o meu pai a mudarmos todos p'ra cá e **cada um seguisse o que quisesse**, pelo menos não havia sujeira.” (Eugénia. Angola)

“A: Primeiro **por uma questão de segurança, porque o meu país de origem é um bocado... perigoso...** e depois p'ra **tentar melhorar a nossa qualidade de vida, os nossos estudos**, pronto, é mais por aí. (...)

I: Fala-me um pouco sobre isso.

A: Os meus pais são... fixaram-se na área do comércio, primeiro tiveram padarias, depois passaram para hotéis e... tanto numa como na outra **tiveram muitos assaltos... de mão armada e... pronto... em que eu também estive presente... duas vezes pelo menos.**” (Lucas. Venezuela)

- b) O fator económico, a procura de melhores condições de vida e/ ou o aparecimento de uma oportunidade de trabalho são referidos pela maior parte dos entrevistados:

“Encarregado de Educação (E.E.): Bem, isso é complicado, porque eu... veio cá depois de ter feito o doutoramento em (país europeu), **fui convidado para ser Professor** em (cidade 3), primeiro... Fui convidado pela Faculdade em (cidade 3), em 96... depois de três anos transferi-me para (cidade 1). Portanto, a razão: trabalho!” (E.E. Apollinarya. Roménia)

“I: Porque é que os teus pais vieram para Portugal?

A: (sorriso) ... foi para **procurar melhores condições de vida.**” (Kirill. Ucrânia)

“I: Porque é que os teus pais vieram para Portugal?

A: Bem... procurando **condições melhores**, visto que lá não é grande coisa e parece que cá é melhor.” (Ling. China)

A mãe que se segue descreve fatores pessoais/ familiares e motivos económicos que levaram a sua família a partir. Apesar de o seu marido ter trabalho e de ela ser professora, os salários baixos não lhes permitiam ter uma boa qualidade de vida:

“I: Quais as razões que o levaram a partir do seu país de origem?

E.E.: ... Uhm... ... era dificuldades da vida... no conseguimos como... pronto... no temos nada, começámos do zero, nem casa, nem... nem nada, nada e... no gostámos, eu e meu marido, no gostámos de ficar juntos com os pais... porque a família minha... uhm... tinha... eu acho que... eh... **tinha problemas familiares dentro do... dentro da família e... eu não queria ficar no meio para resolver os problemas do pai e da mãe... que no se sentiam bem, mesmo na minha casa, não queria ficar no meio e queria dar outra vida ao meu filho sem ver daqueles pormenores dentro da família...** da

minha família e queria ficar (faz um gesto de afastamento), queria ficar (afastada) (...) **eu trabalhei, eu tinha um sítio de trabalho... eu trabalhei, o marido também tinha, tinha trabalho, mas como começou aquele período... (...) E foi isto o motivo... porque o trabalho na escola... (sorriso) era muito pouco.**

I: Ganhava-se pouco?

E.E.: (Acena que sim), **muito pouco. Mi e ele, no dava.**” (E.E. Vladislav. Ucrânia)

- c) Não sendo alheios os motivos atrás enunciados, no inquietante testemunho que se segue ouvimos a voz de uma mãe que, tendo emprego fixo há doze anos e com condições económicas satisfatórias no país de origem, parte para evitar que dois dos seus três filhos caíssem nas malhas da droga, uma vez que para o outro já não havia solução. Acresce ao drama familiar a falta de apoio por parte das instituições às famílias e jovens nessa situação, bem como, na opinião desta mãe, a “pouca vontade” por parte do Estado de minimizar/ resolver esse flagelo social:

“E.E.: Na altura, o que me levou foi... aqueles motivos do... do... Itamar (nome de um dos filhos que ficou no Brasil), **ele tinha o vício da droga.** Do meu filho e do... como se diz... de muitos casos que eles fazem... **dizem que há os direitos do menor e não há... porque se houvesse, quando eu procurei ajuda, podiam ter dado apoio, pelo menos tentado... e eu não tive apoio nenhum... nenhum, nenhum.** E o que me trouxe... porque eu também não queria que os outros dois fossem prejudicados... tinha muito medo... tinha e tenho... Para mim, um dos casos que ocorreu é uma pouca-vergonha, o que se passa... **muita gente sabe por onde começar para acabar com aquilo e não acaba, porque aquilo rola muito "dinheiro", dá muito "dinheiro"... se dá "dinheiro" porque é que eles vão querer acabar com aquilo?** Mas tem muita mãe que sofre com isso, eu ainda consegui sair de lá... mas me dói muito saber que o meu filho está lá e não quer sair da vida em que ele anda, mas eu tenho saudades da minha família mas de lá eu não tenho não! Não tenho saudade nenhuma, nenhuma, nenhuma mesmo. Fui lá buscar o Júlio, graças a Deus, com muito sacrifício, consegui buscar ele... e tinha vontade de ter o Itamar (filho toxicodependente) perto de mim... (chora) e me dói não ter o Itamar, mas se eu trouxer p'ra cá... (...) Trabalho, graças a Deus, nunca faltou trabalho p'ra mim lá!... Tinha a minha casinha, tudo... tudo organizadinho, **mas uma pessoa só a tentar mudar o vício da droga e não ter apoio de ninguém...** (...) aquilo ali já foi-me fazendo mais... foi-me mais agoniando... aquilo... foi-me dando... eu cheguei ao ponto que cheguei onde eu cheguei «Olha, eu quero as contas», «Ah, mas você não pode fazer isso!», «vamos fazer um acordo... eu não fico aqui mais não, eu não aguento mais», «Ah, mas você vai embora p'ra onde?», «Eu vou-me embora p'ra Portugal». Foi a primeira coisa que veio à minha ideia foi Portugal, **somei as contas, fiz o passaporte (...) eu não vim pela ganância do "dinheiro"... não foi pela ganância do "dinheiro"... não vim pela ganância do "dinheiro", p'ra ganhar muito "dinheiro", eu vim com uma intenção: p'ra sair p'ra onde ele (Itamar) não pudesse vir atrás de mim e p'ra ter um pouco mais de sossego p'ra mim e p'ra dar apoio aos meus outros dois meninos...**” (E.E. Júlio. Brasil)

As condições sociais do país de origem, nomeadamente a falta de segurança e a violência, extensíveis às próprias escolas, são situações que se aditam aos motivos da partida. É importante observar como perpassam para a escola, na opinião desta mãe, as condições sociais do seu país de origem, ao mesmo tempo que a própria escola serve de incubadora dos problemas sociais. Ninguém parece estar a salvo:

“E.E.: (...) às vezes, o... o Júlio ou o Édson, quando iam p'ra escola, eu tinha muito medo, porque o Édson era muito caladinho... mas até hoje eu tinha muito medo dele se envolver n'alguma coisa, mas eu acredito que não. Eu tenho esse medo com os meus meninos, muito medo pelo facto do Itamar... era muito bom menino, era um menino excelente, um menino de muito respeito, estudioso, só tirava notas

boas... aqui é o nono ano, lá ele já tinha terminado o nono ano no caso, já 'tava no primeiro, que aqui é o décimo, não é?, 'tava no décimo ano já e nunca tinha perdido uma nota, só notas boas... só notas altas, nunca tinha perdido uma nota...

I: E tudo começou na escola?

E.E.: **Na escola!!! Foi na escola!... Foi na escola, que ele não saia à noite, não era um menino de turmas, gostava de jogar o futebol dele... foi na escola!...**

(...)

E.E.: (...) todos os dias, polícia **na minha porta, no trabalho... no meu trabalho, que eu achava aquilo chato, ir p'ro meu trabalho me procurar**, era sempre, sempre... quando ouvia o barulho... do carro de polícia já encontrando o meu trabalho (...) Eu tentei até onde não pude mais, tentei de todo o jeito, **eu via muita coisa e ouvia muita coisa, eu vi muita coisa, ouvia muitos tiros (...)** quando eu **via um corpo no chão, saia de manhã p'ra trabalhar, e quando eu via um corpo no chão... lá esperando... (...)** (E.E. Júlio. Brasil)

No perturbante depoimento desta mãe, ainda a corrupção dentro dos próprios órgãos de autoridade e segurança, como a polícia, evidencia a **falta de esperança** num futuro social melhor:

“E.E.: (...) **tinha polícias infiltrados no meio. Essas casas que eram assaltadas, no dia que esses policiais estavam trabalhando, ia lá, escolhia a dedo qual é que eles queriam os prisioneiros para assaltar as casas, depois voltava para a prisão. Como se eles tivessem um bom comportamento para reduzir a pena...** para reduzir a pena dos meninos e esses nem sempre faziam contra vontade, entende? Fazia sempre contra vontade dele (...) **ela achava que tinham matado ele porque ele sabia alguma coisa realmente... o rapaz antes de morrer disse a mim, ele falou, é que ele sabia muito e eles levaram para uma roça e mataram ele, mesmo os policiais... o menino para depor**, não era para ele sair de casa mas ele saiu de casa de bicicleta, não deu... não foi muito longe... deram cinco tiros... acabou com ele” (E.E. Júlio. Brasil)

1.1.2. A escolha de Portugal como país de destino

Questionámos os sujeitos do nosso estudo sobre as razões que os levaram a escolher Portugal como país de destino. Os motivos que foram apontados, confirmados pelos E.E., são de várias ordens: oportunidades de emprego que surgiram, facilidade na legalização, experiências vividas anteriormente em Portugal, nomeadamente a frequência da Universidade por parte de um dos progenitores, e ainda os antepassados de origem portuguesa.

“I: Porque é que os teus pais vieram para Portugal?

A: Porque o meu pai tinha uma **oferta de trabalho aqui**, então resolveu ir lutar por esse trabalho e ficou aqui.” (Olena. Ucrânia)

“A: O meu pai, ele... ele fez aqui... **ele fez aqui (tinha feito quando jovem) o mestrado em Jornalismo**, em (cidade 1).” (Odete. Guiné-Bissau)

“I: Quais os motivos que o levaram a escolher Portugal e não outro país?

E.E.: Foi **o que se ofereceu na altura** (abertura de concurso para um cargo público).” (E.E. Apollinaria. Roménia)

“E.E.: Não sei, acho que **foi mais fácil... até p'ra conseguir documentos e essas coisas, 'tando trabalhar legalmente, tudo certinho ali, eu acho que é mais fácil...** eu, aqui, 'tando... trabalhando tudo legalzinho com documentação, eu acho assim... sair do país, ir p'ra outro lugar trabalhar, sem 'tar com a documentação em dia...” (E.E. Júlio. Brasil)

“E.E.: Porque **o marido conseguiu tirar o Visto com... contrato de trabalho. Foi assim uma amiguinha que ajudou** e isso...” (E.E. Vladislav. Ucrânia)

“E.E.: Nós nem pensávamos mudar de país, mas **surgiu oportunidade de trabalho** e tentámos. Aventura.

I: Têm familiares portugueses?

E.E.: **O meu pai é de origem portuguesa, apesar dele já ter nascido em França. Mas tenho qualquer coisa... quer dizer, as minhas raízes são portuguesas...** só que a minha educação é mesmo francesa.” (E.E. Paul. França)

1.1.3. A viagem, a instalação e a fixação

A vinda para Portugal processou-se, de uma forma global, da seguinte forma: veio primeiramente o chefe de família (normalmente o pai; apenas num caso veio primeiro a mãe, dado que era divorciada), só depois de ter alguma estabilidade se juntaram a ele o cônjuge e os filhos que entretanto tinham ficado no país de origem, alguns deles durante vários anos sem os seus progenitores. Verificámos, pelos testemunhos que se seguem, que, se há casos em que os filhos desejavam migrar também para estarem junto dos pais, há outros casos em que os mesmos admitem que não foi de sua vontade partir, ou por causa dos amigos ou por causa de alguns estereótipos e preconceitos de que ouviam falar sobre os portugueses. Claro que nenhum destes fatores facilita este processo de “instalação” e posterior “fixação” e “integração”:

I: Com quem vieste para cá? A família veio toda junta?

A: **Com os meus irmãos e a minha mãe... o meu pai já estava aqui, depois veio a minha mãe e depois eles voltaram para nos buscar.**

I: Foi de tua vontade vires com eles?

A: Acho que não... não sei, eh... **era pequena... com treze anos, pensei: «já que não "via" o meu pai e a minha mãe a infância toda, é preferível ir... ir com eles», sempre era melhor do que passar sempre dos avós para os tios, dos tios... para os avós...** Eles costumavam ir trabalhar para estados... outras cidades... a minha mãe também costumava viajar, então, pronto, ficava sempre com os meus avós, com tia... às vezes com ama... pronto...” (Olena. Ucrânia)

“A: Ah... não. **Primeiro vieram os meus pais e depois eu fui o último a vir. Os meus irmãos nasceram cá.**

I: Os teus pais estiveram aqui durante quanto tempo sem ti?

A: Ah... aproximadamente seis/ sete anos, e depois é que eu vim com eles.

(...) I: Foi de tua vontade vires com eles?

A: **Um bocadinho, sim, porque tinha vontade de conhecer coisas novas e, por outro lado, os meus pais já estavam cá e... queria viver com eles.**” (Ling. China)

"A: **Com a minha mãe.**

I: **E a tua mãe já tinha cá estado?**

A: **Sim, morava cá há três anos.**

I: Então foi ao Brasil buscar-te e vieste então com ela.

A: Sim. (...)

I: Foi de tua vontade vires com ela?

A: **(Acena que não)**

I: Porquê?

A: **Porque... não sei... saí de lá e... deixar os colegas..."** (Júlio. Brasil)

"I: Com quem vieste para cá? A família veio toda junta?

A: **Sim, sim... vim com o meu pai, a minha mãe, com os irmãos todos da parte da mãe e do pai, e com um irmão da parte do pai só.** (...)

I: Foi de tua vontade vires com eles?

A: Não! Por acaso é curioso (sorriso) (...) eu fui p'ra casa da minha avó e escondi-me debaixo da cama dela... (...) mas tive (...) de vir.

I: E não querias vir porquê?

A: **Porque já ouvia muitas histórias... já ouvia que ia ter de enfrentar muito racismo, os meus tios lá diziam se eu viesse tinha de me aguentar muito bem e pronto... como eu sou muito ligada à minha família, ninguém acreditava que eu era capaz...** (sorriso)" (Eugénia. Angola)

"I: Há quanto tempo está em Portugal?

E.E.: Desde noventa e seis... quinze anos. Não... mais do que isso.

I: A família veio toda junta?

E.E.: **No, primeiro veio (vim) io (eu), depois... quando veio não estava casado. Depois, casei na Roménia... Depois, esposa veio... depois de casarmos, mas teve de voltar** (para fazer a especialização que lhe garantia o emprego na sua área de formação), **e quando acabou a especialização, ah... nasceu a filha também, ao fim de três anos, e veio para ficar em '99, sim. Vieram as duas em '99.**

I: E juntou-se então a família cá...

E.E.: Si, si, exatamente. De '94 até '99, estava cá... **quase metade do tempo cá e outra metade lá (sorriso), foi uma vida entre viagens.**" (E. E. Apollinarya. Roménia)

Mesmo depois de alguns anos em Portugal, verificamos que a escola do país de origem pode ser um fator determinante para o retorno. No excerto que se segue, a E.E., que estava em Portugal há três anos, resolveu regressar à Ucrânia não só para que o seu filho fosse escolarizado no seu país de origem – porque acreditava que a escola era melhor que em Portugal –, mas também por receio de não poder acompanhar a sua escolarização, em LP, em Portugal. Só depois de o filho ter realizado a escola primária regressou novamente a Portugal:

"I: Então, passados três anos de estarem em Portugal, voltou para a Ucrânia. Porquê?

E.E.: ... **a ideia que o meu filho tem que entrar na nossa escola!**.. Não queria saber nada... nesta altura já... **já temos (tínhamos) vida mais ou menos organizada bem cá, mas eu não queria saber nada, nadinha.** Eu fiquei co... com... óculos, não queria saber nada, nadinha... eu tinha certeza absoluta que nossa escola lá é melhor, mais forte e assim... assim... mas... só depois eu analisar isso tudo... as minhas ideias... eu reparei que não só foi ideia, é... eu tinha medo que... se ele entrar na escola, ele vai ter dificuldades, eu não vou conseguir ajudar o meu filho... foi assim, foi o meu medo (sorriso).

I: E esteve lá três anos... e porque é que regressou a Portugal outra vez?

E.E.: O pai estava a trabalhar cá, o pai ficou em Portugal a trabalhar, eu fiquei sozinha, já nasceu a menina, fiquei sozinha com dois filhos lá e..." (E.E. Vladislav. Ucrânia)

1.1.4. Perspetivas futuras

A globalidade dos alunos estrangeiros manifesta a intenção de ficar no país de acolhimento e fixar residência definitiva em Portugal, por terem consciência da falta de condições económicas ou sociais nos seus países de origem ou por se sentirem desenraizados relativamente aos mesmos, ou ainda por se identificarem já com o país de acolhimento. Veja-se o caso da Olena, que justifica a sua opção de ficar, incluindo a intenção de se naturalizar, com os novos laços de identificação que construiu, e aos quais não é alheio o facto de quase não se lembrar da LM:

“I: Gostarias de fixar residência definitiva em Portugal? Porquê?”

A: Sim, porque... pronto... eu já... **eu decidi estudar aqui até... até à Universidade... Agora já vou estar cá, trabalhar aqui e depois é tudo aqui... Depois só vou visitar a minha família à Ucrânia.**” (Vladislav. Ucrânia)

“A: Ah... sim. **Porque, tendo em conta a minha experiência no... no meu país de origem, acho que aqui é muito mais seguro.** Nós lá não podíamos sair à rua em qualquer hora, tínhamos que estar a olhar para... por todos os lados... para ver se vinha alguém... pronto.” (Lucas. Venezuela)

“A: Sim, **acho que as condições são melhores.**” (Kirill. Ucrânia)

“A: **Acho que sim. Estou tão habituada aqui que acho... já não me imagino a viver noutro país. Já faz parte da minha vida (sorriso).**” (Odete. Guiné-Bissau)

“A: **Acho que sim... eh... é muito bom viver aqui... é melhor. Como a minha adolescência já é aqui, vou construir o meu futuro aqui, não vou voltar. Penso que gostaria de ser portuguesa.**

I: Gostarias de fixar residência definitiva em Portugal?

A: Acho que sim, era um... **acho que era preferível ficar aqui, não sei... acho que não me vejo lá, porque não me lembro de nada, já a falar... às vezes digo em Português, não sei, já 'tou habituada aqui.**” (Olena. Ucrânia)

Nesta análise, encontramos duas exceções. Há dois alunos estrangeiros que fazem menções de sair de Portugal num futuro próximo, por razões que se prendem, no primeiro caso, com eventuais opções profissionais futuras e com o percurso académico já feito por um dos seus progenitores nesse sentido:

“I: ... mas gostarias de ficar cá ou não?”

A: Sim, **eu gosto de estar cá, mas também gostaria de ir para outros países, conhecer outras culturas.**” (Apollinarya. Roménia)

“E.E.: (Conversa entre pai e filha sobre as opções profissionais futuras) agora vamos ver: «tu a Matemática és muito boa, também és boa nas Artes, porque sabes desenhar bem, sabes pintar, tem aptidões para a parte artística, então junta as duas e vais fazer Arquitetura», e sabe, aceitou esta coisa com alguma alegria enorme. A partir de lá, Arquitetura e mais nada. **Depois, Arquitetura onde?, queria fazer não sei quê de Arquitetura em Toronto, porque sempre soube que em Canadá há uma boa Arquitetura, eu também estive em Toronto, é capaz de querer assim, mas pronto, temos tempo para ver isto.**” (E.E. Apollinarya. Roménia)

No seguinte depoimento, devemos ter em atenção que se trata do aluno que está há menos tempo em Portugal (6 meses), o que nos alerta também para o facto de que enquanto muitos dos alunos referem que sendo muito novos não tinham consciência das possibilidades de opção, este aluno, tendo mais alguma idade quando imigrou, já evidencia consciência não só das dificuldades que está a enfrentar no presente (“é muito frio”, “a língua é outra... é um pouco diferente”, “a escola é rígida”), como do que deixou para trás, particularmente os colegas, tão importantes neste período da adolescência. Se tivermos em conta a opinião da mãe, verificamos que está latente que este aluno se refere mais a um “imaginário” do que propriamente à realidade do país em que viveu:

“(...) I: Então, quer dizer que não estás a gostar muito de estar cá em Portugal?

A: **Não! Muito, não!**

I: Então e porquê?

A: **É muito frio, a língua é outra...**

I: É o quê?!

A: **A língua é um pouco diferente... a escola também... é rígida... (...)**

I: Gostarias de fixar residência definitiva em Portugal?

A: Não.

I: Porquê?

A: Porque acabo o décimo segundo e volto para o Brasil.

I: E porquê?

A: Porquê?... **Lá me sinto melhor... à vontade... lá tenho os colegas que conheço há mais tempo e essas coisas... lá tenho a maior parte da minha família... e isso.**” (Júlio. Brasil)

“E.E.: (...) Eu não sei porque é que o Júlio fala muitas vezes “eu vou voltar p’ro Brasil!”... **Às vezes ele fala comigo «tenho saudades de lá», mas eu não sei como... pode ter saudades duma coisa daquelas...** porque eu... eu vi tanta coisa, tanta coisa, tanta coisa...” (E.E. Júlio. Brasil)

O regresso ao país de origem pode não ser definitivo, o que, a acontecer, fecharia o ciclo migratório. No nosso estudo também se verifica que há famílias que optam por trazer e “instalar” a família no país de acolhimento, regressando posteriormente ao país de origem, onde mantêm a sua atividade profissional, com regressos regulares ou pontuais, numa alternância entre o país de origem e o país de acolhimento:

“I: Mas agora o teu pai não está convosco?

A: **O meu pai faz viagens, vai e volta... teve cá agora uma semanita por motivos de emprego.**” (Eugénia. Angola)

“I: Com quem vieste para cá? A família veio toda junta?

A: Ah... o meu pai veio nos primeiros três meses, **mas depois voltou. Vim com a minha mãe e com a minha irmã, o meu pai veio connosco, passou três meses connosco e depois voltou, p’ra ficar a trabalhar. Está lá ainda.**” (Lucas. Venezuela)

1.2. Desejo de emigrar?

Se, por um lado, a maioria dos alunos estrangeiros e os E.E. entrevistados manifestam vontade de se fixar em Portugal, por outro lado, os alunos portugueses, na sua esmagadora maioria, manifestam a intenção de viver noutro país que não Portugal. A maioria das escolhas recai sobre os EUA e os países europeus, com alguma preponderância para os países situados mais a norte – Alemanha, Inglaterra, Áustria – em detrimento dos países mais a sul.

As razões que evocam são diversas: julgam haver melhores condições de vida nesses países e mais oportunidades de trabalho, evocam a sua organização, segurança e ambiente cultural, que entendem ser melhor, fazem referência a um “imaginário”, como a associação, por exemplo, dos EUA à indústria do cinema e espetáculo, ou de França aos seus monumentos e recursos naturais, ou ainda a Itália e o seu “encanto”. Servem-se também das mensagens veiculadas pelos média e das recordações que guardam de algumas viagens em períodos de férias para justificar as suas escolhas.

I: Gostarias de viver noutro país que não Portugal?

A: Alguns, especialmente agora (risos). Em Espanha, por exemplo, tem melhores condições económicas do que aqui.” (Joaquim. Portugal)

“A: Sim, em que país não sei, mas acho que hoje... hoje em dia, nós estamos muito apegados... **se sairmos vamos ter uma melhor oportunidade ou... ou... de vida, em termos de conseguirmos seguir em frente e termos algum trabalho, e as oportunidades já são maiores, por isso acho que é normal que nós ambicionemos isso, e penso que sim, que se vivêssemos lá fora, era melhor.**

I: E em que país?

A: Em que país, não sei. **Fala-se muito na Alemanha...**” (Berta. Portugal)

“A: Gostava. Gostava de viver... não sei, acho que é um pouco pela televisão, mas **gostava de viver em França, porque a vida lá parece tão bonita, os rios... o rio, a Torre Eiffel e mesmo o ambiente, parece um ambiente agradável...**” (Justino. Portugal)

“A: Ah... sim, acho que sim. Ainda não sei, mas... mas gostava de ter essa experiência de poder viver noutro país.

I: E em algum país em particular?

A: **Talvez na Áustria, porque quando fui lá... ah... eles têm uma cultura muito diferente, são pessoas... são mesmo diferentes, as coisas estão muito mais arranjadas lá, mesmo em termos de espaços públicos... Ah, são mesmo culturas diferentes, em que não há aquele medo que as pessoas sejam roubadas e essas coisas, pronto. Ou isso ou Itália, porque eu acho que Itália tem sempre aquele encanto e... nos Estados Unidos, porque acho que os Estados Unidos estão a perder a supremacia, mas acaba por ser sempre os Estados Unidos.**” (Assunção. Portugal)

“A: Sim. Eu gosto de Portugal, gosto do nosso país, se bem que... também **gosto dos países nórdicos, eles são muito desenvolvidos, acho que a mentalidade deles está... 'tá um bocadinho, se calhar... (sorriso) pronto, 'tá errado dizer que é superior, não se pode comparar, mas... se calhar está um bocadinho mais desenvolvida que a nossa. Depois, por outro lado, também gosto daqueles países... Itália, França... aqueles países do Centro europeu. Mas, basicamente, Europa.**” (Jaime. Portugal)

No depoimento que se segue, apesar de o aluno tanto escolher Inglaterra, no norte, como os países do Sul, as razões evocadas para esta última escolha são uma certa identificação entre a sua autorrepresentação e o estereótipo de que as populações nos países do sul “não trabalham muito”, o que, na opinião deste aluno, se reveste de uma valoração positiva e é coincidente com a sua postura de vida:

“I: E quais são esses países em que «não te importavas de viver»?

A: **Inglaterra. P'ro norte acho que praticamente só penso em Inglaterra. P'ro sul, acho que qualquer país assim... pacífico... assim daqueles... das zonas mais... das Caraíbas** ou assim, por mim não me importava de viver lá.

I: E porquê esses países?

A: Eu gostava de ir p'ra Inglaterra porque gosto de **Inglaterra, sinto-me atraído por Inglaterra**. E os países mais p'ras zonas... é porque eu **gosto do bom tempo e gosto de andar de t-shirt e calção o ano todo, óculos de sol, não gosto de trabalhar muito** e... pronto. Acho que fazia o meu género (risos).” (Ronaldo. Portugal)

Os E.E. dos alunos portugueses também manifestam esta tendência para sair do país, recaindo as escolhas sobretudo nos países da Europa, nomeadamente França e países nórdicos.

As razões evocadas para sair do país estão relacionadas, por um lado, com a representação destes países como tendo melhores condições económicas, com um nível superior de civismo e de organização social e com uma melhor gestão política da causa pública; por outro lado, com uma representação mormente negativa de Portugal, dos governos políticos, das suas políticas e da mentalidade portuguesa.

Mais uma vez sobrevêm estereótipos positivos associados aos países do norte, quer a nível europeu, quer a nível mundial, e estereótipos negativos associados aos países do sul:

“I: Gostaria de viver noutra país que não Portugal?

E.E.: Gostaria... **gostaria de viver noutra país que não fosse Portugal, mas que tivesse um clima ameno** (sorriso), nada de... Gostava de viver... eh... **Apesar de se pensar que França é um país de imigrantes e que não é dos melhores países, é falso! Do que eu conheço de França**, por exemplo, tirando a língua, que eu não falo, mas... é um país interessante para viver, porque **há muito civismo e muito boa educação, uma educação enorme... ah... e muito organizado**, apesar de ser um país muito grande – tem os seus problemas sociais, evidentemente... **Gostava de viver no Canadá, eh... isto tudo em relação à situação económica, não é?... Em relação ao bem-estar psicológico (sorriso), gostava muito de estar no hemisfério sul (sorriso) por causa do calor, mas faz-me uma certa confusão aquela falta de... de condições, digamos, aqueles regimes políticos muito, muito, muito instáveis... (...)** Não gosto da mentalidade portuguesa, não gosto, ah... dos governos que temos tido, porque não aproveitam bem os dinheiros dos impostos e nós quando precisamos de alguma coisa não temos, nem na saúde, nem na justiça, nem na educação e continuamos sempre a ser nós a pagar as crises todas, não é?...” (E.E. Benilde. Portugal)

“E.E.: Olhe, é curioso colocar-me essa questão, porque **atualmente gostava** (risos), e vou-lhe explicar porquê. Às vezes comento isto e digo muitas vezes que se não fossem as minhas filhas e as implicações que isso possa ter no desenraizamento delas, desenraizamento social que isso acarretaria para elas, neste momento eu já não estava em Portugal... por circunstâncias que neste momento **eu acho que se prendem com o caldo de culturas, se é que é isto que lhe posso chamar, com os quais eu me sinto cada vez menos identificada**... Às vezes acho que nasci no sítio errado, à hora errada... **Identifico-me muito mais**, em termos de características, **de pragmatismo com... com os povos do Norte da Europa**, se calhar... eh, **do que propriamente com o Sul**. Acho que o Sul tem coisas maravilhosas, gosto muito do país, mas **tenho cada vez mais dificuldade em lidar com uma certa**

inércia, com um certo imobilismo, eh... que a própria sociedade, como um todo, acaba por ter.” (E.E. Assunção. Portugal)

Não deixa de ser interessante constatar nesta categoria que, à exceção do Joaquim, que diz desconhecer se tem ou não familiares a viver e trabalhar no estrangeiro, todos os outros alunos afirmam ter familiares mais chegados, como o pai, que vivem e trabalham além-fronteiras.

DISCUSSÃO DA CATEGORIA 1

Os resultados analisados evidenciam que o fenómeno migratório é um fenómeno complexo, marcado por um conjunto diverso de condicionalismos nas diferentes fases do seu percurso, sendo por vezes necessário regressar ao país de origem para voltar passado algum tempo ao país de acolhimento (Cortesão, 2012; Rocha-Trindade, 2010). Enfim, uma “vida entre viagens”, como referia um dos E.E.

Olhando para os motivos da partida por parte dos alunos estrangeiros e das suas famílias imigrantes, verificamos que estão em jogo quer fatores de “repulsão” por parte dos seus países de origem, a nível pessoal mas também económico e social, quer fatores de “atração” relativamente a Portugal (Pena Pires, 2003; Portes, 1999). Entre os fatores de “repulsão”, que levam as famílias a partir e trazer os seus filhos consigo, encontramos: problemas pessoais/ familiares, como o flagelo da droga, as divergências com parentes e ameaças por motivos políticos com repercussões a nível familiar; fatores sociais, como a falta de segurança, a criminalidade e a violência extrema; e fatores económicos, nomeadamente salários muito baixos que não permitem uma boa qualidade de vida. Todavia, vale a pena sublinhar que algumas das razões evocadas para a partida não são (apenas) económicas, o que nos remete para o facto de os migrantes nem sempre serem os mais pobres na sua sociedade de origem, mas antes aqueles que, por um conjunto de circunstâncias várias, estão mais aptos a partir. Entre essas circunstâncias temos a sua formação/ qualificação académica, bem como as oportunidades de trabalho e de legalização que são proporcionadas por redes de familiares ou de amigos e que suscitam a vontade de lutar por um futuro melhor além-fronteiras (Blandin & Grinblat, 2009; Marques & Góis, 2008; Pena Pires, 2010a, 2010b; Portes, 1999).

Não alheio a este conjunto de fatores, também se verifica que Portugal compreende um conjunto de fatores de “atração” que mobilizam os imigrantes no seu desejo de partida, como as oportunidades de trabalho que vão surgindo neste país, as facilidades de legalização que Portugal oferece, as melhores condições de vida ao nível económico e social, nomeadamente no que se refere à oferta educativa e à sua qualidade, e as redes de familiares e de amigos que fazem a ponte. Alguns destes fatores são confirmados pelas políticas de integração e consequentes instrumentos de política em matéria de imigração, cujos esforços têm sido reconhecidos, inclusivamente a nível internacional (Huddleston et al., 2011; Malheiros, 2006; Pena Pires, 2010b; PNUD, 2013).

As razões que os alunos evocam para a fixação permanente em Portugal estão condicionadas, em conformidade com o que refere Rocha-Trindade (2010), pelos novos laços de identificação que foram construindo e reconstruindo no país de acolhimento, por ligações emocionais que foram estabelecendo neste país e por fatores funcionais, como a continuação dos estudos.

O regresso ao país de origem não é a opção que caracteriza a vontade da maioria dos alunos entrevistados, conclusão que está de acordo com aquilo que Portes (1999, 2004) descreve relativamente aos jovens filhos de imigrantes que já nasceram nos países de acolhimento ou vieram muito pequenos com os seus pais, bem como respeita o argumento de Machado e Matias (2006) que considera o “ponto de não retorno” para esta geração como um “automatismo”. Todavia, ao desejo de fixação no país de acolhimento não são alheios fatores como a idade dos jovens, a sua vontade de vir ou não com os pais, o tempo de permanência no país de acolhimento ou as expectativas que os mesmos, ou a sua família, almejam alcançar.

Em relação aos seus pais, verifica-se que alguns optam pelo “movimento pendular de «vai e vem»” entre o país de origem e o país de acolhimento, não deixando de ser esta opção uma “forma de regresso” (embora seja um “regresso pontual”), opção esta que tem vindo a ser cada vez mais assumida (Rocha-Trindade, 2010). Trata-se de uma “estratégia de vida” que Portes (1999) designa, como vimos, de “bi-nacionais e bi-culturais”.

Relativamente aos alunos portugueses do nosso estudo, à exceção de um aluno, todos os outros manifestam vontade de sair de Portugal num contexto de emigração. As razões evocadas prendem-se com fatores não só de “atração” relativamente aos países do hemisfério norte ou da Europa, com destaque para o Norte europeu, como com fatores de “repulsão” relativamente a Portugal.

Entre os “fatores de atração” identificámos o relevo de uma representação positiva que os países da América do Norte e Europa do Norte têm junto dos alunos portugueses. Entre os fatores de “repulsão” encontram-se a proeminência de uma representação negativa de Portugal em comparação com países como os do Norte europeu (sobretudo no que se refere ao subdesenvolvimento económico de Portugal, com menos oportunidades de trabalho e de vida), as mentalidades, que consideram “menos” desenvolvidas, e um menor sentimento de segurança. A estes fatores também não é alheio o impacto da crise económico-financeira, e mais recentemente social, que se vive em Portugal, e que, na opinião de algumas figuras proeminentes do panorama cultural português, é considerada “a crise mais complexa da nossa história contemporânea” (Santos Silva, 2013). Acresce a estes fatores alguma falta de esperança num futuro promissor em Portugal, comparativamente com países mais desenvolvidos, para a construção das suas “identidades utópicas” e dos seus projetos e sonhos de futuro, uma vez que eles nos marcam mesmo antes de os realizarmos (André, 2009, 2009-2010).

Os E.E. também manifestam este desejo de sair do país, confirmando globalmente quer as preferências relativamente aos países de destino, quer os motivos que sustentam esse desejo. A estes últimos somam-se ainda os efeitos negativos que advêm do exercício dos órgãos de soberania (política).

CATEGORIA 2 – AUTORREPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA

Sumário

Nesta categoria, apresentamos a autorrepresentação identitária dos participantes do nosso estudo e os múltiplos fatores que concorrem para a sua definição, ficando patente a sua complexidade.

Quadro 10. Autorrepresentação identitária: subcategorias e indicadores

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
2.1. Identidade nacional/cultural pessoalmente assumida	<p>A globalidade dos alunos estrangeiros assume uma dupla pertença identitária: a do país de origem e a do país de acolhimento.</p> <p>Não tendo experiência migratória alguma, a totalidade dos alunos autóctones assume uma pertença identitária: a do país de origem.</p>
2.2. Critérios subjacentes à sua definição identitária	<p>Os critérios usados pelos alunos estrangeiros são marcados pelo seu percurso migratório: por um lado, o seu país de origem e, por outro, o país de destino; o tempo da sua residência num e noutro país; a(s) cultura(s) que praticam; a religião; a LM e a LP; as raízes familiares e os amigos que entretanto fizeram em Portugal.</p> <p>À exceção do país de nascimento, que, apesar de ser identificado, não é sobrevalorizado, os critérios que usam para definir a sua identidade de origem são os mesmos que usam para definir a sua pertença identitária a Portugal.</p> <p>Constata-se que os critérios atitudinais referentes à sua pertença de origem e que são considerados positivos são evidenciados para se diferenciarem dos autóctones.</p> <p>Os critérios usados pelos alunos autóctones são sobretudo o seu país de nascimento, o facto de sempre terem cá vivido, a LP e o conhecimento da História de Portugal e da cultura portuguesa que praticam.</p> <p>Na sua globalidade, os critérios que usam como definidores do “ser português” são passíveis de serem adquiridos pelos Outros de distinta nacionalidade.</p>
2.3. A cor como critério identitário	<p>Verifica-se, quer nos alunos estrangeiros, quer nos autóctones e respetivos E.E., que a cor de pele assumida nem sempre coincide com aquilo que é passível de ser observado exteriormente, facto que sublinha a importância da subjetividade e o carácter simbólico que alguns traços étnicos assumem relativamente à identidade própria e à alteridade do olhar do Outro para a (re)construção identitária dos indivíduos.</p>
2.4. A legalidade/nacionalidade adquirida e a sua importância para a identidade	<p>Quer os alunos estrangeiros, quer os alunos autóctones estão conscientes da importância que a legalidade assume quando se vive num país que não é o de origem, estando conscientes das vantagens a ela associadas. Todavia, há uma minoria de alunos, estrangeiros e autóctones, que afirma que não gostaria de alterar a sua identidade de origem.</p>
2.5. Grau de importância atribuído às autoidentidades	<p>Globalmente, quer os alunos estrangeiros, quer os alunos autóctones não sobrevalorizam as suas pertenças identitárias, sendo até patente por parte de alguns alunos um certo distanciamento crítico face às mesmas. Todavia, existe uma pequena minoria de alunos que assume como “muito importante” as suas identidades.</p>

Quadro 11. Nacionalidade, autoidentidade(s) e cor dos alunos estrangeiros

Alunos estrangeiros	Nacionalidade	Autoidentidade(s)¹⁴³	Aquela que consideram ser a sua cor
“Vladislav” (Ucrânia)	Ucraniana	Ucraniana e portuguesa	Branco
“Paul” (França)	Francesa	Francesa	Branco
“Apollinarya” (Roménia)	Romena e portuguesa	Romena e portuguesa	Branca
“Júlio” (Brasil)	Brasileira	Brasileira	<i>“Moreno, porque tenho a cor meio bronzeadá”</i>
“Odete” (Portugal/ país guineenses)	Portuguesa	Portuguesa e guineense	Negra
“Eugénia” (Angola)	Angolana	Angolana e portuguesa – <i>“fifty-fifty”</i>	Negra
“Olena” (Ucrânia)	Ucraniana	Ucraniana, <i>“mas tencioná ficar com o português”</i>	<i>“costumam tratar-nos por amarelos”</i>
“Kirill” (Ucrânia)	Ucraniana	Ucraniana	Branco
“Lucas” (Venezuela/ país portugueses emigrados naquele país)	Venezuelana e portuguesa	Venezuelana e portuguesa – <i>“uma mistura das duas”</i>	Branco
“Ling” (China)	Chinesa	Chinesa e portuguesa – <i>“Eu considero-me a mim próprio (...) ambos”</i>	<i>“Amarelo”</i>

¹⁴³ Respeitamos a ordem pela qual respondem.

Quadro 12. Nacionalidade, autoidentidade(s) e cor dos alunos autóctones

Alunos autóctones	Nacionalidade	Autoidentidade(s)	Aquela que consideram ser a sua cor
“Ramiro”	Portuguesa	Portuguesa	<i>“mais moreno...”</i>
“Justino”	Portuguesa	Portuguesa	Branco
“Assunção”	Portuguesa	Portuguesa	Branca
Gabriel”	Portuguesa	Portuguesa	Branco
“Benilde”	Portuguesa	Portuguesa	Branca <i>“mas sou mais morena”</i>
“Carolina”	Portuguesa	Portuguesa	Branca
“Berta”	Portuguesa	Portuguesa	Branca
“Jaime”	Portuguesa	Portuguesa	<i>“É um branco um bocadinho para o mestiço”</i>
“Ronaldo”	Portuguesa	Portuguesa	<i>“Sou meio castanho (sorriso) mas não sei... Sou mesmo assim moreno”</i>
“Joaquim”	Portuguesa	Portuguesa	Branco

Quadro 13. Nacionalidade, autoidentidade(s) e cor – E.E. de alunos estrangeiros

E.E. do aluno estrangeiro	Nacionalidade	Autoidentidade(s)¹⁴⁴	Aquela que consideram ser a sua cor
E.E. “Vladislav” (Ucrânia)	Ucraniana	Ucraniana	Branca
E.E. “Paul” (França/ pais portugueses emigrados naquele país)	Francesa	“mais francesa que portuguesa”	Branca
E.E. “Apollinarya” (Roménia)	Romena e portuguesa	“cidadão do mundo”	Branco
E.E. “Júlio” (Brasil)	Brasileira	Brasileira, mas com “revolta”	“Negra”

¹⁴⁴ Respeitamos a ordem pela qual respondem.

Quadro 14. Nacionalidade, autoidentidade(s) e cor – E.E. de alunos autóctones

E.E. do aluno autóctone	Nacionalidade	Autoidentidades	Aquela que consideram ser a sua cor
E.E. “Ramiro” (França/ pais portugueses emigrados naquele país)	Portuguesa e francesa	Portuguesa e francesa	Branca
E.E. “Assunção”	Portuguesa	Portuguesa	Branca
E.E. “Gabriel” (nasceu em Angola antes do 25 de Abril de 74)	Portuguesa	Portuguesa	“Branca de cor de pele, de resto tenho um bocadinho de negro”
E.E. “Benilde” (nasceu em Angola antes do 25 de Abril de 74)	Portuguesa	“nascida em África mas nacionalidade portuguesa”	Branca

2.1. Identidades nacionais/ culturais pessoalmente assumidas

Ao observarmos o quadro-síntese, constatamos desde logo que a maioria dos **alunos estrangeiros** entrevistados (7 alunos), dado o seu percurso migratório, considera ter uma dupla pertença identitária: por um lado, a que corresponde ao seu país de origem, por outro lado, a que corresponde ao seu país de acolhimento:

“A: Ah... bem, tenho hábitos ucranianos e tenho hábitos portugueses. Portanto... não sei se... Ucraniano pronto... tenho... tenho alguma disciplina e essas coisas e português porque sou... também sou assim como os portugueses, brinco muito e essas coisas” (Vladislav. Ucrânia)

“I: Consideras-te romena, portuguesa ou ambas? Porquê?

A: Ambas, acho que sou um pouco de ambas, sim (sorriso)... Hum eu sou romena e hei de continuar sempre a ser e depois sempre vim... como vim para Portugal muito nova, já acabo por ser portuguesa, falo bem Português, e os meus amigos são todos portugueses, por isso acho que sou ambas (sorriso).” (Apollinarya. Roménia)

Nos excertos que se seguem, os alunos não conseguem distinguir as suas pertenças. O Ling sublinha a sua identidade como um todo singular. O Lucas, por sua vez, nasceu na Venezuela, é filho de pais portugueses que retornaram a Portugal e afirma que tem uma dupla pertença cultural, não conseguindo distinguir a sua pertença à cultura venezuelana da pertença à cultura portuguesa. Não lhe parece ter uma cultura definida, mas antes uma “mistura das duas”.

“I: Consideras-te chinês, português ou ambos? Porquê?

A: Ah... o que é que considero? **Considero-me a mim próprio**, não faz diferença se é chinês ou português. Portanto ambos.” (Ling. China)

“A: ... Eu acho que não tenho uma cultura assumida, eu acho que **tenho uma mistura das duas, muitas vezes nem me apercebo assim tanto das diferenças que há entre uma e outra porque... por 'tarem juntas... não consigo distinguir...**” (Lucas. Venezuela)

A Eugénia já é capaz de reconhecer o “fifty-fifty” da sua identidade, assumindo, inclusivamente, uma postura crítica e uma disconcordância face a alguns aspetos da sua cultura de origem. É interessante notar como essa dupla pertença identitária representa para a aluna um enriquecimento, pelo que a mesma se considera mais aberta e capaz de se aproximar e colocar no lugar do Outro.

“I: Consideras-te angolana ou portuguesa ou ambas? Porquê?

A: **Eu considero-me fifty-fifty** (risos)... eu acho que sou metade um pouco. Acho que a minha maneira de ser... a minha maneira de ser é um pouco de lá como de cá, a minha forma de pensar é muito influenciada com a de cá, eu troco tópicos, noções com os meus familiares lá e, às vezes, vamos muitas ao choque porque é tradição lá, eu não aceito porque não cresci lá, não me habituaram à tradição e pronto, acho que sou metade-metade...

(...)

A: Acho que a importância de ser angolana é isso, é o meu lado mais meigo, mais doce, mais amigo, mais aconchegante, acho que, **por mais que eu de vez em quando me esqueça, 'tá sempre lá guardadinho e não o perco...** (...)

I: E o outro "fifty" de ser portuguesa?

A: Passa por aí, ser portuguesa, criei o hábito de ir ao cinema (sorriso), passa por isso, acho que o ser portuguesa deu-me uma **abertura ao mundo**, porque eu acho que o ser portuguesa, ou ter vindo para aqui, mostrou-me a outra parte do mundo, porque quem 'tá lá conhece uma realidade... Eu dou-me por **sortuda** e digo isso sempre que eu posso, **eu acho que sou uma pessoa muito sortuda mesmo por conhecer várias realidades**, eu acho que conheço tanto... Se eu 'tivesse em Angola, nunca me daria, por exemplo, nunca... acho que não 'taria tão próxima de nenhum guineense, cabo-verdiano, são-tomense, acho que não saberia a realidade de cada um, e por ter vindo cá tenho amigos guineenses, tenho amigos do Zaire, tenho amigos são-tomenses, conheço a realidade de cada um... brasileiros, portugueses, **conheço várias realidades que para mim é muito, muito, muito importante, porque ajuda-me a crescer e ensina-me bastante...**" (Eugénia. Angola)

A Olena revela alguma indefinição, entre a pertença ucraniana que "ainda" sente e a pertença a Portugal que não é plena por "ainda não estar integrada no português". Manifesta o desejo de vir a adquirir a nacionalidade portuguesa:

"I: Consideras-te ucraniana, portuguesa ou ambos? Porquê?

A: Hum... acho que **ainda me posso considerar ucraniana**, acho que **ainda não estou assim integrada no português**, mas tenciono também ficar com "o português" (com a nacionalidade portuguesa), com ambas..." (Olena. Ucrânia)

A Odete nasceu e sempre viveu em Portugal, é cidadã portuguesa de pleno direito, sempre frequentou a escola em Portugal e, no entanto, considera-se tanto guineense como portuguesa. Assume, pois, uma dupla pertença identitária, neste caso relativa ao país de origem dos seus pais (identidade guineense) e ao país onde nasceu e sempre viveu (identidade portuguesa). A sua pertença à Guiné-Bissau é justificada pelas "relações africanas", às quais considera que sempre esteve ligada, e àquilo que aprendeu com os pais e a sua família, que ocupam um lugar preponderante na manutenção da sua cultura de origem (estas raízes são ainda cultivadas através da frequência regular de uma associação de apoio à imigração, na qual a aluna ocupa os seus tempos livres realizando atividades como cantar, dançar e representar):

"I: Qual consideras ser a tua identidade? Guineense, portuguesa ou ambas?

A: **Ambas certamente (sorriso), ambas de certeza. Foi aqui que nasci, também já estou habituada e não só, acho que Portugal é um país lindo, acho que tem muito boa gente que conheci aqui e acho que não trocava isso por nada (sorriso)**

(...)

I: Consideras-te de algum modo guineense?

A: **Muito, muito mesmo (sorriso)... sei lá... hum... 'tou habituada a histórias, muita coisa, estou habituada a que estejam sempre a contar como a vida era lá** por isso de vez em quando, quando era pequenina gostava... sei lá... de perguntar mais, ficar curiosa, perguntar sempre a amigos dos meus pais também...**sempre estive muito habituada a isso, à cultura deles**, por isso... acho que sim, acho que **fico feliz por ter basicamente dois países, dois lugares onde posso viver** e acho que é assim...

(...)

I: Como ocupas os teus tempos livres?

A: Eu costumo cantar (riso), costumo cantar, dançar, representar, sempre foram coisas que... sempre, muito... que sempre estiveram muito ligadas a mim, sempre gostei muito disso e, além disso, (nome da associação de apoio à imigração) é basicamente isso (...).

I: E esses cantares são...

A: **Tudo sobre a nossa cultura!**

I: Cultura africana no geral, ou mais propriamente da Guiné-Bissau?

A: Nós falamos da cultura africana no geral, sim, de vez em quando baseamo-nos mais no nosso país porque... são as nossas culturas, é claro, mas já tivemos pessoas lá... temos lá angolanos, moçambicanos... que nos ajudam também a falarmos da cultura, tal como as nossas danças são baseadas noutros países de África, não só na Guiné. (...)” (Odete. Guiné-Bissau)

Entre os alunos estrangeiros há três que sublinham a sua pertença ao país de origem. Todavia, nas suas justificações há motivos diversos: no primeiro excerto, o aluno justifica a sua identidade com o país de origem pelo facto de estar em Portugal há pouco tempo (seis meses); no segundo, o aluno pressupõe que a obtenção da nacionalidade portuguesa exigiria o abandono da sua identidade ucraniana:

“A: **Brasileiro, porque nasci lá e só estou cá há alguns meses...** também não gostaria de me considerar português sendo brasileiro, é isso...” (Júlio. Brasil)

“I: Consideras-te ucraniano, português ou ambos? Porquê?

A: Eu sou ucraniano (risos), se tiver a nacionalidade portuguesa deixo de ser ucraniano, não é?” (Kirill. Ucrânia)

No excerto que se segue, o aluno assume-se como francês e distingue claramente o país onde nasceu e o país onde reside. Vemos neste caso que o aluno subestima vários outros elementos que poderiam pesar numa eventual pertença identitária a Portugal: o facto de residir em Portugal há vários anos, de a sua mãe assumir uma dupla pertença identitária (francesa e portuguesa) e o facto de ser neto de avós portugueses, embora emigrantes em França.

“I: Consideras-te francês, português ou ambos?

A: Francês.

I: Porquê?

A: Porque **nasci em França, é o meu país de origem**. Acho que **sou francês**, não... pronto. Vim viver para Portugal mas sou francês.” (Paul. França)

“I: Considera-se francesa, portuguesa ou ambas? Porquê?

E.E: **Mais francesa que portuguesa, mas um bocadinho portuguesa, por causa das raízes dos meus pais.**” (E.E. Paul. França)

Pelos excertos que acabámos de apresentar, verificamos que no que se refere às respostas sobre as pertenças identitárias dos alunos estrangeiros existe alguma regularidade, embora tal não seja sinónimo de linearidade. Se é certo que o percurso migratório marca fortemente a adoção de uma dupla pertença identitária, também não podem ser negligenciados outros fatores, com graus de importância variáveis, como aprofundaremos na subcategoria 2.2.

Os **E.E. dos alunos estrangeiros** entrevistados dividem-se nesta matéria. Como já vimos anteriormente, a E.E. do Paul assume uma dupla pertença identitária marcada quer pelo país onde nasceu, nesta caso França, quer pelas suas raízes familiares, que são portuguesas. O E.E. da Apollinarya assume-se

como “cidadão do mundo” por já ter vivido em vários países, durante vários anos:

I: Considera-se... romeno, português ou ambos? Porquê?

E.E: **Obviamente eu sou... sou... nasci na Roménia, não é? Sou da Roménia desde nascença, não é?, fui bem acolhido... pelo português. Não me parece muito importante a nacionalidade mas para sentires bem, estar bem com o ambiente. Sinto-me dos dois**, tanto romeno como me sinto também um pouco... apesar de não ter documentos a provar isto, a mostrar isto, também os sete anos na Itália também me marcaram bastante, portanto vivi sete anos na Itália, portanto isto já me marcaram... um pouco... também a minha formação e não sei quê, pronto. De maneira que se juntar ao português, o romeno e um pouco de italiano... (risos)... **Cidadão do mundo** (risos).” (E.E. Apollinarya. Roménia)

As E.E. que se seguem, por sua vez, apenas consideram a sua identidade aquela que corresponde ao seu país de origem, mesmo que tal se assuma com “muita revolta”, como está patente no último excerto:

“E.E.: Ucraniana. Porque **fui criada lá. Tenho dentro muitas coisas... fui criada lá com tradições, com amor dos pais... menos dos pais, mais da avó...** e isso que me ajuda muito.” (E.E. Vladislav. Ucrânia)

“E.E.: Brasileira **porque nasci lá**, mas tem revolta... tem muita revolta do Brasil.” (E.E. Júlio. Brasil)

Os **alunos portugueses**, na sua totalidade, consideram ter (apenas) uma pertença identitária: a do seu país de origem, neste caso, Portugal. Ao justificarem as suas respostas, fazem referência a diversos critérios: ter nascido no país, a sua ascendência familiar, a cultura que praticam, a História que conhecem, o ter vivido no país a maior parte da sua vida:

I: Consideras-te português?

A: Considero, então não? (sorriso)

I: Porquê?

A: Porque... **nasci em Portugal** e, hum, pela **minha família** e ganhei muitos **hábitos portugueses** tanto **comida** como o **estar na vida** acho que é à maneira portuguesa.” (Justino. Portugal)

“A: É assim, sei falar outras línguas sem ser Português, mas não sei o que é que me pode definir como ser português...”

I: Pois é isso que eu quero saber! (sorriso)

A: **Sim, por ter cá nascido.**” (Ramiro. Portugal)

“A: Sim. Primeiro porque **nasci cá...** e porque... a **cultura portuguesa** e a **História portuguesa** é a que eu mais conheço, não conheço tão bem a História de qualquer outro país, nem a cultura de qualquer outro país. E... e **vivi cá a maior parte do tempo**, eu acho que isso é o que é mais importante.” (Jaime. Portugal)

“A: Considero-me portuguesa porque **nasci em Portugal** e tenho... **sempre vivi cá e acho que a minha cultura tem muito a ver com Portugal porque vivemos cá e ouvimos e vimos tudo** o que... o que passa de cá e **estamos habituados às coisas de cá** por isso...” (Assunção. Portugal)

No que se refere aos **E.E. dos alunos portugueses**, tal como no caso dos E.E. dos alunos

estrangeiros, as opiniões também se dividem em função das vivências diferenciadas. Assim, nos três excertos que se seguem, as E.E. assumem apenas uma pertença identitária. Todavia, nos dois últimos excertos sublinha-se o facto de terem nascido em ex-colónias portuguesas, facto esse que não foi considerado determinante para uma eventual dupla pertença identitária. O mesmo não se verificará, como veremos mais adiante, no que concerne à cor de pele e ao orgulho e importância atribuídos ao local de nascimento:

“I: Considera-se portuguesa?”

E.E.: Eu sou de nacionalidade portuguesa e o meu B.I. diz que sim (sorriso)” (E.E. Assunção. Portugal)

“E.E.: Considero.

I: Porquê?

E.E.: **Porque tenho no Bilhete de Identidade nascida em África mas nacionalidade portuguesa** (sorriso)... Tenho de me considerar portuguesa. **Já estou aqui há muitos anos. Os meus pais são portugueses, por isso... As minhas origens são portuguesas.** Todas. Mesmo os avós que emigraram há muitos anos. Bisavós, etc. Éramos todos portugueses.” (E.E. Benilde. Portugal)

“E.E.: Sim, cem por cento. Chego atrasada, pago tudo na última, tipicamente (risos).

I: E não angolana, por exemplo?

E.E.: **Não, angolana talvez não porque vim nova e... e o que vivi lá, era portuguesa, era dos portugueses. Não.** (...) tenho alguma ligação com o meu irmão que trabalha em Angola e ele mostra-me fotografias e recorda-me, mas... Gostava de ver, mas não ia para lá viver.” (E.E. Gabriel. Portugal)

No excerto que se segue, assume-se uma dupla pertença identitária em função do local de nascimento, neste caso França, e das raízes portuguesas:

“I: Considera-se portuguesa? Porquê?”

E.E.: **Há dias que me dá jeito ser uma coisa e há dias que me dá jeito ser outra**, no fundo nós por dentro temos aquela vaidade de ser uma minoria...

I: Os estrangeiros cá em Portugal?

E.E.: Sim, porque pensamos diferente, porque tivemos a possibilidade de ver certas coisas que aqui não vemos, pronto, **mas também gosto de ser portuguesa, gosto de ouvir músicas portuguesas, gosto de ouvir pessoas a falar Português, pronto, gosto muito de viver neste país e sinto-me muito bem neste país...** (...) **não voltava para França por nada**, no entanto acho que é um país lindíssimo, mas **gosto muito de viver cá...**

I: Então considera francesa e portuguesa, um bocadinho de cada uma, é isso?

E.E.: Sim...” (E.E. Ramiro. Portugal).

2.2. Critérios com que fundamentam as suas pertenças identitárias

A maioria dos **alunos estrangeiros** que assume uma dupla pertença identitária, embora identificando o país onde se nasce como critério definidor da identidade, relativiza-o em função do critério do país de acolhimento, ao qual consideram também pertencer. Assim, embora afirmando a importância de não esquecer as suas raízes, como a cultura, a religião e a sua LM, veem como igualmente importante “saber

falar a língua” do país de acolhimento, “fixar residência” nele por algum tempo, praticar a “cultura” e os “costumes” que lhe são inerentes, adotar (algumas) das “atitudes” dos nativos e estabelecer com eles “laços” de amizade:

“I: Para ti, quais são as características mais importantes para se ser português?

A: ... É difícil responder... **Acho que é mais a cultura... Não tem nada a ver com país onde se nasce... Falar é importante... Não tem nada a ver com o país onde nascemos, acho que se praticarmos a cultura, neste caso portuguesa, acho que podemos "considerarmo-nos" portugueses, porque não?"** (Lucas. Venezuela)

“A: Ah, é uma questão difícil, não sei responder... Acho que também pelas mesmas razões, **é integrar na cultura dos portugueses, aprender a língua... adotar as atitudes dos portugueses...**

I: E para se ser ucraniana?

A: Hum, não sei mesmo... **Acho que é não esquecer a cultura de lá, é praticar... os costumes, a religião...**” (Olena. Ucrânia)

“A: Hum, esta é difícil (sorriso)... **saber falar bem, conseguir comunicar com as pessoas, estabelecer laços com as pessoas de cá também, e depois também ter uma localização fixa em Portugal...** Não sei se estou a conseguir explicar bem... é mais ou menos isso (sorriso).

I: E para se ser romeno?

A: **Eu acho que o que eu disse quase sobre ser português, também é válido para ser romeno.**” (Apollinarya. Roménia)

“A: Eu não sei, acho que... eu tenho uma noção do português (...) já absorvi a forma de pensar, já absorvi os **hábitos, os costumes, como por exemplo, ir ao Centro Comercial, ficar o dia inteiro no Centro Comercial.** Em Angola claro que eu nunca fazia isso, tinha 'tado (estava) com os meus amigos, já por acaso. Aqui tenho de ficar em casa no fim de semana, **em Angola estava sempre no portão com os amigos a brincar, eu gosto de andar descalça, sentir o chão... aqui não faço isso, não posso...**” (Eugénia, Angola)

Podemos constatar que são fundamentalmente os critérios etnoculturais que são assumidos para fundamentar a sua dupla pertença identitária. Todavia, acabam também por emergir critérios atitudinais, mas desta feita para diferenciarem as identidades em questão – a de origem e a do país de acolhimento. Veja-se como estas atitudes estão, em parte, marcadas por estereótipos:

“I: Para ti, quais são as características mais importantes para se ser português?

A: É preciso ser assim um pouco... **ser muito brincalhão e muito falador**, porque eu vejo assim alguns portugueses que eles no geral estão sempre a falar (...) É assim, **os ucranianos primeiro... ah... trabalhar, é, pronto, eles querem sempre chegar a um ponto.**” (Vladislav. Ucrânia)

“I: E para se ser angolano?

A: Ah, é **ser uma pessoa alegre, aberta, aconchegante, amiga, acima de tudo sincera e saber-se divertir ao máximo...**” (Eugénia. Angola)

“A: **Falar rápido, vestir-se muito bem, no frio ou no verão, um “cara” quase sempre coberto de roupas, o jeito de se vestir é muito bonito...**

I: Muito bonito como?

A: As pessoas, às vezes, lá **no Brasil, não se vê pessoas misturando umas roupas com as outras e**

essas coisas... aqui já misturam tudo... As pessoas aqui andam como querem (...)

I: E para se ser brasileiro?

A: **Ser alegre, gostar de futebol, não ter vergonha de quase tudo, se dar bem com toda a gente...**

I: Quando tu dizes não ter vergonha de quase tudo não estou a perceber...

A: Algumas pessoas têm vergonha de algumas coisas que fazem e eu e um bocado **dos brasileiros que conheço não temos quase nada de vergonha disso...** (Júlio. Brasil)

A globalidade dos **alunos portugueses** diz valorizar critérios etnoculturais como definidores da sua identidade, nomeadamente o “saber a língua”, as “tradições” e a “cultura” portuguesa, o conhecimento da “História de Portugal”, a “música”, a realidade política do país, os hábitos alimentares. Todavia, relativizam esses mesmos critérios ao admitirem que há portugueses que ou “não sabem falar” bem Português, ou falam com “sotaque”, ou que não se interessam por aspetos inerentes à sua cultura ou à situação política do país. A cor de pele também parece ser desvalorizada.

I: Para ti, quais são as características mais importantes para se ser português?

A: **Ter vivido aqui durante algum tempo, saber a língua e o mínimo da cultura.** (Joaquim. Portugal)

A: Acho que é um bocado importante sempre **saber a língua** para se conseguir comunicar com as pessoas (...). Também às vezes **saber da comida** (...). Outras características... não estou a ver, porque **há muita gente que é português e não tem a mesma cor de pele, ainda não sabe falar**, pode ser prático saber-se falar Português mas há também pessoas portuguesas que não sabem falar... **ou que têm sempre assim um sotaque (que parece) de outro país ou assim uma coisa do género.** (Ramiro. Portugal)

A: Principalmente uma coisa que eu acho que faz muita falta à sociedade e isso nota-se aqui na escola: **conhecer a História de Portugal. E... até as bandas de música, as pessoas não conhecem. Também interessar-se pela situação do país, que eu vejo alunos aqui que não querem saber se o Sócrates (Primeiro-ministro) está lá, se não está, essas coisas.** (Jaime. Portugal)

Também são usados critérios atitudinais para se definirem e, concomitantemente, para se diferenciarem do Outro de origem diversa:

I: Para ti, quais são as características mais importantes para se ser português?

A: Eu penso que **o feitio à Português é uma pessoa que gosta de chegar em cima da hora, não gosta de chegar antes, nem muito depois. Gostam de chegar mesmo em cima da hora, assim um bocadinho a tender mais para o tarde**, não sei bem porquê, mas é! **Fazem as coisas sempre em cima do joelho...** quando nós podíamos já ter começado a fazer as coisas há um mês, mas não, **vamos deixar para a última** porque pronto, não sei... Em geral, penso que quando é para trabalhar nós trabalhamos a sério, mas, mais de resto, **penso que somos um bocado trapalhões, acho que deixamos as coisas por fazer, muitas vezes...** (Ronaldo. Portugal)

Todavia, há uma pequena minoria (três) dos alunos portugueses que, para além dos critérios etnoculturais coincidentes com os apontados anteriormente, enfatizam o local onde se nasce como sendo “fundamental” na definição da identidade, mesmo que no futuro se venha a emigrar:

I: Então achas que essas características – nascer em Portugal e falar Português – são importantes para

se ser português?

A: São importantes porque são as que têm que ser! Porque acho que a partir do momento em que uma pessoa nasce, por exemplo, em Portugal, mesmo que vá para outro país é sempre português, porque foi lá o seu país e foi onde nasceu..." (Benilde. Portugal)

"A: As características mais importantes para se ser português... nascer em Portugal, acho que é fundamental nascer em Portugal, porque desde que nós nascemos, vamos... somos interiorizados numa determinada cultura, numa determinada sociedade. E acho que ao nascer em Portugal, mesmo que depois se vá para outro país e se passe a aceitar a cultura de lá, nós temos as raízes portuguesas, e portanto, p'ra mim, nascer em Portugal é fundamental. Depois parceladamente é também obrigatório para se ser português, não é?, tem que se falar Português, seja o tal calão ou mais formal, mas é Português. E acho que são as mais importantes." (Carolina. Portugal)

No excerto que se segue evidencia-se, ainda, que qualquer pessoa pode ser portuguesa, mas coloca-se como condição a legalidade da sua situação:

"A: Qualquer um pode ser português, uma pessoa que vem do estrangeiro para cá, desde que se legalize e que peça nacionalidade, acho que pode ser português. Somos todos iguais, por isso..." (Assunção. Portugal)

2.3. A cor de pele como critério identitário

Parece não ser expectável que exista divergência quanto à classificação da cor da pele de alguém. Todavia, a cor que cada indivíduo considera ter, aquela com a qual se identifica e se autocaracteriza, pode ser algo subjetivo, tomado como símbolo da sua pertença identitária. Este facto está patente nos excertos que a seguir apresentamos, sendo fundamentado com fatores culturais como as raízes "africanas", os conhecimentos que são transmitidos pela família e os "laços" afetivos. O segundo excerto põe em evidência que a cor de pele que o próprio assume é reflexo da forma como os outros (autóctones) "tratam" os imigrantes provenientes da sua origem, como julgam ser vistos pelos demais, neste caso, "por amarelos".

I: Se pensasses que tens uma cor, que cor achas que tens?

A: Negro. Não só por ter sido a cor com que nasci, é claro, mas... acho que de qualquer forma sempre estive ligada às relações africanas, os meus pais sempre me ensinaram... sempre me mostraram como é que eram criados, e acho que sempre tive esses laços com... com a cultura africana.

I: Portanto, tem a ver com a tua cor de pele mas não só.

A: Exato!

I: Também tem a ver com toda a tua cultura?

A: Com tudo aquilo que aprendi." (Odete. Guiné-Bissau)

"A: Costumam-nos tratar por amarelos, dizem que de Leste as pessoas são... não são propriamente brancas, tratam por amarelas..." (Olena. Ucrânia)

No excerto que se segue, destaca-se uma certa veemência com que a aluna afirma ser negra:

“A: **Considero-me negra, porque... porque é o que realmente sou, não tenho vergonha, nem medo disso.**” (Eugénia. Angola)

Há casos em que se verifica uma não coincidência entre a cor de pele que alguns dos entrevistados assumem e a observação feita pela investigadora, pelo que fomos fazendo anotações escritas sobre as nossas próprias impressões, no momento da gravação das entrevistas:

“E.E.: Eu? **Negra! O João (companheiro português) me chama "negrita" (risos). Pelo facto... pelo carinho com que ele me chama negrita, negrita, sabe? me considero um pouco mais escurinha** (sorriso).” (E.E. Júlio. Brasil)

(Pela observação da investigadora, a entrevistada era mestiça.)

“A: Ui... não faço a mínima, lá está! **É um branco um bocadinho para o mestiço...**” (Jaime. Portugal)

(A investigadora observa um aluno branco, louro e de olhos azuis.)

“A: Sei lá! Meio p'ro negro!.. talvez.

I: A mim parece-me que és branco.

A: Eu acho que não. Acho que é p'ro negro (risos).” (Justino. Portugal)

(A investigadora observa um aluno branco, apesar de estar moreno.)

“A: Sou meio castanho (sorriso), mas não sei... Sou mesmo assim moreno.” (Ronaldo. Portugal)

(Mais uma vez, a investigadora observa um aluno branco, mas confirma que é moreno.)

As E.E. que se seguem nasceram ambas em Angola antes do 25 de Abril e têm progenitores portugueses, mas apesar de ambas se considerarem brancas de cor de pele, a primeira diz “ter um bocadinho de negro” por ter nascido em Angola, ao passo que a segunda valoriza as origens europeias da sua família:

“E.E.: **Branca de cor de pele, de resto tenho um bocadinho de negro porque vim de Angola.** Os meus pais são portugueses, eu sou portuguesa nascida em Angola numa altura em que Angola pertencia a Portugal, **mas nasci no meio de negros, vivi, convivi com negros, por isso tenho um bocadinho deles, eu acho, branca de segunda, não é?**” (E.E. Gabriel. Portugal)

“E.E.: Branca pela cor da pele e **tenho origens europeias.**” (E.E. Benilde. Portugal)

2.4. Nacionalidade/ legalidade

A questão da legalidade é algo extremamente importante para aqueles que são estrangeiros. O processo de obtenção de nacionalidade pode ser bastante complexo, apesar de facilitado nos últimos anos (MIPEX, 2011). Veja-se, a título de exemplo, a situação do agregado familiar da Odete, em que vários elementos nascidos na Guiné-Bissau já obtiveram a nacionalidade portuguesa, contrariamente a um dos

irmãos, a quem esta nacionalidade ainda não foi concedida apesar de ter nascido em Portugal:

I: Quais os seus países de origem das pessoas com quem vives?

A: Bem, para além de mim e do meu irmão que anda no 12.º ano, que nascemos cá em Portugal, o resto veio tudo da Guiné.

I: E as suas nacionalidades?

A: Neste momento... tenho... o meu pai e a minha mãe têm nacionalidade portuguesa, a minha irmã mais velha também, os meus outros dois irmãos... está para sair a nacionalidade portuguesa.

I: Então, mas o teu irmão que está no 12.º ano já nasceu cá ou não?

A: Sim, nasceu, nasceu... só que antigamente havia uma lei em que as mães tinham necessariamente de estar aqui há... fixadas há seis anos, e assim... p'ros filhos conseguirem a nacionalidade, e como a minha mãe veio e passado um ano teve o meu irmão, acabou por não conseguir e... até hoje sempre "houveram" problemas de legalidades, etc...

I: E ele ainda não tem nacionalidade portuguesa?

A: Não (sorriso). Muito estranho..." (Odete. Guiné-Bissau)

Entre os alunos estrangeiros há alguns que, não tendo dupla nacionalidade, manifestam vontade de obter futuramente a nacionalidade portuguesa, por questões práticas em Portugal, mas também por entenderem que isso lhes facilitará um dia a entrada em outros países. Contudo, é interessante notar como, nos excertos que se seguem, os alunos salvaguardam que a nacionalidade portuguesa não alterará a sua pertença identitária ao país de origem:

I: Gostarias de ser cidadão português?

A: Não!

I: Não, porquê?

A: **Não, não queria deixar a minha... não queria largar a minha nacionalidade brasileira... porque eu gosto de mim...**

I: Então e se pudesses ter dupla nacionalidade?

A: **Aí até poderia...** (...) Gostaria **para ter mais recursos na sociedade**, é isso... sendo português, tinha nacionalidade portuguesa e **já ficaria mais à vontade e é isso...** (Júlio. Brasil)

I: Tens nacionalidade portuguesa?

A: Não... (sorriso) mas gostava e acho que vou ter nacionalidade portuguesa...

I: Porquê?

A: Porque... é assim, não tenciono voltar p'ra Ucrânia e é mais fácil depois **se quiser ir estudar p'ra o estrangeiro ter nacionalidade portuguesa** e ir do que com nacionalidade ucraniana tenho de fazer o Visto para ir p'ra outros países. Se for português acho que já não tenho de fazer essas coisas todas. (...) **mas ter a nacionalidade não é bem ser português...**

I: Qual é a diferença? Explica-me lá agora?

A: **É uma questão de documentos...**

I: Só isso?

A: Eu acho que sim..." (Kirill. Ucrânia)

Alguns dos E.E. entrevistados chegaram com "visto turístico" na esperança de encontrarem trabalho com contrato, de forma a pedir posteriormente um "título de residência" temporária. Ao fim de cinco anos, após sucessivas prorrogações, foi-lhes possível pedir a autorização de residência permanente. A obtenção de nacionalidade portuguesa representa o fim de todo este trajeto burocrático e o início de um novo estatuto enquanto cidadão português de pleno direito. A ilegalidade da situação de um imigrante num país de acolhimento é sentida como uma "não existência", como uma não identidade:

“E.E.: (...) eu acho assim... sair do país, ir p’ra outro lugar trabalhar, sem ‘tar com a documentação em dia... **dão impressão que a gente não existe...**” (E.E. Júlio. Brasil)

Entre os **alunos portugueses** encontramos alguns que não rejeitam a possibilidade de alterar a sua nacionalidade, mas apenas por questões “funcionais” que lhes permitissem melhorias sobretudo económicas. No ultimo excerto, a aluna deixa bem claro que gostaria de viver noutra país mas não de mudar a sua nacionalidade, o que nos leva a concluir, mais uma vez, que uma coisa são os aspetos funcionais ou práticos associados à nacionalidade, no dia a dia, outra a pertença identitária, que excede as conjunturas pessoais, histórico-económicas e/ ou legais em que se vive:

I: Se pudesses, gostarias de mudar a tua nacionalidade?

A: É assim, **eu neste momento estou bem como estou, sendo português**, por isso eu acho que não, não iria mudar.

I: Porquê?

A: **Se calhar no futuro, se me desse jeito, ou se pudesse melhorar coisas, ou outra coisa do género**, mas neste momento estou bem.” (Ramiro. Portugal)

“A: (...) Só nessas situações assim em que beneficiaria imenso.

I: Economicamente?

A: **Economicamente e politicamente, socialmente, até!**” (Jaime. Portugal)

“A: Não. Se me perguntasse se eu gostava de **viver noutra país, sim, mas mudar de nacionalidade, não** (...).” (Berta. Portugal)

A complexidade desta questão associada à identidade que se assume é de tal ordem que leva a algumas contradições nas respostas, mesmo quando se afirma com uma certa veemência uma determinada identidade. Reparemos no depoimento do seguinte aluno:

I: Consideras-te português?

A: **Sim** (risos). **Nasci em Portugal. Acho que é só isso. Nasci em Portugal, sou português**. E gosto deste país também.

I: E gostas porquê?

A: Porque gosto. **Nasci cá e sou patriota!** (risos).

(...)

I: Se pudesses, gostarias de mudar a tua nacionalidade?

A: **Sim**.

I: Para qual?

A: **Inglesa**, por exemplo.

I: E porquê a inglesa e não outra?

A: Porque também já sei falar Inglês, era mais fácil e os ingleses... é praticamente a língua mundial, é a mais falada.

I: Mas... quais são as vantagens que tu achas que poderias ter, tendo a nacionalidade inglesa?

A: **Se calhar uma vida melhor, um bocado melhor... A crise não os afetou tanto**” (Gabriel. Portugal)

2.5. Grau de importância atribuído às autoidentidades

Quanto ao grau de importância que a identidade e as pertenças identitárias assumem para os **alunos estrangeiros**, podemos verificar que, na globalidade, estes consideram igualmente “importante” quer a pertença identitária ao país de origem, quer a pertença identitária ao país de acolhimento.

No excerto que se segue, o aluno sublinha a importância de se manter ucraniano, uma vez que isso “o diferencia dos portugueses”, mas ao mesmo tempo afirma a importância de ser português, já que é isso que lhe permite “misturar-se” e “integrar-se no grupo”.

“A: Hum... é... eu acho que é **importante ser-se ucraniano**. Pronto, **diferencia-me um pouco dos portugueses**.”

I: Pela positiva?

A: Pois, pela positiva.

I: Ok mas disseste-me que também te consideras um bocadinho português.

A: Oh, também sou assim brincalhão, falo assim com os meus colegas na aula, aqueles menos mortos.

I: ... e qual é a importância que tu atribuis ao facto de seres também um bocadinho português?

A: **Porque assim posso... posso assim misturar-me entre os portugueses. Ah, é mais fácil... mais fácil. Eu sou um bocadinho português... Nos intervalos não fico assim num cantinho e tal... Se eu falo um bocadinho português, sou brincalhão, vou lá jogar futebol, lá fazer coisas... É mais fácil de integrar-se no grupo**” (Vladislav. Ucrânia)

A Apollinarya afirma, não sem alguma hesitação, que ambas as pertenças são “importantes”, e entende que será sempre “bem recebida, quer num país, quer no outro”, mas sublinha que a sua pertença a Portugal lhe permitiu melhorias a nível económico e de possibilidades de futuro:

“A: ... P'ra mim é **importante** (ser portuguesa), porque é sempre o lugar a que eu sei que pertença mais ou menos, se bem que isso é mais a Roménia (sorriso)... **Eu sei que vou sempre ser bem-vinda quer cá em Portugal, quer na Roménia...** Acho eu (sorriso). **Eu não imagino a minha vida se não tivesse vindo viver p'ra Portugal, ou se não tivesse vindo a ser portuguesa, ter nacionalidade portuguesa. (...) a vida na Roménia é muito mais difícil, quer economicamente, quer ao nível de possibilidades de futuro** e assim, por isso...”

I: E ser Romena..

A: Sim... **importante**, só importante.” (Apollinarya. Roménia)

Outros aspetos evocados para justificar a importância atribuída à pertença ao país de origem é o facto de “terem lá nascido”, a cultura que têm em “comum com os seus pais” e os seus “antepassados”, as “boas recordações”, “amizades” e “bons convívios” que guardam, embora também reconheçam que em Portugal estas situações se verificam igualmente.

As justificações dadas não parecem sobrevalorizar o grau de importância que é atribuído a uma das pertenças identitárias em detrimento da outra, o que leva, por exemplo, o Ling a afirmar que poderia ser de outra nacionalidade que não a sua de origem, neste caso, chinesa.

“A: Acho que ser ucraniana é **importante**, não é muito importante mas é aquilo que eu sou, **é a cultura dos meus pais, dos meus antepassados** e acho que vai ficar sempre comigo... e acho que é

importante...” (Olena. Ucrânia)

“I: Qual a importância que atribuis ao facto de seres... de te considerares chinês?

A: **Não tem grande importância**, não. **Até posso ser um brasileiro ou um inglês, p’ra mim é igual** (sorriso). (...) **a China foi onde eu nasci e tenho várias recordações dela e para mim é importante.** (...) (mas) **Também “tive” boas recordações daqui, tenho bons amigos e bons convívios com eles.**” (Ling. China)

Nos excertos que se seguem, os próprios alunos reconhecem alguma ambivalência nos sentimentos relativos à sua pertença identitária referente ao país de origem. Se, por um lado, sentem orgulho, por outro, também há situações que lhes provocam algum constrangimento, nomeadamente algumas situações negativas realizadas por “gente” da sua “nacionalidade” ou o cumprimento de algumas tradições de forma acrítica:

“I: Qual a importância que atribuis ao facto de seres ucraniano?

A: P’ra mim é... quer dizer, não sei (sorriso), é pouco importante, mas... não sei (sorriso)... **depende das situações** (sorriso)... não sei, são coisas assim menos comuns, por exemplo, **quando acontece alguma coisa e por acaso é a gente da minha nacionalidade que fez, aí não é assim tão bom**, pronto...

I: Quando acontece alguma coisa de mau?

A: **Sim... mas de resto tenho orgulho** (sorriso).” (Kirill. Ucrânia)

“A: (...) eu ponho-me sempre no lugar de quem ficou e no meu, por exemplo, quem ‘tá em Angola e eu que ‘tou cá, eu ponho-me sempre, em qualquer situação, eu ponho-me sempre nesse patamar, eu acho que é isso, **eu que vim tenho aquela mentalidade mais aberta, não de tradições, não sou a favor de muitas tradições que existem em Angola e quem fica não é a favor da mentalidade aberta e é a favor das tradições de olhos fechados**, acho que isso...” (Eugénia. Angola)

A única aluna que classifica de “muito importante” e motivo de “muito orgulho” quer a sua identidade guineense quer a portuguesa é a Odete, que justifica esse facto com a afetividade que a liga a ambos os países e com a existência, nos dois, de alguém que a apoia:

“I: Qual a importância que atribuis ao facto de seres portuguesa... e, ao mesmo tempo, guineense?

A: ... Eu acho que é **muito importante** e... sim, sinto-me **muito orgulhosa por ser portuguesa, muito mesmo, acho que não me imaginava doutro país**, como disse há bocado, **mas sinto-me mesmo muito, muito, muito feliz por ser guineense**. Acho que, apesar de sermos de países diferentes, acho que é tudo a mesma coisa, ser daqui, ser dali, **eu acho que o mais importante é o que está no coração (...) considero-me de ambas, porque sinto-me orgulhosa por serem países que lutaram por tanta coisa e... saber que estão aqui... por saber que de algum desses lados vou ter sempre alguém que me apoie...** e acho que é... acho que é isso... (sorriso).” (Odete. Guiné-Bissau)

Parece-nos que, neste caso, o grau de importância também está relacionado com o facto de a aluna enaltecer, em relação a ambos os países, a capacidade de luta pela sua independência, para de seguida apontar essa mesma característica como traço identitário pessoal:

I: Para ti, quais são as características mais importantes para se ser português?

A: Acho que... quando penso **nos portugueses, penso num povo que está sempre a lutar, sempre a lutar, lutam por tudo, lutam para conseguir os seus ideais**, e acho que para ser português temos que saber lutar, temos que saber perder mas também temos de saber chegar lá e fazer, **acho que foi o que aprendi da Guiné e aqui**, acho que aprendi as duas coisas num só país...

I: E para se ser guineense?

A: A mesma coisa, **eles lutaram pela independência, não desistiram até conseguir e, acho que é isso... acho que todos devemos fazer isso, devemos lutar sempre por quem somos, não podemos esquecer-nos de quem somos, e muito menos deixar que os outros nos impeçam de o fazer**, e acho que é isso." (Odete. Guiné-Bissau)

Na sua globalidade, também os **alunos nativos** consideram que a sua identidade é "importante".
Todavia, pelas fundamentações que fazem, não parecem sobrevalorizá-la:

I: Qual a importância que atribuis ao facto de seres português?

A: Não considero assim muito importante, é **tão importante como ser inglês** ou... orgulho, não é mais orgulho, gosto do meu país, não é uma coisa que me orgulhe ser português, gosto do país, mas de resto **não é uma coisa de ser mais importante do que ser inglês ou ser francês ou ser croata.**" (Joaquim. Portugal)

Também estes alunos evidenciam ter consciência quer dos aspetos que entendem ser motivo de "orgulho", quer dos aspetos que entendem provocar alguma "vergonha" ou "apreensão". Entre os primeiros destacam "o passado grande" e as vitórias desportivas recentes, nomeadamente no futebol e no ténis. Relativamente aos segundos, referem a "crise económica e financeira" e a "incerteza" quanto ao futuro do país, que se reflete no "receio" do futuro pessoal e na falta de alternativas políticas que "agarrem as coisas" e resolvam os problemas:

A: Como eu já disse, acho que somos todos iguais, por isso, **se eu fosse italiana, era exatamente a mesma coisa. Isso, para mim, é supérfluo**, acho que não... não tem mesmo nada a ver. (...) acho que devemos sempre ter orgulho daquilo que somos também.

I: E tu tens orgulho em seres portuguesa?

A: Mais ou menos... Porque **o país está sempre... em más condições, com crises económicas e com problemas no Estado e... problemas disto e de défice...**" (Assunção. Portugal)

A: De certa forma **sinto-me orgulhoso em ser português**, eu gosto. Acho que temos um **passado grande**. Pronto, **tem a parte da vergonha agora, um bocado de como estamos agora** (...) **a nível financeiro e como isto anda, anda assim um bocadinho mau!** Nos países mais a norte e centro não acontece bem assim, não é? Mas... tirando isso... (...) pelo menos a nível das coisas que eu gosto, acho que Portugal está bem... **Eu gosto de futebol** (risos), **gosto de ténis. O Frederico Gil agora conseguiu ser o melhor tenista a nível nacional no ranking mundial**, por isso... Estamos a evoluir. A nível de futebol, o nosso **Cristiano Ronaldo ontem marcou um golinho de cabeça ao Barcelona!**... **Temos três equipas na Liga UEFA**, pronto. Eu penso que... isso também ajuda a aliviar, penso eu. Acho que sim." (Ronaldo. Portugal)

A: Ahm, é **importante. Se bem que... hoje em dia... não sei muito bem o que hei de pensar...** porque... eu falo sinceramente, **eu tenho muito receio em relação ao meu futuro** e não sei se isso é um motivo de... de satisfação em relação ao país onde estou ou se é um motivo de vergonha, por exemplo, porque **não sei bem para aquilo que estamos a caminhar**. E eu sei que mais que nunca **o futuro é... é incerto, porque não há ninguém que tome uma decisão, nem que agarre as coisas**, e

nós estamos, por exemplo, a dar em História e são fenómenos que vêm desde há cinquenta anos e se repetem vezes... vezes sem conta. Mas considero que sim.” (Berta. Portugal)

Há, no entanto, três alunos que classificam a sua identidade como “muito importante”, evocando, para fundamentar essa classificação, a “história da nação”, o “carinho especial” pelo país onde se nasce, a LP, que é considerada “muito bonita”, e destacando ainda, ao nível da Literatura, Fernando Pessoa, particularmente a sua obra *Mensagem* e a exortação do “orgulho no povo português”:

“A: Na minha idade, acho que é **muito importante**. Eu considero assim. Porque, pronto, é o orgulho também **porque é uma nação com alguma história**. Acho que toda a gente tem um carinho especial pelo país em que nasce.” (Justino. Portugal)

“A: Acho que é **muito importante** porque acho que **a nossa língua**, apesar de ter dito que eu gostava muito do Inglês, **acho que a nossa língua é muito bem estruturada e é uma língua bonita**, eu acho... portanto, sim, tenho orgulho em ser portuguesa, e, aliás, eu escrevi num texto, numa composição de Português, um texto onde falei de **Fernando Pessoa, da *Mensagem* de Fernando Pessoa e onde dizia que as palavras dele, ao dizer que tinha orgulho no povo português, fizeram-me a mim própria acreditar e ter orgulho na minha nacionalidade**, portanto acho que sim, que é **muito importante...**” (Carolina. Portugal)

DISCUSSÃO DA CATEGORIA 2

Discussão das subcategorias 2.1. e 2.2.:

O fenómeno migratório promove a construção de uma identidade que é, no geral, assumida pelos **alunos estrangeiros** como uma dupla pertença ou um todo construído que foi evoluindo ao longo do tempo, fruto das suas vivências entre duas culturas, a do país de origem e a do país de acolhimento (André, 2006; Maalouf, 2003), ou, se preferirmos a expressão de Rocha-Trindade (2008), fruto da “polinização cruzada” entre aquilo que trazem consigo originariamente e aquilo que, noutra país, os fará florir em novos indivíduos. Este todo compósito, aquilo a que Camilleri (1998a) denomina uma “síntese” entre as duas culturas, não pode ser entendido como uma justaposição de pertenças autónomas qual “*colcha de patchwork*”, uma vez que os alunos não falam dessas pertenças como algo delimitado por margens “fechadas” (Maalouf, 2003), antes um produto de discursos e relacionamentos intersubjetivos que se auto e hetero(re)constróem, levando-os quantas vezes a oscilar na forma como se definem (Abdallah-Pretceille, 2006a, 2006b; Camilleri, 1998a, 1998b).

Assim, podemos verificar *nuances* diversas que vão desde os alunos que assumem a sua identidade como um todo único e indiferenciado (Ling, Lucas) aos que assumem harmoniosamente uma

dupla pertença em “fifty-fifty”, sendo capazes de distinguir e de se posicionarem perante cada uma dessas metades (Eugénia, Odete, Vladislav, Apollinarya); outros parecem estar a percorrer um caminho entre a sua pertença ao país de origem, que “ainda” consideram poder afirmar, e o “desejo” de serem cidadãos portugueses de pleno direito (Oléna); por fim, uma minoria assume apenas uma pertença identitária, correspondente ao país de origem (Paul, Kirill e Júlio). Este facto é um indicador muito interessante de como a experiência migratória induz “(trans)formações identitárias” em que a contextualização geográfica e sociocultural exige dos indivíduos um constante trabalho de flexibilidade e reconstrução que se traduz em reconfigurações biográficas e identitárias (Cortesão, 2012).

Para a definição destas duplas pertenças identitárias concorrem fatores como, por um lado, o local de nascimento, quer dos próprios, quer dos seus progenitores, os seus antecedentes familiares, a cultura e os hábitos que praticam em família ou em associações de imigrantes e que, através de uma “dialética entre recordação e esquecimento” (Anderson, 1996; Billig, 2004), vão persistindo e perpetuando-se. Por outro lado, para a adoção da identidade do país de acolhimento contribuem a vivência nesse país e a duração da estadia, as redes de amigos que entretanto estabeleceram, o facto de se “sentirem bem” neste país, a beleza de Portugal e, ainda, aspetos funcionais e práticos do dia a dia. É de sublinhar que nenhum dos entrevistados entende essa dupla pertença como algo desvantajoso, mas antes como uma “sorte”, um “enriquecimento” que lhes proporciona uma “abertura ao mundo”.

Podemos dizer que, na globalidade, os critérios que os alunos estrangeiros usam para definir a identidade correspondente ao seu país de origem são coincidentes com os usados para descrever a identidade que a maioria deles adota em relação ao país de acolhimento. Esses critérios desvalorizam o local de nascimento em detrimento de critérios etnoculturais, como o conhecer e praticar a cultura e os hábitos que lhe estão subjacentes e o saber falar a língua, dois aspetos estritamente relacionados com o tempo de residência no país. Não surpreende, pois, que estes alunos, ao entenderem que praticam a cultura do país de acolhimento e que sabem falar a LP, se considerem portugueses também.

Outro tipo de critérios definidores de identidade que usam são os referentes às atitudes e maneiras de “ser”, que utilizam sobretudo para se diferenciarem em relação aos nativos. Ou seja, enquanto os critérios etnoculturais são usados para se identificarem com os nativos, os segundos são claramente usados para distinguirem deles.

Destacamos que, na globalidade, os alunos estrangeiros evidenciam quer uma abertura ao país de acolhimento – adotando alguns traços desta cultura – quer uma postura crítica em relação à sua cultura de origem, aceitando alguns julgamentos negativos e/ ou rejeitando outros. Esta atitude põe em evidência as **estratégias identitárias** de que estes jovens fazem uso, no país de acolhimento, para as (re)construções da sua identidade, e que visam preponderantemente a sua adaptação a esta (nova) realidade (Camilleri, 1998a, 1998b).

Relativamente aos alunos estrangeiros que apenas assumem uma pertença identitária, não

constatámos, todavia, que ela fosse reflexo de uma “**impermeabilidade**” à cultura do país de acolhimento (Camilleri, 1998a, 1998b). O Kirill, por exemplo, manifesta vontade de vir a ter nacionalidade portuguesa; no entanto, tal como Gaspard (2005) refere, o B.I. não apaga o nome, os caracteres físicos de um indivíduo nem outras idiosincrasias étnicas, culturais ou religiosas. No caso do Júlio, a sua opção pela identidade de origem justifica-se pelo facto de estar em Portugal há pouco tempo (seis meses). Também não verificámos que nenhum aluno estrangeiro assumisse uma postura de “**assimilação total**” (Camilleri, 1998a, 1998b), ou seja, que assumisse exclusivamente a identidade do país de acolhimento, não se reconhecendo na cultura do seu país de origem. Os alunos evidenciam uma conciliação, em graus diversos, entre a cultura e a língua dos pais nascidos no estrangeiro e as exigências que a sociedade de acolhimento estabelece como necessárias à sua integração e mobilidade socioeconómica. Estes resultados estão de acordo com os estudos levados a cabo por Alejandro Portes (1999, 2004) relativamente aos jovens estrangeiros nascidos ou criados no país de acolhimento.

No que aos **alunos portugueses** diz respeito, verificamos que, na sua totalidade, assumem (apenas) uma pertença identitária, a do país de nascimento. Estes alunos valorizam sobretudo os critérios etnoculturais, nomeadamente a cultura e a língua, sendo enfatizado também o critério do país de nascimento para esse efeito. Também há alunos que usam critérios atitudinais definidores das suas identidades, critérios estes marcados por estereótipos.

Notamos, por parte de alguns alunos, a desvalorização de critérios racionais como a cor de pele, o que revela que reconhecem que a identidade não é algo que se transmite pelos “genes” mas pela cultura. Também é interessante notar que, embora os alunos portugueses indiquem critérios como o conhecimento da língua e da cultura como marcas identitárias, têm consciência de que muitos dos colegas, por exemplo, nascidos em Portugal, não sabem falar a língua, falam-na com “sotaque” ou desconhecem aspetos que consideram importantes dentro da cultura portuguesa, como a política. Este facto leva-nos a concluir que relativizam, de certa forma, os critérios apontados, ou, nas palavras de Hall (2001), revelam consciência de que a identidade nacional não está unificada, mas admite diferenças de classe, raça ou outras.

No que concerne ao conhecimento da História de Portugal, este critério foi usado como definidor da identidade portuguesa, algo que faz parte da cultura da nação. Contudo, parece ignorar-se o facto de que essa mesma História que é usada para definir apenas uma pertença identitária também está marcada por uma “constelação de culturas” que advém dos muitos povos que aqui habitaram, a cujos traços se juntaram os que amalgamámos dos movimentos das descobertas, da expansão ultramarina e da colonização (André, 2005).

Note-se que grande parte dos alunos portugueses entrevistados já visitou outros países durante períodos mais ou menos longos de férias e estuda em escolas multiculturais, designadamente em turmas com alunos estrangeiros, com os quais convive todos os dias. Todavia, e apesar de toda a identidade exigir um certo grau de compromisso ao longo do tempo, não podendo ser alterada como quem “muda de camisa”

(Billig, 2004), os alunos portugueses não parecem ter consciência da evolução que a identidade pessoal pode sofrer ao construir-se e reconstruir-se ao longo da vida.

Existe também uma minoria de alunos portugueses que enfatiza a importância do lugar onde se nasce para a definição da identidade, ou seja, valoriza este critério não para marcar a sua identidade, mas para se diferenciarem do Outro de origem diversa da sua. Consideram que se forem para outro país, no futuro, não deixarão de ser portugueses. Esta atitude pode ser interpretada como um direito à não renúncia da identidade cultural do país de origem, quando o indivíduo se encontra em contexto migratório. Todavia, cumpre-nos questionar até que ponto ela poderá ser uma sobrevalorização daquilo que são, de onde vêm, das suas raízes, em vez da consciência de que a identidade evolui em constante negociação com as rotas que percorremos (Hall, 2001, 2005). Mais, será que esta atitude os faz valorizar a identidade do país de origem dos colegas estrangeiros? Ou é um sinal de fechamento sobre si mesmos?

Discussão das subcategorias 2.3. e 2.4.:

Para além dos aspetos atrás enunciados que os alunos consideram contribuir para a sua identidade pessoal, neste caso associada à(s) sua(s) nacionalidade(s), concorrem também para a (re)construção da mesma os intercâmbios intersubjetivos, que se refletem em aspetos como a cor da pele e a legalidade da sua situação.

Logo na gravação das entrevistas surpreendeu-nos a subjetividade contida na cor de pele com que os entrevistados dizem identificar-se, atribuindo-se algumas vezes características opostas às percebidas pela investigadora, quer no caso dos alunos, quer dos próprios E.E.

Não menos relevante é a importância das relações de alteridade e do olhar que o Outro devolve para a definição desse elemento identitário. Assim, lembramos a Olena quando diz “costumam tratar-nos por amarelos”, ou o caso da E.E. do Júlio que se assume “negra” pelo carinho com que o seu companheiro a trata quando lhe chama “negrita”.

Registámos ainda que uma das alunas negras comenta, relativamente à sua cor de pele, que não tem “vergonha” ou “medo” de assumir a sua cor. Pensamos que, neste caso, se trata de uma sobrevalorização de um traço que fora estigmatizado (Camilleri, 1998a, 1998b), como será possível confirmar quando tratarmos da subcategoria da discriminação, em que a aluna descreve ter sido vítima de alguma desvalorização associada à sua imagem, nomeadamente à sua cor de pele.

O caso dos dois alunos brancos que se consideram negros pode ser interpretado atendendo a dois fatores: por um lado, ao referirem-se a “negro” querem dizer “moreno”, o que normalmente tem uma conotação positiva, associado a férias e ao estatuto socioeconómico. Por outro, sabemos que as características racizadas, neste caso a cor de pele, tomam conotação negativa em relação aos grupos

minoritários, mas essa racização “não é simétrica” (Vala, 2003, 2005). Neste caso, o facto de a afirmação ter sido proferida por alunos portugueses, brancos, não acarreta qualquer desvalorização.

A situação de legalidade dos alunos estrangeiros e dos seus E.E. no país de acolhimento também contribui para a perceção de si mesmos, sendo bem explícito que, quando tal não acontece, parece ser a sua própria existência ontológica que está em causa, dando a “impressão que a gente não existe”. Esta questão traduz sobretudo as vantagens associadas aos aspetos funcionais e pragmáticos do dia a dia, sendo também evidente que a cidadania portuguesa representa para muitos imigrantes de países que não pertencem à União Europeia uma porta de passagem futura para outros países (Padilla, 2007a, 2007b; Rea, 1998; Vianna, 2003).

As vantagens funcionais do estatuto de legalidade para os estrangeiros são reconhecidas tanto por alunos estrangeiros como por alguns dos alunos portugueses que manifestaram vontade de viver em outros países. No entender de alguns alunos, como o Kirill, o Júlio e a Berta, uma coisa é a legalidade da sua situação noutro país que não o de nascimento, outra é a sua identidade, que não gostariam de alterar. Mais uma vez constatamos que a (re)construção da identidade não é um processo que se restringe apenas a alguns aspetos pontuais, neste caso, a legalidade da sua situação em contexto migratório, sendo antes um processo complexo que envolve uma multiplicidade de fatores em graus variáveis de importância e intensidade.

Do que até aqui discutimos torna-se evidente que as questões identitárias não dizem apenas respeito aos espaços geográficos, mas também à apropriação subjetiva, no âmbito do imaginário. Para essa apropriação contribuem não apenas as representações dos próprios, mas também as representações daqueles que fazem parte do seu grupo de pertença – endogrupo – e daqueles que pertencem a outros grupos – exogrupo. É na confluência desses olhares próprios e daqueles que são devolvidos que as identidades se (re)constróem, vincadas pelo seu carácter relacional (Hall, 2001, 2005).

Discussão da subcategoria 2.5.:

O grau de importância relativa que é atribuído à autoidentidade nacional/ cultural, por parte dos **alunos estrangeiros**, está de acordo com as identidades “híbridas” ou “mestiças” assumidas globalmente através de uma dupla pertença e com os critérios que tinham sido evocados anteriormente para a sua justificação.

É muito interessante sublinhar a fundamentação que Vladislav apresenta para justificar o grau de importância da sua dupla pertença identitária, porque evidencia claramente a importância quer das diferenças, quer das semelhanças relativamente ao Outro (Fernandes, 1995). O Outro, neste caso os colegas portugueses, e o diálogo que se estabelece com eles são indispensáveis no “trabalho biográfico”

(Mendes, 2005) que constantemente se vai operando ao longo da vida. Neste “trabalho biográfico” atuam aquilo que Mendes (2005) denomina de “forças centrífugas”, que traduzem a necessidade do indivíduo de se diferenciar do Outro, e as “forças centrípetas”, que apelam à necessidade de se ligar a esse Outro, de forma a não ser por ele excluído.

De uma forma geral, os alunos estrangeiros afirmam quer a importância da sua pertença ao país de origem, que justificam essencialmente por motivos afetivos, quer a importância da sua pertença ao país de acolhimento, que justificam, para além dos motivos emocionais, pelos aspetos “práticos” e “instrumentais” que já Camilleri identificou como sendo uma “estratégia identitária” de jovens filhos de imigrantes ao procurarem manter o seu equilíbrio entre os valores pessoais e os questionamentos que a cultura do país de acolhimento lhes coloca (Camilleri, 1998a, 1998b).

À exceção da Odete, não verificámos, em relação a nenhum dos alunos estrangeiros que assumem uma dupla pertença identitária, a “afirmação excessiva” de uma das suas pertenças identitárias sobre a outra, nem registámos a “perda completa” de uma das pertenças que tinham sido assumidas. Por parte dos alunos que reconhecem apenas uma pertença identitária, também não constatámos a “afirmação excessiva” da mesma relativamente às outras identidades que coexistem no mundo. Estes são os extremos que para Maalouf (2002) devem ser a todo o custo evitados.

Todavia, constatámos que as alunas estrangeiras negras – Odete e Eugénia – parecem sentir necessidade de evidenciar que valorizam determinado traço identitário. A primeira aluna, embora classifique como “muito importante” ambas as pertenças assumidas, deixou bem claro que *“devemos lutar sempre por quem somos, não podemos esquecer-nos de quem somos, e muito menos deixar que os outros nos impeçam de o fazer”*. A Eugénia, por sua vez, relativamente à sua cor de pele, tinha frisado que era “negra” e não tinha “vergonha, nem medo disso”. Quer no primeiro caso, quer no segundo, pensamos tratar-se de uma “reivindicação das suas diferenças” (Sousa Santos & Nunes, 2004), o que é comum acontecer quando os indivíduos, vítimas de desvalorização, procuram definir-se de forma a enfrentar ativamente essa desvalorização, neste caso, sobrevalorizando aquilo que fora estigmatizado (Camilleri, 1998a, 1998b). Fica pendente esta ideia, a confirmar ou infirmar quando tratarmos da categoria da discriminação e racismo.

Os **alunos portugueses** justificam a “importância” e o “orgulho relativo” da sua identidade usando tanto “razões simbólicas” como “razões práticas” (Leal, 2010). As primeiras são avaliadas positivamente, como a História da nação, a sua língua, os resultados positivos no desporto e a Literatura. As segundas, por sua vez, são avaliadas negativamente, como a crise económica e financeira e o desempenho dos sucessivos governos de há uns anos a esta parte, que parecem hipotecar, na opinião destes jovens, o seu futuro pessoal. Estas conclusões parecem ser coincidentes com a análise que Leal (2010) faz sobre a identidade nacional portuguesa, que, na sua opinião, é marcada pelo contraste entre um passado glorioso e um presente crítico. Todavia, os aspetos referidos por parte dos alunos autóctones (a História, a língua, as vitórias desportivas, a literatura) parecem remeter para pertenças que invocam “raízes”, no sentido em que

respondem à questão “quem são?”, e não tanto “processos”, “rotas” ou “dinamismos” que aludam “àquilo em que se tornaram” (André, 2006, 2009; Bauman, 2001; Hall, 2001, 2005; Maalouf, 2003; Mendes, 2005). Por outras palavras, os alunos autóctones manifestam menor consciência de que as identidades e as pertenças identitárias se adaptam e alteram ao longo da narrativa pessoal e coletiva, algo que os alunos estrangeiros, marcados pelos percursos migratórios, parecem ter bem presente.

Globalmente, quer os alunos estrangeiros, quer os alunos nativos não aparentam sobrevalorizar as suas identidades, manifestando inclusivamente algum distanciamento crítico face às mesmas, o que tem a vantagem de impedir uma noção “essencializada” de cultura para quaisquer destes alunos (André, 2006, 2009; Benhabib, 2006; Woodward, 2000), favorecendo ainda a integração dos primeiros na sociedade de acolhimento (Camilleri, 1998a, 1998b). A minoria que classifica a(s) sua(s) pertença(s) identitária(s) como “muito importante” merece alguma reflexão relativamente a alguns itens que analisaremos mais adiante, uma vez que o “orgulho nacional” é um dos fatores que funcionam como preditores do racismo (Pettigrew, 1999).

CATEGORIA 3 – O PAPEL DA LÍNGUA

Sumário

Nesta categoria procuramos globalmente identificar as representações que os alunos têm sobre as línguas – LMs e língua de acolhimento –, de que forma estas contribuem para a (re)construção identitária dos mesmos, e qual a sua importância nas relações interpessoais e intergrupais que os alunos estabelecem entre si.

Quadro 15. O papel da língua: subcategorias e indicadores

3.1. Alunos estrangeiros	3.1.1. Conceção sobre a sua LM/ Forma como se relacionam com ela	Os alunos estrangeiros consideram que a sua LM é a língua do país de origem, fundamentando as suas respostas com critérios afetivos e cronológicos. Os esforços para manterem vivas essas línguas estão sobretudo a cargo das famílias e das associações de apoio à imigração que frequentam.
	3.1.2. Língua do país de acolhimento	Todos os alunos estão conscientes do papel da LP como fator de integração, reconhecendo que detêm um melhor domínio da LP do que os seus progenitores.
	3.1.3. Relações sociais entre as LMs e a língua de acolhimento	As relações sociais entre as suas LMs e a LP parecem ser bastante equilibradas. Todavia, existe uma pequena minoria que parece relacionar-se com a sua LM de forma diversa, ou sobrevalorizando-a ou subvalorizando-a.
	3.1.4. Outras línguas: vantagens do plurilinguismo	Todos os alunos estão conscientes das vantagens do plurilinguismo no atual contexto das sociedades contemporâneas.
3.2. Alunos autóctones	3.2.1. Conceção sobre a sua LM / Forma como se relacionam com ela	Todos os alunos consideram a sua LM o Português, por ser a língua que sempre falaram. Apesar de considerarem a LP difícil de aprender, manifestam sentimentos positivos em relação à mesma.
	3.2.2. Outras línguas: vantagens do plurilinguismo	Os alunos portugueses parecem mobilizar as suas competências linguísticas, em distintos graus e contextos. Manifestam preferência sobretudo pela Língua Inglesa. Não há qualquer tipo de referência a outras línguas para além das europeias, sobretudo Francês e Espanhol.

Quadro 16. Línguas dos alunos estrangeiros

Alunos estrangeiros	Aquela que consideram ser a sua LM	LM do agregado familiar	Línguas faladas em casa
“Vladislav” (Ucrânia)	Ucraniano	Ucraniano	Ucraniano e Português
“Paul” (França)	Francês	Francês	“Francês-Português, é uma língua que inventamos (risos)”
“Apollinarya” (Roménia)	Romeno	Romeno	Romeno e Português
“Júlio” (Brasil)	“É o Brasileiro... Português-Brasileiro”	Mãe: “Brasileiro” Padrasto: “Português”	“Brasileiro”
“Odete” (Guiné-Bissau)	“É provavelmente Português”	Português e Crioulo	Português e Crioulo
“Eugénia” (Angola)	Português	Quimbundo e Português	Mãe: Quimbundo Os restantes: Português
“Oléna” (Ucrânia)	Ucraniano	Ucraniano	“uma mistura” entre o Português e o Ucraniano
“Kirill” (Ucrânia)	Ucraniano	Ucraniano	Ucraniano
“Lucas” (Venezuela)	Português	Português	Português
“Ling” (China)	Chinês	Chinês	“uma língua mista entre as duas” (Chinês e Português)

Quadro 17. Línguas dos alunos autóctones

Alunos autóctones	Aquela que consideram ser a sua LM	LM do agregado familiar	Línguas faladas em casa
“Ramiro”	Português	Português e Francês	Mãe: sempre Francês para os filhos Padrasto: Português
“Justino”	Português	Português	Português
“Assunção”	Português	Português	Português
“Gabriel”	Português	Português	Português
“Benilde”	Português	Português	Português
“Carolina”	Português	Português	Português
“Berta”	Português	Português	Português
“Jaime”	Português	Português	Português
“Ronaldo”	Português	Português	Português
“Joaquim”	Português	Português	Português

3.1. Alunos estrangeiros

3.1.1. Conceção sobre a sua língua materna e forma como se relacionam com ela

A maioria dos alunos estrangeiros considera que a sua LM é a do país de origem, mesmo para aqueles que vieram para Portugal antes de frequentarem a escola primária, ou seja, para aqueles que foram escolarizados em LP, como o caso da Apollinarya.

"I: Qual é a tua língua materna?

A: É o Romeno." (Apollinarya. Roménia)

"A: Chinês. Língua Chinesa." (Ling. China)

"A: Ucraniano. (...) Ah, a associação que eu disse, onde conheci os meus colegas... aquilo era para aprender Língua Ucraniana... para não esquecer a Língua Ucraniana... lá ainda fazíamos vários jogos e tal, p'ra conviver com os colegas da mesma nacionalidade" (Kirill. Ucrânia)

"A: Ucraniano..." (Olena. Ucrânia)

"A: Materna? Francês." (Paul. França)

Há, todavia, três exceções a assinalar. O Lucas, embora nascido na Venezuela, não considera que a sua LM seja o Castelhana mas sim o Português, que é a língua dos pais e aquela que cronologicamente aprendeu primeiro, em casa:

"I: Qual é a tua língua materna?

A: Português... **nasci na Venezuela mas os meus pais são portugueses, e como em casa só se falava Português, aprendi logo o Português**, depois quando entrei na escola ainda demorou uns anos a aprender mesmo o Castelhana, no meu caso... (...) estava ambientado com o Português de casa e com o Castelhana das aulas" (Lucas. Venezuela)

As alunas africanas consideram que a sua LM é o Português, embora por motivos distintos. A Odete justifica a sua resposta por ter nascido em Portugal e pelo facto de o Português ser cronologicamente a primeira língua que aprendeu, apesar de os seus progenitores falarem em casa tanto o Português como o Crioulo. A Eugénia, por sua vez, nascida em Angola, justifica a sua resposta pelo Português ser a Língua Oficial do seu país de origem. A Odete mantém viva a língua do país de origem dos seus pais; já a Eugénia admite que pouco sabe da LM dos seus pais, e o pouco que sabe raramente pratica, embora considere que isso é "muito mau". Pelo excerto desta aluna abaixo transcrito, verificamos que os seus pais tentam promover a valorização dessa língua, através do uso do Quimundo em casa por parte da mãe com os seus filhos ou da realização de visitas nas férias às províncias de Angola. Todavia, tais incentivos parecem não ser

suficientes para a prática da língua por esta aluna.

“I: Qual é a tua língua materna?

A: Português (sorriso)... Porque é a língua que falo desde que nasci, não... não foi desde o dia em que nasci, foi desde o dia em que comecei a falar (riso)... Mas pronto.... É provavelmente Português (...)
(Odete. Guiné-Bissau)

“A: Língua Portuguesa...

I: Quais as línguas maternas dos teus pais?

A: **Quimbundo e Português... (...) a minha mãe fala um dialeto que é o Quimbundo, eu não falo nada, não “pesco” nada. Ela às vezes fala para mim e eu: “sim agora traduz isso” e eu acho que é muito mau**, eu podia simplesmente dizer, ela dizia e eu respondia-lhe porque faz-me bem ir treinando para nunca esquecer (...) fazia-me bem, porquê? Porque eu quero arranjar um trabalho cá (...) (e) pedir uma transferência para trabalhar em Angola, a minha transferência pode-me calhar numa província e eu não sei nada e por acaso **nós normalmente vamos todos os anos passar férias e o meu pai promove sempre umas férias nas províncias para ver se nós interagimos, socializamos com pessoas diferentes e com línguas diferentes, mas naquele instante nós “pescamos” tudo, mas depois já passou... (...) Nunca falo, apesar de saber algumas coisas, nunca...** (Eugénia. Angola)

Vemos que o papel do agregado familiar para a manutenção das LMs é preponderante, uma vez que em todos os agregados familiares se pratica a LM dos alunos e/ ou dos pais. O que mostra, também, como a manutenção desta língua fica a cargo das famílias ou do ensino não formal nas associações de imigrantes. O excerto que se segue é bem explícito nesse sentido, quer porque a E.E. chega mesmo a criticar outras famílias ucranianas que falam com os seus filhos apenas em Português, quer porque a própria promove o ensino-aprendizagem da LM numa associação de apoio à imigração, por considerar insuficiente o acompanhamento familiar em casa para a manutenção da mesma:

“E.E.: Eu acho que... eu acho que é importante. **Não percebe, nunca vou perceber as pessoas... a falar com os meninos sempre em Português e os filhos não sabem uma única palavra ucraniana, não percebem, não sabem uma única palavra ucraniana, isso para mim é uma coisa... Estamos a ler sempre à noite, o filho foi habituado e ela (filha) também que antes de dormir a mãe vai ler o livro. Normalmente tudo ler em Ucrâniano**, porque eu acho que durante o dia andam à volta da Língua Portuguesa, eu também não consigo ler assim perfeito, e ao ler assim... melhor. Digo sempre: “vou ler em Ucrâniano”, e eles têm que apanhar, têm que saber e eu acho que isso é importante. A nossa “biblioteca” em casa é metade em metade (...) Ele tem em casa, tem os livros, tem... podia ver, isso, isso **mas é importante ter uma aula por semana na escola... por isso eu... há dizer que temos a escola e temos uma salinha... pronto. Eu ao início estamos a organizar, a fazer as coisas, a enfeitar de... mas é a escola, isso é a escola. Em casa... isso é mais complicado, ir à escola é outra coisa.**

I: Essa escola não formal de que me fala é... funciona numa associação de apoio à imigração... ou não?

E.E.: Eu trabalhei, trabalhei com o (incompreensível) um ano, depois trabalhei lá na cidade, é outra... associação, trabalhei lá... No início deste ano eu comecei a trabalhar com os meninos que ficaram comigo estes dois aninhos porque foi lá, formaram o grupinho dos pequeninos ... no associação de (localidade periferia).” (E.E. Vladislav. Ucrânia)

Quanto à forma como se relacionam com a sua LM, verificámos, ao nível da afetividade, que nos

discursos nos nossos entrevistados é possível constatar demonstrações positivas de afetividade relativamente às suas LMs, como o facto de gostarem das mesmas e de se identificarem com elas:

“I: O que sentes em relação à tua língua materna?

A: Orgulho, orgulho, há-de sempre ser a minha língua materna e... e eu tenho orgulho de onde vim, por isso...” (Apollinarya. Roménia)

“A: O que é que eu sinto... é uma língua diferente. O que é que eu sinto... bem... acho que é mais uma língua, tal como as outras, cada um tem as suas diferenças e acho que tenho um bocado de orgulho na minha língua porque é a língua mais falada em todo o mundo, portanto, e d'aí eu acho que me sinto orgulhoso disso.” (Ling. China)

“A: Acho que sinto... gosto muito dela, acho que é isso. É muito diferente do Português e é mais difícil e eu acho que é... pronto, sinto-me muito orgulhoso em falar duas línguas. Acho que é isso.

I: Achas que é mais difícil o Ucrâniano do que o Português?

A: Sim, tanto a gramática como a compreensão, é tudo mais difícil. Têm um vocabulário maior...

I: O Ucrâniano?

A: Sim... é mais difícil.” (Vladislav. Ucrânia)

“A: Fico orgulhosa, acho que eu gosto do Ucrâniano mais do que das outras línguas, se calhar é porque a mim é da minha cultura...” (Olena. Ucrânia)

“A: ... Quanto mais essa língua estudar, melhor...” (Kirill. Ucrânia)

Curiosamente, as alunas de origens africanas, que tinham identificado como LM unicamente o Português, no decurso das entrevistas acabam por elevar as línguas das suas origens ao estatuto de LM. A Odete refere-se ao Crioulo como uma língua “muito importante”, não só porque é “falada”, mas também porque os africanos em geral “cantam e dançam a sua língua”. A Eugénia, por sua vez, manifesta que gosta do Quimbundo mas “acha que é muito difícil para falar”.

“A: (...) acho que falarmos a mesma língua... a língua é muito importante, não só porque falamos a língua mas também porque **nós cantamos, dançamos a língua! e acho que é interessante, isso...**” (Odete. Guiné-Bissau)

“A: Eu gosto, só que eu acho que é muito difícil para falar porque só a escrita é toda em "K" e pronto, o meu "que" não é "que" e falar... a pronúncia, não consigo chegar lá” (Eugénia. Angola)

Embora o Júlio afirme ter orgulho relativamente à sua LM e insista em falar “Português do Brasil”, a sua E.E. diz que ele sente alguma vergonha pelas “críticas” que os seus colegas lhe fazem, dando como exemplo a existência de algumas diferenças a nível lexical que os brasileiros não conhecem:

“I: O que sentes em relação à tua língua materna?

A: **Orgulho, eu gosto... porque gosto**, não sei porquê, minha mãe já me disse isso, eu estou em Portugal tenho de falar Português de Portugal, já falei com ela, **eu estou em Portugal (mas) vou falar Português de Brasil...**” (Júlio. Brasil)

“E.E: Não... quer dizer, **ele sente vergonha assim por causa da escola, assim por causa dos outros meninos, porque há muitas críticas**. A gente sabe que há. (...) eu já falo um pouco Português daqui mesmo porque no princípio foi tão difícil, e como foi difícil... Quando falavam alguma coisa para mim eu não sabia o que era aquilo” (E.E. Júlio. Brasil)

Ao nível cognitivo, de uma maneira geral, os alunos mantêm vivas as suas LMs, que praticam sobretudo oralmente, nos seus quotidianos, em espaço doméstico, com familiares e amigos. Entendem que têm um “bom”/ “muito bom” desempenho em LM, sobretudo na oralidade. Todavia, constatam que há aspetos que têm vindo a esquecer:

“I: Como falas essa língua (materna)?

A: Eu acho que falo bastante bem, as duas (Português e Romeno)...

I: Como escreves essa língua?

A: Também... escrevo melhor em Português que em Romeno, mas consigo escrever já em Romeno...

I: Como entendes essas línguas?

A: Eu... muito bem, sim, percebo tudo.” (Apollinarya. Roménia)

“A: Eu falo bem porque dei já na escola primária de lá, portanto não tenho dificuldades.

I: Como escreves essa língua (materna)?

A: Como escrevo? Bem. Já... já há muito tempo que não pratica mas eu ainda consigo, apesar de ter poucas dificuldades, eu consigo.

I: Como entendes essa língua?

A: Como é que eu entendo essa língua? Entendo bem, porque tenho meios de comunicação, por exemplo, televisão ou internet com essa língua, portanto consigo comunicar muito bem.” (Ling. China)

“A: Falo bem, mas já me esqueço de algumas palavras... só falo Ucraniano em casa e com os colegas ucranianos. Por isso é normal eu esquecer-me de algumas palavras...

I: Como escreves essa língua?

A: Isso já é mal (sorriso)... antes era bem, sabia escrever, não é? Tinha boa nota a Língua Ucraniana, pronto, agora já... acho que é mesmo mal, já não escrevo quase há oito anos.

I: Como entendes essas línguas?

A: Bem... Entender até é melhor que falar.” (Kirill. Ucrânia)

“A: Acho que agora tenho algumas, poucas dificuldades porque já me esqueci de algumas palavras...

I: Como escreves essa língua?

A: Ui, isso é uma dificuldade, às vezes troco, escrevo palavras em Português ou com letras portuguesas e depois é uma confusão...

I: Como entendes essa língua?

A: Bem, acho que ainda entendo bem...” (Olena. Ucrânia)

“I: Como falas o Castelhanao?

A: Ora bem, o Castelhanao, como já não vou faz dois anos à Venezuela, ainda tenho um bocadinho de dificuldade em lembrar-me de algumas palavras, mas acho que falo com poucas dificuldades...

I: Como escreves essa língua?

A: Acho que também diria com poucas dificuldades...

I: Como entendes essas línguas?

A: Muito bem... Também muito bem o Português...” (Lucas. Venezuela)

Verificámos que as LMs são os idiomas preferenciais para falarem com os seus amigos, embora admitam que falam em Português com os seus amigos portugueses. O uso das suas LMs não está apenas relacionado com a comunicação, mas também com os fatores afetivos e a necessidade de manterem vivas essas línguas, como os mesmos descrevem:

"I: Qual ou quais são as línguas que falas com os teus amigos?

A: Português...

I: Com todos os teus amigos?

A: Sim, quer dizer, com todos, não!... hum, quando são guineenses costumamos falar Crioulo.

I: Porquê?

A: Sei lá, **vontade de exercitar um bocado, não esquecermos aquilo que também é a língua dos nossos pais** e... (...) Com cabo-verdianos também pode ser Crioulo, porque o Crioulo deles não é muito diferente do nosso... dá p'ra perceber (sorriso), dá p'ra perceber, apesar de algumas diferenças. Com os angolanos é Português." (Odete. Guiné-Bissau)

"A: Ah, normalmente é Português, mas com os amigos que... tenho familiares fora, **às vezes brincamos um bocadinho e falamos em Castelhana**..." (Lucas. Venezuela)

"A: **Ucraniano, Russo e Português... Ucraniano em casa, Russo com os amigos e Português é com os amigos portugueses**... amigos ou colegas de turma.

I: Já tiveste Inglês nos anos anteriores, nunca falas essa língua fora da sala de aula?

A: Não." (Kirill. Ucrânia)

"A: **Com os ucranianos, russos... acho que estou mais com russos e ucranianos e falamos Russo, porque os russos não percebem nada em Ucraniano, mas os ucranianos percebem tudo em Russo**... Com os moldavos e isso também falamos Russo. Com os portugueses... falo Português..." (Olena. Ucrânia)

3.1.2. Língua do país de acolhimento

Os alunos entrevistados afirmam falar melhor a LP do que os seus pais, em quem detetam inúmeras dificuldades no que se refere ao seu uso correto:

"A: (...) Os meus pais, por exemplo, ainda têm muita dificuldade nos determinantes e essas coisas e, por exemplo, quando escreve qualquer coisa, também não percebe algumas palavras, e é... e é isso. Eu, por exemplo, percebi bem a Língua Portuguesa... depois... depois também vi lá algumas diferenças, memorizei aquelas diferenças e depois foi mais fácil." (Vladislav. Ucrânia)

"A: (...) a minha mãe está cá... há quê? Vinte anos, e continua a errar a falar Português (sorriso)..." (Odete. Guiné-Bissau)

Sobre a língua do país de acolhimento não registamos manifestações afetivas, tendo sido sobretudo valorizada a sua importância ao nível utilitário. Assim, todos os alunos estrangeiros entrevistados

reconhecem a importância fundamental da LP como meio de comunicação que facilita a sua integração social e escolar, que lhes permite fazer amizades e que facultava novas competências para o futuro laboral. No último excerto, o Ling reconhece a importância da LP até para falar com outros familiares chineses que não sabem falar Chinês:

“A: É... é... para mim, é porque permite **comunicar com as pessoas.**” (Paul. França)

“A: Sim, porque se não souber de nada daquilo de Português, acho que era difícil de **integrar na sociedade**, com os colegas, também para **fazer amizades...**” (Olena. Ucrânia)

“A: Sim, é sempre bom saber mais uma língua. Ah... **o trabalho; podemos ter duas línguas diferentes. Posso trabalhar na Ucrânia e posso trabalhar em Portugal sabendo as duas línguas muito bem.**” (Vladislav. Ucrânia)

“I: Qual ou quais são as línguas que falas com os teus amigos?

A: Bem, normalmente é Português.

I: Mas se for, por exemplo, um amigo chinês?

A: Bem, aí também depende do chinês. **Tenho uns primos que estão tão habituados à Língua Portuguesa que d'aí tenho que falar Língua Portuguesa com eles porque eles não tiveram muito contacto com a cultura chinesa, e logo d'aí tive mesmo que... pronto, usar a Língua Portuguesa para falar com eles**, mas, por exemplo, com os meus tios, os meus pais e d'aí eu falo Chinês com eles.” (Ling. China)

Mesmo para os alunos oriundos de países de língua oficial portuguesa, estar em Portugal e saber falar “Português de Portugal” é importante por lhes permitir uma aproximação à norma-padrão, o que consideram uma mais-valia se voltarem para os seus países de origem. Há também quem veja a vantagem do Português ser uma das línguas mais faladas em todo o mundo:

“A: Acho que sim, estou aqui em Portugal, tenho de me habituar a ela e é por isso...” (Júlio. Brasil)

“I: Considera importante que ele (educando) saiba a Língua Portuguesa?

E.E: Sim, eu acho. Acho muito mesmo, porque ainda às vezes... ele fala... “tenho que falar é Brasileiro mesmo”. Português-Brasileiro. Mas... manter o nosso Brasileiro é uma coisa. E aprender a falar correto Português é bem melhor! Falar as coisas... eu acho muito bonito, não estou criticando o meu Brasil, mas... como se diz... há maneiras de a gente dizer lá, não é?, mas... eu acho muito bonito a pessoa falar “corretinho”. Pela oportunidade na vida. Acho muito bom. E eu já disse ao Júlio: «agarre essa sorte... que se você tem o sonho de voltar para o Brasil, pelo menos estude **para chegar lá sabendo alguma coisa**»...” (E.E. Júlio. Brasil)

“I: Consideras importante saber a Língua Portuguesa?

A: Acho que sim... acho que sim, **Português é uma das línguas mais faladas “mundiais”**, que é interessante sim saber, aprender a falar Português, se estamos em Portugal, temos de nos habituar à forma como eles vivem.” (Odete. Guiné-Bissau)

3.1.3. Relações sociais entre as línguas maternas e a língua de acolhimento

A partir da análise de conteúdo dos dados codificados, foi-nos possível constatar uma relação social equilibrada entre as LMs dos alunos estrangeiros e a LP, pelo que, à exceção do agregado familiar do Kirill – onde se fala apenas em Ucrainiano –, em todos se fala simultaneamente o Português, havendo mesmo alunos que referem uma “língua que inventámos”, “mistura” das duas ou uma “língua mista”:

I: Em que língua ou línguas se fala normalmente em sua casa?

E.E: Em Francês-Português, **é uma língua que inventámos (risos), uma mistura. Podemos começar em Francês, acabar em Português ou vice-versa os dois.**” (Paul. França)

“A: Falo em Romeno, mas quando é para relatar um acontecimento assim mais longo, eu acabo por falar em Português, porque é-me mais fácil.” (Apollinarya. Roménia)

“A: Em minha casa... isso também depende um bocadinho, que estamos tão habituados à Língua Portuguesa que em casa, ao falar Chinês, **misturamos um bocadinho as duas línguas... portanto, digamos que é uma língua mista entre as duas... (sorriso)”** (Ling. China)

“A: Acho que aquilo é uma mistura, falamos Português e Ucrainiano...” (Oléna. Ucrânia)

A forma como o Júlio e a Eugénia se relacionam com as suas LMs traduz outros tipos de relações. O Júlio, aluno brasileiro, apesar de falar Português, afirma que a sua LM é o “Brasileiro”. Este dado pode estar relacionado com o facto de este aluno, contrariamente a todos os outros entrevistados, ser o que está em Portugal há menos tempo (seis meses), não se sentindo (ainda) bem integrado no país de acolhimento. Pensamos que, neste caso, o Português do Brasil como uma das variantes da LP é assumido pelo aluno como uma reivindicação da sua identidade. Muito embora em outros excertos da sua entrevista o aluno reconheça que não existem muitas diferenças entre o “brasileiro e o Português de Portugal”, o próprio chega a afirmar que “a língua é outra”:

I: Qual é a tua língua materna?

A: É o Brasileiro...

(...)

I: Qual ou quais são as línguas que falas com os teus amigos?

A: **Brasileiro e Português de Portugal...**

I: Mas tu achas que há muita diferença entre o “Português do Brasil” e o “Português de Portugal”?

A: Só acho diferente o sotaque... o sotaque é que é diferente... (na escrita) também não é igual... isso... não é muito diferente, só algumas palavras é que são diferentes...

(...)

A: (...) acabo o décimo segundo e volto para o Brasil. (...) Lá me sinto melhor... à vontade... lá tenho os colegas que conheço há mais tempo e essas coisas... lá tenho a maior parte da minha família... e isso.

I: Então, não estás a gostar muito de estar cá em Portugal?

A: Não! Muito, não! (...) É muito frio, **a língua é outra...**” (Júlio. Brasil)

No caso da Eugénia, como vimos anteriormente, parece haver uma situação de “recusa” em falar

Quimbundo, que foi cronologicamente a primeira língua aprendida no país onde nasceu, que é uma das línguas faladas em casa pela sua mãe¹⁴⁵ e com a qual a aluna se relaciona “todos os anos” durante as férias que passa em Angola. Pensamos que, neste caso, a recusa se prende com a discriminação de que foi alvo nos primeiros anos no país de acolhimento e que a aluna considerou como “traumatizante”:

I: Em que língua ou línguas se fala normalmente em tua casa?

A: A minha mãe fala Quimbundo e nós falamos Português...

(...)

I: Vieste para cá com que idade?

A: Com nove anos, vim em novembro de 99.

I: Fala-me um pouco sobre isso, foste logo para a escola...

A: Fui, fui. Cheguei cá com nove anos, como o meu pai já tinha vindo cá, já tinha tratado de tudo (...) estávamos p'ra ser alunos internos, mas... **a adaptação foi tão traumatizante que não aceitámos...**

I: E a tua adaptação foi “traumatizante” porquê?

A: Porque... acho que foi uma altura também... ah... primeiro, porque era... nove anos, era uma criança. Depois, os meus colegas – tanto de turma como de escola – não aceitaram tão bem a interação pela etnia... pelas raízes... e sofri algumas... algumas... algumas situações um pouco complicadas, tanto da parte de colegas, como de... a dona do Colégio” (Eugénia. Angola)

3.1.4. Outras línguas: vantagens do plurilinguismo

Todos os alunos estrangeiros consideram uma vantagem saber várias línguas. Os motivos apresentados estão fundamentalmente relacionados com o seu futuro profissional: o enriquecimento do *curriculum*, o prosseguimento de estudos, o terem mais probabilidades de serem selecionados para um emprego, a possibilidade de irem trabalhar fora de Portugal. Também referem a possibilidade de comunicarem com os nativos quando vão de férias para o estrangeiro:

I: Achas que saber várias línguas é uma vantagem para ti?

A: Acho que sim. **Posso ir a vários países, posso trabalhar em vários países**, saber bem essas línguas, escrever bem, falar bem, é isso.” (Vladislav. Ucrânia)

A: Sim, porque assim **posso ir para um país e saber a língua é mais fácil, para entrar na Universidade também é mais fácil, era muito fácil...**” (Olena. Ucrânia)

A: Sim, acho que sim, porque me permite, a nível de emprego, permite-me já mais... é uma vantagem bastante grande, porque **dá-me mais oportunidades de emprego** e, p'ra além disso, agora, ao saber várias línguas, **sempre que eu viajar, já posso compreender melhor os habitantes desse país e falar melhor com eles e entender melhor...**” (Apollinarya. Roménia)

A: Sim, acho que é... Porque num **trabalho uma pessoa que tem várias línguas pode ter melhores condições de arranjar um emprego...**” (Júlio. Brasil)

¹⁴⁵ A aluna passa a maior parte do tempo com a sua mãe, já que o seu pai trabalha em Angola.

“A: Eu acho que sim, **é uma vantagem para mim, sim senhora, porque consigo comunicar com as pessoas de... de sítios diferentes... ah... da terra. Consigo comunicar com os europeus, também com os asiáticos, portanto é uma grande vantagem para mim.**” (Ling. China)

Também os E.E. reconhecem essa importância, sublinhando sobretudo a importância de línguas como o Francês, o Alemão e o Chinês:

“E.E.: (...) No ver no *curriculum*... amanhã toda a gente vai ter o mesmo *curriculum* (...) depois, é assim, toda a gente vai estar contente com o Inglês, a seleção não vai ser feita por aí ou pelo Espanhol também não, porque é muito fácil adaptar-se ou tirar um curso de seis meses intensivo e falar Espanhol, **a diferença vai ser quem fala Francês e Alemão. Porque são línguas mais difíceis de adquirir e no mercado vai haver poucas pessoas que o falam, e então essas pessoas vão ter muito mais facilidade e muito mais portas abertas**, porque vão ter no *curriculum* em relação aos outros mais uma coisa que os outros vão demorar uma eternidade se quiserem adquiri-la.” (E.E. Ramiro. Portugal)

“E.E.: (...) Sim, porque, como dizia a minha mãe, o saber não ocupa lugar, portanto é sempre uma mais-valia, seja as línguas todas, seja materna, se ele pudesse aprender Chinês eu... pronto, até acho que é a língua do futuro, o Chinês, mas as línguas todas.” (E.E. Paul. França)

3.2. Alunos autóctones

3.2.1. Conceção sobre a sua língua materna e forma como se relacionam com ela

Embora não tendo questionado diretamente os alunos portugueses sobre qual a sua LM, foi-nos possível obter essa resposta através de outras questões, em que os mesmos justificam esse estatuto da LP, por ser a língua que sempre falaram, dado que, estando neste contexto de imersão, a aprenderam “naturalmente”:

“A: Para nós é sempre **fácil, porque é a nossa língua materna**, mas acho que para outros deve ser bastante difícil. Porque é uma língua um bocado complicada, até na gramática portuguesa, é tudo um bocado mais difícil que nas outras... por exemplo, a inglesa, acho que é mais fácil de aprender.” (Gabriel. Portugal)

“A: Para nós é fácil, **estamos sempre ao pé de pessoas que falam Português, aprendemos naturalmente a língua.**” (Joaquim. Portugal)

Para o Ramiro poderia colocar-se a questão de a LP não ser a LM, uma vez que, embora tenha nascido e vivido sempre em Portugal, a sua mãe nasceu em França, onde viveu até à juventude com os pais, emigrantes portugueses, e fez sempre questão de falar Francês no espaço doméstico com os seus filhos. Pesem embora estes fatores, o aluno considera que a sua LM é o Português, e a sua mãe confirma essa perceção. Neste caso, mais do que a língua da sua progenitora, são os fatores culturais que determinam a

sua identidade.

“A: (sobre a LP) **foi aquela que eu sempre estive habituado**” (Ramiro. Portugal)

“I: Em que línguas se fala normalmente em sua casa?

E: **Na minha casa falo em Francês para os meus dois filhos. O mais velho responde automaticamente em Português, mas se ralho com ele só responde em Francês, embora a vontade dele é responder em Português.** (...) Eu falo com o meu marido em Português e os meus filhos falam em Português com o meu marido, por isso falamos duas línguas em casa, só que eu, progenitora, falo sempre a mesma língua para eles, que é para eles não baralharem.

(...)

I: **E qual considera ser a língua materna do Ramiro?**

E.E.: **O Ramiro é português de gema completamente (...) ele é um português de gema, tanto que se eu amanhã passar a falar o Português, ele esquece o Francês ao fim do mês. Uma pessoa deixa de treinar e... quando ele vai de férias para casa do pai, e quando volta, agora já nem tanto, era novamente o arrancar e a luta novamente para se falar em Francês.**” (E.E. Ramiro. Portugal)

O Francês, neste caso, apesar de inicialmente ser motivo de “constrangimento”, ganha o valor da sua utilidade, tal como as outras línguas que sabe, mas não chega a adquirir o estatuto de LM:

“I: O que é que o seu educando sente em relação ao Francês?

E: **No início era motivo de constrangimento e depois tivemos ocasiões tipo... quando ele foi esquiar a primeira vez a França com os outros meninos achou bem prático saber falar Francês; pronto, ele agora sente orgulho em falar várias línguas e gaba-se disso...** Fomos ao “Eurodisney” e fizeram-lhe uma entrevista e ele «De onde é que vens?» « De Portugal!» «Tu falas tão bem Francês!» e ele ficou todo babado.” (E.E. Ramiro. Portugal)

Não interrogámos diretamente os alunos portugueses sobre a forma como se relacionam com a LP. Ainda assim, foi possível colher nas respostas a outras questões dados interessantes sobre este assunto, em que os alunos manifestaram o gosto pela LP:

“A: (...) posso não falar tão corretamente como a professora, mas gosto muito de falar o nosso Português correto, porque acho que isto é como se nos identificasse...

I: Quando dizes o português corrente, estás a referir-te ao calão?

A: Sim! Aqueles “bué da fixe” e coisas assim. Ou mesmo as pessoas mais antigas, não é?, que não sabem, não têm escolaridade p’ra tal e não sabem falar assim tão bem ou com aquela formalidade que uma professora, por exemplo, fala, por isso é **que eu gosto muito, por exemplo, de ouvir a minha professora de Português a falar, porque acho que ela fala muito bem. E quando ela lê, por exemplo, os poemas de Fernando Pessoa, coisas assim, eu fico “derretida” a ver, porque gosto muito, e ela lê muito bem e eu gosto muito de ouvir o Português.**” (Carolina. Portugal)

Os alunos que se seguem referem a dificuldade que a LP representa a nível gramatical, entendendo que “é uma complicação”. Ambos manifestam, de certa forma, alguma preferência pelo Inglês, que consideram “mais fácil”:

“A: (Sobre a LP) Para mim foi difícil! Eu nunca tive muito jeito para línguas. (...) Até falo um bocado mal. **Acho um bocadito até mais fácil falar Inglês. Se calhar, até porque é mais fácil falar. Não tenho grande dificuldade a Inglês.**” (Ronaldo. Portugal)

“A: Acho que o Português é uma língua muito difícil... mesmo muito difícil. Os verbos, há muitos verbos irregulares e é uma complicação, depois a língua em si, por exemplo, **eu acho que o Inglês é das línguas mais fáceis. Também, diga-se de passagem que estou muito habituada, por isso... mas é das línguas mais fáceis porque... há muitas coisas que não há feminino, nem masculino, enquanto que no Português há coisas que... há feminino, que eles vão buscar das coisas mais rebuscadas para o feminino, enquanto que, por outro lado, há delas em que fazia sentido haver um feminino e não há. E depois os verbos, há muitos verbos irregulares, é uma complicação! É muito difícil.**” (Assunção. Portugal)

3.2.2. Outras línguas: vantagens do plurilinguismo

Todos os alunos nativos consideram vantajoso saberem outras línguas, sobretudo por motivos de futuro profissional. A esta vantagem é adicionada, com menor incidência a possibilidade de contactarem pessoalmente com outras pessoas e culturas quando vão de férias e consultarem *sítes* na Internet:

“I: Achas que saber várias línguas é uma vantagem para ti?

A: Eu acho que sim. Porque, por exemplo, **quando se vai de férias, se soubermos a língua desse país já chegamos a um bar ou um café e pedimos qualquer coisa e falamos mesmo com as pessoas, não é? Que estão... estão na rua ou no hotel, ou onde quer que seja.**” (Justino. Portugal)

“A: Sim, é uma vantagem, porque no futuro e mais tarde para arranjar um trabalho, quanto mais línguas soubermos falar, melhor, porque **para além de preencher o currículo é uma mais-valia para mim...**” (Benilde. Portugal)

“A: Claramente. Completamente. Posso ir a mais sítios, por vezes, ver *sítes* na Internet noutras línguas, e isso é importante.” (Jaime. Portugal)

Também os seus E.E. reconhecem essas vantagens:

“E.E.: Sim, tanto consideramos importante que pagamos desde os 4 anos (aulas de Inglês)... Pela diferença mais uma vez, e acho que independentemente de tudo, a comunicação para mim é a base, e portanto, se eles tiverem para além do Português, uma outra língua que seja uma língua falada internacionalmente, têm muito mais hipóteses de singrar no mundo do trabalho...” (E.E. Assunção. Portugal)

Se atendermos às línguas que foram consideradas como sendo mais vantajosas, o Inglês surge largamente destacado, pela “facilidade” da sua aprendizagem e uso, por ser a língua com o maior número de falantes em todo o mundo e por ter o estatuto de língua global ou língua franca, a língua que a “maioria dos povos sabe”. Com menor incidência também é identificada, pelos alunos portugueses, o Francês e, nos últimos anos, sublinha-se o interesse crescente que o Espanhol tem vindo a despertar, sobretudo nas escolas, nos alunos que querem seguir o curso de Medicina em Espanha. Sublinha-se, transversalmente a todos estes motivos de preferência, o carácter utilitário das línguas. Note-se que é o interesse pelas línguas europeias que prevalece.

“A: Sim, eu acho que sim. É sempre uma vantagem, porque... obviamente que eu acho que **o Inglês é que nos dá mais vantagens, apesar de ser a língua mais falada no mundo, é a língua que a maioria dos povos sabe porque é uma língua extremamente acessível** e os Estados Unidos são um povo enorme, juntamente com o Canadá e com... e com outras nações que há ali à volta que também falam Inglês, mais a Grã-Bretanha, **formam como se fosse uma grande nação a falar Inglês, e portanto acho que o Inglês é uma língua muito falada.** Depois **o facto de ser muito acessível ajuda muito, não é? É uma língua que não tem uma sonoridade especial,** é preciso... é verdade que para ser um... um Inglês com aquela pronúncia é preciso mesmo treinar e ouvir e isso, mas em termos... não é preciso aquela coisa de... não podes carregar nos "erres" e tens que carregar e... o "h" não se ouve, e isto e aquilo. **É uma língua extremamente simples,** por isso eu acho que... **depois obviamente há aquelas línguas como o Francês, que é uma língua secundária que também é importante saber,** até porque os franceses recusam-se a falar Inglês, estupidamente, **e provavelmente o Espanhol, que está cada vez mais enraizado.**” (Assunção. Portugal)

“A: Sim, porque acho que, cada vez mais, se nós não soubermos mais do que uma língua, não chegamos... não é não chegamos, não somos **valorizados no mundo do trabalho,** e por isso mesmo é que tenho um curso à parte da escola, que é um curso de Inglês, por isso mesmo é que **eu adoro Inglês, mas também sei um pouquinho de Francês, de Espanhol**” (Carolina. Portugal)

“Professor: (...) no entanto, eu acho **que a nossa sociedade está muito fixada na utilidade das línguas, os pais neste momento preferem que os filhos aprendam, por exemplo, Espanhol do que Francês,** porque o Francês já não é útil para coisíssima nenhuma e... só demonstram ignorância, ainda por cima, não é?, porque o Francês seria muito útil, por exemplo, para qualquer engenheiro português em África, aparecer lá a falar... porque Inglês todos falamos, Francês e Português ele passava à frente, até numa Europa, não é?, mas as pessoas não reconhecem isso... têm o mundo limitado.

I: E acha que valorizam mais o Espanhol porquê?

P: Porque depois **eles podem ir para Medicina, para Espanha,** não é?, é que nem sequer é o Espanhol para conhecermos melhor a cultura do nosso vizinho, é p'ra irmos lá ver se conseguimos tirar o curso de Medicina e isso é que me dá...” (D.T.1)

DISCUSSÃO DA CATEGORIA 3

Ao procurarmos as representações dos participantes do nosso estudo sobre as suas línguas, constatamos que os alunos estrangeiros consideram como LM a língua do seu país de origem (na maioria dos alunos), ou a língua do país de origem dos seus pais (no caso da Odete), ou a LM dos pais (no caso do Lucas), sendo bem visível a importância da língua na sua identidade (Ançã, 2003, 2005, 2007a; Ançã & Ferreira, 2007; Andrade, 1997; Byram, 2006; Camilleri, 1998a, 1998b; Coste et al., 2009; Dabène, 1994; Maalouf, 1994; Malheiros & Esteves, 2013).

O facto de os alunos manterem vivas as suas LMs ou as LMs dos seus progenitores, que usam e praticam em espaço doméstico com os seus familiares ou publicamente com os amigos – à semelhança de outros estudos, nomeadamente Malheiros e Esteves (2013) –, deve-se fundamentalmente ao incentivo e esforço dos pais por transmitir a prática da língua do país de origem aos seus filhos, fazendo cumprir e reforçando a finalidade identitária e cultural da mesma (Ançã, 2007a; Ançã & Ferreira, 2007; Andrade, 1997; Dabène, 1994; Paiva, 2007). Apesar da importância dada ao plurilinguismo e à diversidade linguística e cultural em alguns documentos oficiais a nível nacional e europeu (Beacco & Byram, 2003; Grosso et al.,

2009; Presidência do Conselho de Ministros, 2007, 2010), constatamos que, para os alunos estrangeiros entrevistados, a manutenção da sua LM depende dos seus esforços pessoais e dos incentivos das suas famílias, bem como do apoio dado pelo ensino não formal em associações de apoio à imigração. Pelos dados analisados até ao momento, o ensino formal não parece estimular ou promover quaisquer iniciativas para a valorização e manutenção das LMs destes alunos. Retomaremos esta questão na apresentação dos resultados referentes à escola.

Como fundamentação das respostas sobre quais as suas LMs foi possível identificar um conjunto de critérios, nomeadamente o critério do país de origem, o critério cronológico e o critério afetivo, remetendo para a primeira socialização em espaço familiar (Ançã, 1999, 2005, 2010; Grosso, 2007, 2010; Grosso et al., 2009).

Há duas exceções que merecem alguma discussão. No caso do Júlio, aluno brasileiro, a sua LM é considerada o “Brasileiro”, e não o “Português”, como seria expectável. Embora a língua seja a mesma, sabemos que o Português do Brasil é uma das variedades do Português, e, ao contrário de muitos brasileiros que no Brasil sofrem de “baixa auto-estima linguística” porque não praticam o “Português de Portugal” (Bagno, 2008), o Júlio, em contexto migratório, faz questão de afirmar a sua LM, que pratica no seu quotidiano. No nosso entender, trata-se de uma reivindicação identitária (Camilleri, 1998a, 1998b; Coste et al., 2009; Dabène, 1994; Maalouf, 1994), tanto que o próprio aluno afirma não estar suficientemente integrado e sentir o desejo de regressar.

Contrariamente ao Júlio, a Eugénia, aluna angolana, considera o Português a sua LM. Tal poderia estar relacionado com o facto de o Português, no contexto institucional dos PALOP, ser transmissor de uma marca cultural, sendo frequentemente remetido para um espaço misto onde a cultura materna e a cultura segunda “*se tocam e se cruzam*” (Ançã, 2002). No entanto, aprofundando a análise dos dados, demos conta de que, para além do Quimbundo ser a língua do seu país de origem, onde nasceu e de onde veio com nove anos, a aluna beneficiava de um conjunto de circunstâncias privilegiadas para a sua aprendizagem, desenvolvimento e prática, nomeadamente o uso do Quimbundo no seu espaço doméstico e o contacto com a língua em contexto de imersão durante as férias que faz “*todos os anos*” em Angola. Para além destes fatores, a aluna é ainda consciente de que o domínio dessa língua poderia ser favorável para o seu futuro profissional. Este conjunto de dados faz-nos pensar que, por um lado, embora a aluna afirme a sua dupla pertença identitária – angolana e portuguesa –, talvez subestime a sua referência etnolinguística para fugir à estigmatização de que foi vítima aquando da sua vinda para Portugal (Camilleri, 1998a; Paiva, 2007). Por outro lado, esta “recusa” em usar o Quimbundo também pode estar relacionada com a desvalorização explícita desta língua, assim como outras, nomeadamente o Crioulo em outros países africanos, línguas que não eram reconhecidas face à LP, que gozava do estatuto de língua oficial. Este facto pode fazer com que os seus falantes não desenvolvam atitudes positivas em relação às mesmas. Esta situação remete-nos para a dimensão ligada ao poder da língua, o que implica que a mesma tenha “estatuto zero ou muito baixo” (Ançã,

2010; Carli, 2009; Leiria, 2004; Oliveira et al., 2010; Pereira, Arim & Carvalho, 2008).

Todos os alunos estrangeiros e os seus E.E. dão uma importância fundamental ao facto de saberem a língua do país de acolhimento, neste caso o Português, reconhecendo-a como elemento possibilitador da integração e do bem-estar na sociedade de acolhimento (Ançã, 2007a, 2010; Ançã & Ferreira, 2007; Andrade, 1997; Feytor Pinto, 1998; Grosso, 2007; IEF, s/d; Malheiros & Esteves, 2013; Pardal et al., 2007).

À semelhança de outros estudos, nomeadamente Malheiros e Esteves (2013), os alunos estrangeiros entrevistados revelam fazer uma gestão equilibrada entre as suas LMs e a LP, que se traduz em *“mecanismos sincréticos que resultam, frequentemente, na mobilização da língua-mãe e da língua do país de destino, ou mesmo na mistura de elementos dos dois idiomas no mesmo discurso”* (Malheiros & Esteves, 2013, pp. 164-165).

Também se verifica, tal como nos dizem Portes e Schauflier (1994), que enquanto a “primeira geração” de imigrantes não fala muito bem o idioma do país de acolhimento, os filhos desses imigrantes, tendo vindo com os seus pais muito pequenos ou tendo já nascido no país de acolhimento, tanto falam bem o idioma deste país, que usam na escola e na vida pública, quanto a(s) língua(s) do país de origem, que usam sobretudo em casa com os pais.

Os alunos dos países de língua oficial portuguesa e os seus E.E. revelam-nos um dado interessante, quando nos falam no desenvolvimento de competências no “Português de Portugal” – entendido por eles como o Português “correto” –, que sentem ser uma mais-valia, sobretudo se regressarem ao seu país de origem. Este dado prende-se com o facto de as diferenças existentes entre as variedades do Português, nomeadamente a brasileira e a europeia, não serem sentidas como “diferenças de uso”, mas como “deficiências” ou “inferioridade” (Ançã & Ferreira, 2007; Bagno, 2007, 2008; Castro, 2006, 2010; Fiorin, 2011; Paiva, 2007).

Também devemos sublinhar que há uma aluna que reconhece as vantagens do Português por ser uma das línguas com maior número de falantes em todo o mundo e que se afirma cada vez mais como língua de comunicação internacional, nomeadamente nos negócios (Anacoreta Correia, 2011; Ançã, 2013; Ançã, Guzeva, Gomes, Macário, Paiva & Ohuschi, 2013; Gaivão, 2010; Reste & Ançã, 2012; Reto, 2012). A este facto não é alheia a hipótese que alguns destes alunos colocam de no futuro estabelecerem contactos de trabalho com os seus países de origem, como sugerem alguns autores, nomeadamente Neves e Rocha-Trindade (2008).

Estes resultados confirmam que a identidade não é uma justaposição de pertenças autónomas, mas é vivida como um todo, pelo que os próprios alunos afirmam que fazem uma “mistura” de línguas ou uma espécie de “língua mista entre as duas” (Billig, 2004; Giddens, 1994; Maalouf, 2003; Malheiros & Esteves, 2013). Assim, compreendemos como os alunos estrangeiros entrevistados auto e hetero(re)construíram a sua identidade, neste caso linguística, mantendo por um lado, os valores pessoais e familiares da LM e, por outro, respondendo aos questionamentos da cultura do país de acolhimento, manifestando desta feita

“atitudes sintéticas” que procuram conciliar o sentido das suas “identidades ontológicas” com as suas vivências migratórias, ou seja, as suas “identidades pragmáticas” (Camilleri, 1998a, 1998b).

No que se refere aos **alunos autóctones**, a LP é aquela que é considerada a sua LM. Mesmo para o Ramiro, o Francês que fala em espaço doméstico com a sua mãe não chega a atingir o estatuto de LM, sendo sublinhado pela E.E. que, não obstante os seus esforços pessoais no uso quotidiano que confere ao Francês, a identidade linguística do seu educando é, sem dúvida, alguma portuguesa.

Apesar de a globalidade dos alunos autóctones não usar, em contexto doméstico, duas línguas, a maioria revela a capacidade de interagir com os outros culturalmente diversos, usando o seu “capital linguístico”, a sua competência plurilingue, gerindo as várias línguas que sabe, em diferentes graus, de acordo com as situações. Este resultado vai ao encontro do conceito de que a competência plurilingue de um ator não é uma mera justaposição de competências distintas, mas antes uma competência plural e complexa que está disponível para ser usada de acordo com diferentes necessidades de comunicação (Coste et al., 2009).

Constata-se que o Inglês é a língua que colhe maior preferência, em detrimento de todas as outras línguas europeias que foram assinaladas, sendo destacado, inclusivamente, por parte de alguns alunos, o carácter afetivo em relação à mesma. Esta preferência faz destacar sobretudo o Inglês enquanto idioma internacional e global que cumpre a sua função de língua de mediação comunicativa entre agentes pertencentes a um mundo, linguística e culturalmente, cada vez mais diverso (Moreira, 2006). Nenhum dos entrevistados, alunos, professores ou E.E., toma a posição extremada de a considerar uma “*lingua frankensteinia*”, nem uma língua como “agente de homogeneização” (Phillipson, 2008).

CATEGORIA 4 – COMPARAÇÃO ENTRE CULTURAS E POVOS

Sumário

Nesta categoria procuraremos aferir qual o sentido e os significados que os alunos atribuem às semelhanças e às diferenças entre as culturas e os povos, e ainda se estabelecem hierarquizações entre as mesmas.

Quadro 18. Comparação entre culturas e povos: subcategorias e indicadores

SUBCATEGORIAS		INDICADORES
4.1. Semelhanças entre culturas e povos	4.1.1. Culturas e povos considerados semelhantes e sua fundamentação	Os alunos estrangeiros e os E.E. consideram que as culturas mais semelhantes são aquelas que estão geograficamente mais próximas, que são do mesmo continente, que praticam a cultura ocidental, têm a mesma língua, professam a mesma religião ou cujos povos são semelhantes ao nível do aspeto físico. Os alunos autóctones e os E.E. consideram também os critérios apontados pelos alunos estrangeiros. Destaca-se que, relativamente às ex-colónias africanas e ao Brasil, a comparação de semelhança se faz numa perspetiva etnocêntrica e unívoca.
	4.1.2. O sentido das semelhanças	Quer os alunos estrangeiros, quer os autóctones diferenciam culturas e povos em aspetos materiais/ objetivos como o desenvolvimento económico e tecnológico, mas também em aspetos imateriais/ subjetivos como as suas atitudes e o seu carácter. Assim, atendendo a este último aspeto, os povos do Sul da Europa ou latinos são considerados menos trabalhadores e eficientes, mais desorganizados, dando até a ideia de serem menos “inteligentes” relativamente aos povos dos países europeus mais a norte. Os alunos estrangeiros e autóctones valorizam as semelhanças no sentido que elas aproximam os povos e permitem àqueles que migram uma melhor integração, sem que com isso mostrem desejo de anular a diversidade.
4.2. Diferenças entre culturas e povos	4.2.1. Culturas e povos considerados diferentes e sua fundamentação	Tanto os alunos estrangeiros como os portugueses seguem, relativamente às culturas mais diferentes, o critério geográfico ou o critério extracontinental. Desta feita, identificam globalmente os países asiáticos, nomeadamente a China e o Japão. Para além destas culturas, os alunos portugueses distinguem ainda as culturas do Norte da Europa e do Sul da Europa. Os aspetos onde se verificam essas diferenças são a religião, a língua, a ocupação dos tempos livres, as danças, o sistema político. Estes aspetos não são acompanhados de valorações, nem positivas nem negativas.
	4.2.2. O sentido das diferenças	Quer os alunos estrangeiros, quer os alunos portugueses identificam um elevado número de diferenças entre as culturas, que fazem acompanhar de uma valoração sobretudo negativa. Entendem que as diferenças, sejam elas positivas ou negativas, devem ser valorizadas, por motivos diversos. Todavia, constata-se que algumas delas são estabelecidas de modo etnocêntrico, seja a partir da cultura ocidental relativamente às culturas asiáticas e árabes, seja a partir da cultura portuguesa relativamente às culturas africanas, das ex-colónias ou não.
4.3. Hierarquização das culturas e dos povos?		Globalmente, nem os alunos estrangeiros nem os alunos autóctones e respetivos E.E. hierarquizam as culturas e os povos em função de uma suposta superioridade ou inferioridade. Desta feita, consideram-nos iguais em estatuto, apesar do reconhecimento das suas diferenças. Assinalam-se, todavia, algumas exceções pontuais relativamente às culturas consideradas menos desenvolvidas, como as culturas africanas ou do Médio Oriente.

4.1. Semelhanças entre culturas e povos

4.1.1. Culturas e povos considerados semelhantes e sua fundamentação

Quando questionados sobre que culturas consideram ser mais semelhantes e/ ou distintas, a maioria dos **alunos estrangeiros** entende que as culturas geograficamente mais próximas são as mais semelhantes, dando como exemplo a cultura portuguesa e a cultura espanhola, mesmo que se admita que não se conhece muito bem a cultura espanhola. O aluno brasileiro também é desta opinião; curiosamente, refere a cultura espanhola, mas ignora a proximidade das culturas portuguesa e brasileira, culturas estas que partilham, entre outros, o passado histórico e a língua:

"I: Consideras que há culturas mais semelhantes à cultura portuguesa do que outras?

"A: Os espanhóis se calhar são mais semelhantes... **Não sei, não conheço muito bem os espanhóis, mas visto que "tão perto, podem ter culturas semelhantes, não sei..."** (Kirill. Ucrânia)

""A: **Acho os espanhóis algo... algo... bastante semelhantes, também pelo facto de 'tarem muito próximos de Portugal e de fazer parte da Península Ibérica... que têm costumes bastante parecidos.**

I: Gostaria de dizer um aspeto em que essa semelhança seja mais evidente?

A: ... As pessoas, eu acho que as pessoas são bastante parecidas, se bem que eu tenho a ideia dos espanhóis serem um bocadinho mais alegres. **Isso também pode ser devido aos tempos de crise** (sorriso), mas acho parecido." (Apollinarya. Roménia)

"I: Quais as culturas que consideras que são mais semelhantes? Em que aspetos?

A: Semelhantes, como? Parecidas? Ah, **os espanhóis, os polacos também tem, é um bocadinho parecida, porque também festejam o Natal mais ou menos nos mesmos dias..."** (Olena. Ucrânia)

""A: Sim... **Acho que a espanhola que é quase aqui ao lado e tem quase as mesmas características quanto ao gosto... ao jeito de vestir, até no jeito das culturas, aquilo das roupas que eles usam assim... (...) em algumas festas** poucas, assim... como se diz... aquele que está a **dançar** com as roupas grandes, com uns saíões... eu não sei como é que se chama... (...) mas **dançam igual**, eu já vi espanhóis a dançar aqui, acho que é..." (Júlio. Brasil)

No excerto que se segue generalizam-se as semelhanças entre a cultura europeia, nomeadamente em relação a Portugal, o que nos sugere um outro critério, desta feita "intracontinental", como marcador de semelhanças. Quando questionado sobre eventuais semelhanças entre a cultura chinesa e a portuguesa, o aluno é capaz de estabelecer aproximações, justificando que a China "está a ocidentalizar-se":

"I: Consideras que há culturas mais semelhantes à cultura portuguesa do que outras?

A: Eu, na minha opinião, acho que **a cultura europeia é basicamente portuguesa**. Os contactos que eu tenho, eu... eu acho que é isso. **No modo de agir perante certas atitudes, mais... ah... na língua tem muitas semelhanças, ah... tem certos hábitos ou costumes, por exemplo ir à praia, todo o Verão**, o que não acontece na... na Ásia ou na África, talvez na África "há", mas na Ásia não há muito, pelo menos quando estive na China nunca fui à praia (risos).

I: Vamos agora passar às semelhanças que tu encontras entre a cultura do teu país e a cultura

portuguesa...

A: Bem... **acho que na maneira de vestir, é a mesma**, apesar de antes... apesar de antes não "for", não "tenha sido"... Ah... como também já tinha dito, **a China está... está a ocidentalizar-se, e pronto... aquela maneira de vestir ou de agir "está" muito próximas e é aquilo que eu acho agora.**" (Ling. China)

As alunas de origem africana fazem referência às proximidades entre as suas culturas e a portuguesa:

"I: Falaste-me das diferenças... E semelhanças?

A: Semelhanças... eu acho que **se não passar pela língua, não passa por mais nada** (sorriso)." (Eugénia. Angola)

"A: Acho que há, não sei... sei lá, acho que sim, que há. **Se formos a ver, basicamente, a cultura portuguesa não é muito diferente das nossas.**" (Odete. Guiné-Bissau)

O aluno venezuelano estabelece semelhanças entre a cultura do seu país de origem e a cultura portuguesa, tais como a religião, a valorização da família e a convivialidade. Também faz referência ao aspeto físico, à "forma das pessoas", sublinhando-o como facilitador de integração no caso das pessoas "jeitosas":

"A: ... Em relação a cultura, eu acho que no meu caso era muito, muito parecida... mas existiam barreiras, como sempre existem... Partindo da minha experiência, eu acho que **na religião são muito... são mesmo muito próximos, apesar de que lá se pratica mais um bocadinho do que cá... Cultura também pode ser a forma das pessoas?** Eu acho que **as pessoas não são assim tão diferentes, as de lá com as de cá... acho que não é por aí, as pessoas que vêm, por exemplo, de lá, se são jeitosas, digamos assim, não são postas de lado.**

I: ... a nível físico, é isso?

A: É isso... Outras semelhanças... eu acho que ainda tenho mais uma, que é: lá na Venezuela, ah... **sempre fizemos reuniões de família e acho que aqui também se verifica isso, não tanto como lá, mas também... Acho que o convívio entre as pessoas conhecidas é muito importante, portanto é isso...**" (Lucas. Venezuela)

Mesmo os alunos que não referiram que a sua cultura de origem e a portuguesa são próximas, quando questionados diretamente sobre quais as semelhanças entre estas também são capazes de dar alguns exemplos, como a "hospitalidade", a "língua" e o "desporto", designadamente o futebol:

"I: Em que aspetos consideras que a cultura do teu país é semelhante à cultura de Portugal?

A: ... Hum, quanto ao facto de **as pessoas de outras nacionalidades serem bem-vindas no país e estarem dispostos a recebê-los**, eu acho que sim." (Apollinarya. Roménia)

"I: Em que aspetos consideras que a cultura do teu país é semelhante à cultura de Portugal?

A: **Gostar de futebol, a língua e serem trabalhadores também...**" (Júlio. Brasil)

Os dois alunos ucranianos que se seguem destacam como semelhança, no sentido negativo, o poder político, a falta de ética e de escrúpulos no seu exercício e os problemas ao nível económico:

"I: Em que aspetos consideras que a cultura do teu país é semelhante à cultura de Portugal?

A: **A política. A política é... na Ucrânia também é muito “escandalizante” ver a política.** Há muitos conflitos, por exemplo, na Assembleia há muitas... há muitos conflitos entre os deputados, há muitas agressões, como em Portugal também já houve, e é com uma política... é tudo ao monte... molho e fé em Deus. **É como em Portugal, todos à pancada só para ter um lugar mais acima.** É assim, é.” (Vladislav. Ucrânia)

I: (...) (semelhanças entre a cultura ucraniana e a portuguesa)

A: Sim... **Economia** (sorriso)... **são ambos maus...** de resto acho que não há nada, assim... **Ao nível da gastronomia, há muitas semelhanças,** mas há pequenas coisas que são diferentes, mais as comidas tradicionais...

I: E quando vês semelhanças em termos de comida a que é que te referes?

A: Batatas, massa...

I: E que outras semelhanças e que outras diferenças?

A: **O estatuto da mulher talvez seja semelhante a Portugal...**” (Kirill. Ucrânia)

Os **E.E. de alunos estrangeiros** entrevistados também estabelecem semelhanças em função da proximidade geográfica dos países, nomeadamente entre os povos mediterrânicos. No que se refere a este critério, consideram-se semelhantes os marroquinos, os espanhóis, os italianos, principalmente do Sul de Itália, e os portugueses, todos vistos como mais calorosos e com maior espírito de entreatajuda, em comparação, por exemplo, com outros povos europeus, como os alemães.

Os romenos e os portugueses também são considerados semelhantes nos comportamentos e na gastronomia, por serem povos latinos, e são ainda referidos todos os povos que partilham uma mesma língua:

I: Considera que há culturas mais semelhantes à cultura portuguesa do que outras?

E.E: **Tudo o que seja à volta do Mediterrâneo** acho que sim. Seja **Marrocos**, um pouco **Espanha**, **Itália** não conheço, mas acho que sim, tudo o que seja à volta do Mediterrâneo (...). (Marrocos) também tem uma cultura de... de comer, cultura de... ajudar, também. Facilmente, o português também tenta ajudar quando pedimos uma ajuda, tenta dentro das possibilidades de ajudar, e encontrei isso em Marrocos” (E.E. Paul. França)

“E.E.: Até acho que entre portugueses, por cima desta coisa toda, acho muito semelhantes **as duas nações, portuguesas e romenas, acho muitas semelhanças, apesar de ser muito distantes, os dois são países latinos**, não é?, portanto, apesar de serem muitos distantes um do outro, acho que maiores semelhanças que encontrei entre povo português e povo romeno, mais do que entre povo romeno e povo italiano. Achei muito interessante. (...) **de comportamento, até de comer, de viver, de... parece-me bastante, muito compatíveis, muito semelhantes.**

I: E quando me fala, por exemplo, que os italianos já são mais diferentes que os portugueses, quais são as diferenças que vê nestas duas culturas?

E.E: Quer dizer, sei que os romanos passaram... quer dizer, os mesmos romanos que se calhar passaram na Roménia, também cá em Portugal, não é?, encontraram na frente... portanto, se calhar isto plantou um pouco a semelhança, mas... Mesmo na comida, se quiser... **a comida portuguesa é muito mais semelhante à romena que à italiana.** Também não é só isso. **Por exemplo, na Itália há grande diferença entre o Norte da Itália, é um pouco mais como Alemanha, aquele frio alemão, mas vais para sul, mais quente, mais semelhante com Portugal,** provavelmente. (...) também passei de Itália de norte para sul, conheço um pouco a situação... vi isto, não é de ter lido. (...) Mas não estou a falar de temperatura, não! (risos). **As pessoas são mais calorosas no Sul.**” (E.E. Apollinarya. Roménia)

“E.E.: Há coisas que eu por acaso que **“tinha” assim mesma língua, falam na mesma língua.**” (E.E.

Vladislav. Ucrânia)

A maioria dos **alunos portugueses** (7 alunos) também considera que as culturas mais semelhantes à cultura portuguesa correspondem às culturas dos países mais próximos geograficamente de Portugal, nomeadamente Espanha e os países europeus, embora relativamente a estes últimos haja quem frise a semelhança com as culturas dos países do Sul da Europa e a diferença relativamente às culturas dos países do Norte europeu. Também estabelecem uma relação de semelhança entre a cultura portuguesa e a cultura ocidental ou entre os “povos latinos”.

No que concerne às semelhanças apontadas entre as culturas, os alunos portugueses referem aspetos como “as casas”, o uso das “mesmas tecnologias”, as “roupas”, o “clima”, os “meios de transporte”, “os hábitos” como o “dormir a sesta” e a “desorganização” no que fazem, o rumar para o sul nas férias e a língua (no caso do Brasil e das ex-colónias):

“I: Consegues identificar alguma cultura semelhante à cultura portuguesa?

A: Eu acho que as culturas que são mais semelhantes a um país são **aquelas que estão mais próximas**, os países mais próximos. Por exemplo, **Espanha, que é a que está mesmo ao nosso lado**, eu acho que até deve ser assim mais ou menos parecida.

I: E em que aspeto é que tu achas que a cultura portuguesa é semelhante à cultura espanhola?

A: **O clima é basicamente o mesmo**, a Espanha até é mais quente porque está à beira do Mediterrâneo, banhado por águas quentes. Depois... o clima é basicamente quase o mesmo, depois as maneiras das **casas** e isso, das vezes que eu já lá fui, pronto, era tudo igual a nós, **têm as mesmas tecnologias, têm** os mesmos tipos de casas e assim. (...) Depois há semelhanças com outros povos... **as roupas, utilizamos tudo mais ou menos... a mesma roupa, também utilizamos os mesmos meios de transporte** que existem.” (Ramiro. Portugal)

“A: **Espanha não é só por estar próximo de nós**, mas também tem uma cultura mais semelhante do que, por exemplo, a cultura de Bali... Mas neste caso, por exemplo, existe... se calhar, duas moedas, **a cultura ocidental, que é enorme, não é?, e as outras culturas, que são menores, porquê? Porque acho que a cultura ocidental é maior em termos de espaço**, mas... mas também existem muitas outras culturas que... **existem muitas culturas no mundo que são completamente diferentes ou não da cultura ocidental ou seja, da nossa cultura...**” (Carolina. Portugal)

“A: Ora, vejo bem que aqui **os povos latinos têm muitas mais semelhanças com os portugueses** (...) Por exemplo, **os latinos tendem a dormir a sesta, os espanhóis que também têm esse hábito e são também um pouco mais desorganizados.**” (Jaime. Portugal)

“A: Oi, **os espanhóis são muito parecidos connosco, são preguiçosos até dizer chega**, ah... têm uma coisa que não tem nada a ver connosco... eu acho que há sempre os dois lados, não é?, ah... os espanhóis podem ter essa parecença de ser preguiçosos connosco, **mas depois têm coisas que não têm nada a ver connosco, por exemplo, eles comem mal**. Aquilo em Espanha não se come nada de jeito (risos)... (...) mas depois têm outra coisa, **têm muito aquela... aquela cultura que nós temos. Tem que se dizer a verdade, nós temos muito... chega a época do Verão e nós vamos para o Sul do país, ah... porque lá há praia e há calor e essas coisas todas, e eles também têm muito... muito isso, vão para o Sul do país, ah... pronto. Mas depois, por exemplo, os franceses também têm algumas semelhanças connosco, são muito mesquinhos, ah... os italianos também**, mais por aquilo que comem e que usam na alimentação, até porque eu não sei muito dos italianos, por isso 'tou a falar mais do que sei. Pronto, acho que entre a Europa há sempre algumas semelhanças. (...)” (Assunção. Portugal)

A aluna que se segue consegue identificar semelhanças nas tendências migratórias, relativamente aos ucranianos/ romenos e os portugueses:

“A: eu acho que o resto dos outros países que fazem parte da **União Europeia**, por exemplo, o modo de vestir, por exemplo, é tudo muito unifor... **uniformizado**, ehm... a maneira de falar depois institui-se assim uma coisa que... basicamente para que pensemos quase todos da mesma maneira e... por isso... acho que... não sei, acho que... culturas assim... ehm **brasileiros**... ehm... **Estados Unidos**, não acho que seja assim muito diferente... (...) Eu acho que nós, os **portugueses**... **são iguais, há portugueses que são iguais aos ucranianos, aos romenos, porque quando vêm para cá... porque os portugueses também vão para lá, da mesma forma que eles vêm à procura de algo melhor, nesse sentido somos semelhantes.**” (Berta. Portugal)

No excerto que se segue, a aluna considera que os portugueses, espanhóis, franceses, ingleses, americanos e brasileiros são semelhantes no vestuário, na gastronomia, produtos e serviços. Considera a reciprocidade e o intercâmbio cultural entre estas culturas, cujo denominador comum podemos dizer que consiste em pertencerem à denominada cultura ocidental:

“A: **Os portugueses são semelhantes na anatomia, não é? (sorriso), como é óbvio...** Somos semelhantes, depende da cultura, porque nós somos semelhantes... Se eu for falar de pessoas **espanholas, francesas, inglesas, americanas, brasileiras**, eu posso generalizar as semelhanças no **vestuário, na gastronomia, nos produtos e serviços** que utilizamos, porquê? **Porque nós adquirimos também os produtos deles e os serviços deles, nós modificamos a nossa cultura, ou seja, a minha cultura atualmente já tem traços de outra cultura.** Portanto, são aí que residem as semelhanças, nesses traços e nesses padrões que são iguais...” (Carolina. Portugal)

Apenas 4 dos alunos portugueses classificam como “semelhantes” a cultura portuguesa e a cultura das ex-colónias africanas e do Brasil. As semelhanças que estabelecem centram-se na influência unívoca de Portugal sobre as ex-colónias, apontando como semelhanças a língua, a gastronomia, a religião, a “forma como vivemos”, a “identidade”, o “passado histórico e cultural”.

Só muito tenuemente se reconhece, no último excerto e em relação ao Brasil, “a cana-de-açúcar e a batata” como elementos do intercâmbio cultural que a cultura portuguesa absorveu:

“A: (Sobre a cultura africana) Eu acho que **têm muitas semelhanças, sobretudo porque foram ex-colónias e nós ’tivemos lá durante muito tempo, deixamos muito... muita cultura, muito... muita parte da cultura que eles têm vem de nós**, por isso acho que são... são parecidos, embora com o tempo tenham aquelas divergências.” (Assunção. Portugal)

“A: Acho que as que considero mais semelhantes, talvez... talvez os brasileiros, em geral, acho que os brasileiros, são os que têm a cultura assim mais parecida connosco. **Embora sejam... um bocado mais... preguiçosos que nós!** Mas acho que em geral, a nível de cultura mesmo... acho que têm uma cultura bastante parecida com a nossa. Pronto, então a nível de **gastronomia**, acho que é praticamente a mesma. **A língua é a mesma, simplesmente tem é um sotaque diferente.** A nível de **religião**... eu penso que eles são mais praticantes que nós. Pelo menos os que eu conheci, acho que eram mais praticantes que nós, embora depois também gostassem de “*santinhos*” e não sei quê... (sorriso), mas em geral acho que eram mais praticantes que nós.” (Ronaldo. Portugal)

“I: Consideras que há culturas mais semelhantes à cultura portuguesa do que outras?

A: Sim. **Os espanhóis, por exemplo, são quase iguais, especialmente os galegos, é quase tudo, desde a língua até à forma como vivemos, ao trabalho...** A única coisa que eles são (diferentes) é **um bocado mais ricos que nós, em termos de economia, têm mais trabalhos. Os brasileiros também são quase iguais a nós em termos de cultura, até porque a língua é a mesma.** Basicamente são **os países do Sul da Europa que são os mais parecidos com Portugal, e os países das antigas colónias portuguesas...** Os brasileiros, tal como os espanhóis, também têm quase tudo parecido com os portugueses. É claro que depois **são um bocado mais descontraídos** e... mas de resto acho que são como os portugueses, tanto que os brasileiros são os estrangeiros que têm mais facilidade em inserir-se aqui... **Os países das ex-colónias são semelhantes à cultura portuguesa na língua, na identidade, no passado histórico, têm o mesmo passado histórico e cultural que nós. Claro que têm outras coisas adicionadas por causa dos povos que viviam lá antes de nós chegarmos,** mas têm muita coisa de nós, as diferenças são as partes da cultura africana anterior à portuguesa, aquela coisa da cultura tribal e das religiões que “havam” lá.” (Joaquim. Portugal)

“A: Por exemplo, **as colónias, as antigas colónias portuguesas, como tiveram uma forte influência portuguesa** na altura das... dos Descobrimentos, acho que têm... pronto, **acho que têm cultura, cultura portuguesa, porque tiveram um “toquezinho” e estiveram muitos anos sob controlo português.**

I: E em que aspetos é que achas que há semelhanças?

A: Na **língua.** Depois também ganharam **alguns métodos que nós tínhamos na agricultura, na “pastorização”, na criação de gado.** São mais aspetos de **comércio, de desenrascar no dia a dia** que eu acho que eles têm da nossa cultura. (...) as outras culturas... as culturas são todas diferentes, mas assim semelhante, semelhante... os brasileiros, só que já é uma colónia e sofreu uma grande... uma grande... aii... como é que se diz? Uma grande influência portuguesa, porque os vários anos foi... foi descoberto, e depois esteve sob nosso controlo, e até foi um rei, um rei português, que lhes deu independência, portanto acho que **eles ficaram muito com a nossa cultura e nós com a deles. A cana-de-açúcar, a batata... são do Brasil.**” (Justino. Portugal)

Globalmente, os alunos apontam como culturas mais semelhantes aquelas que estão mais próximas geograficamente, as culturas da Europa, particularmente da União Europeia, e as culturas do Ocidente.

Os **E.E. de alunos portugueses** seguem, de um modo geral, estas afirmações. No excerto que se segue, a E.E. refere as semelhanças entre os povos ao nível do clima e da geografia e a influência que estes aspetos provavelmente exercem sobre as especificidades culturais. Distingue os povos do Norte da Europa daqueles que se encontram a sul. Apesar de admitir “algumas semelhanças” entre os africanos e os portugueses, entende que dessas semelhanças os portugueses “não querem falar” porque “não as valorizam”:

“E.E.: Aí acho que sim, sem dúvida. Acho que há características, provavelmente tem muito a ver com o **clima, com a própria geografia** que são mais semelhantes a nós do que outras, não é?... (...) Agora relativamente aos portugueses, aos **espanhóis, aos italianos, aos gregos,** de certa forma, acho que somos muito parecidos em algumas coisas... (...) Nós somos muito mais parecidos com os **povos do Sul da Europa** do que propriamente com os povos do Norte da Europa. Depois, **acho também que temos algumas semelhanças com os africanos, mas essas nós não queremos falar porque se calhar também não valorizamos muito...**” (E.E. Assunção. Portugal)

4.1.2. O sentido das semelhanças

Na globalidade, quer os alunos estrangeiros, quer os alunos autóctones entendem que as

semelhanças devem ser valorizadas. Os **alunos estrangeiros** referem que elas contribuem para a “integração”, para a “aproximação”, para a “não exclusão” ou a “rejeição”:

“I: E achas que quando existem semelhanças entre culturas, elas devem ser valorizadas ou desvalorizadas?”

A: Valorizadas... Porque permite uma melhor integração de... das pessoas desse país com o outro.” (Paul. França)

“A: ... Acho que seria uma forma de aproximar as pessoas que vêm de fora com as de cá, acho que é um ponto em comum...” (Lucas. Venezuela)

“A: Valorizadas, se são semelhanças somos todos... não é iguais, mas parecidos, e não há motivos para rejeitar a outra cultura...” (Kirill. Ucrânia)

O excerto do E.E. que se segue fala das semelhanças como “pontes” entre os países, cuja não valorização é entendida como uma “perda”:

“E.E: Sim, valorizadas. Seria uma pena não valorizá-las, seria uma perda, não é? Acho que... pois que tentamos trazer para cá estudantes romenos e mandar daqui para a frente portugueses também, quer dizer, tentamos fazer ponte entre os dois países.” (E.E. Apollinarya. Roménia)

Os **alunos portugueses**, por sua vez, afirmam que as semelhanças devem ser valorizadas porque elas facilitam os “contactos”, promovem uma “melhor comunicação” entre os povos e culturas, a “integração” dos estrangeiros noutra cultura, bem como a criação de “alianças entre as nações”:

“I: Achas que essas semelhanças devem ser valorizadas ou desvalorizadas?”

A: Deve ser valorizado, porque até pode melhorar as comunicações entre os dois povos, as duas culturas... as pessoas que as praticam, e isso até pode ser melhor para contactarem com outra de um país vizinho.” (Ramiro. Portugal)

“A: (...) é mais fácil. Por exemplo, se eles vierem para cá, já sabem falar mais ou menos a nossa língua.” (Gabriel. Portugal)

“A: Valorizadas, porque é mais fácil uma pessoa... se uma cultura tem semelhanças, a outra acho que... para uma pessoa que vá viver para outro país com semelhanças na cultura, acho que é mais fácil integrar-se nesse país.” (Justino. Portugal)

“A: Eu acho que devem ser valorizadas na aceção de criar alianças entre... entre as nações, pronto.” (Assunção. Portugal)

Há, contudo, uma minoria de alunos que chama a atenção para alguns aspetos em que as semelhanças devem antes ser desvalorizadas. A **aluna estrangeira** que se segue afirma a importância de desvalorizar aquilo que é comum com Angola – a LP –, no sentido de chamar a atenção para e recuperar os “dialetos” e as “tradições (...) que vêm detrás” e que ela considera fundamentais para se estabelecerem

contactos, particularmente nas “províncias”.

“I: Achas que essas semelhanças devem ser valorizadas ou desvalorizadas? Porquê?

A: **Podem ser valorizadas, mas ao mesmo tempo podem ser desvalorizadas.** Porque é assim, podem ser valorizadas em que termos? Eu que nasci em 90 e tal, e mais uns tantos da população angolana antes de mim ou depois de mim, em Luanda, **na cidade de Luanda, só falam Português. Não conhecem outra língua. Apesar de saberem que há vários dialetos, só falam Português, mas acho que também é importante que se desvalorize um pouco o Português para a população poder aprender o que vem por trás,** porque daqui a mais uns quantos anos... agora os negócios todos estão a passar para as províncias e não sei quê, **as pessoas querem arranjar trabalho e não sabendo o dialeto é um pouco complicado interagir com aquela população, não sabendo o dialeto e as tradições, que aquela população é muito complicada nas províncias e eu acho que é importante começarmos a desvalorizar um pouco e começar a ir buscar o que vem de trás... não é que “temos” que deixar o Português totalmente de lado, não! Vamos pôr um pouco de parte e buscar o que vem de trás!**” (Eugénia. Angola)

Apesar de o aluno chinês ter afirmado que a aproximação da cultura chinesa à cultura ocidental era positiva, lamenta agora que a influência “oriental” daquela cultura esteja a “cair no esquecimento”, nomeadamente alguns aspetos mais “tradicionais”:

“I: Achas que essas semelhanças devem ser valorizadas ou desvalorizadas? Porquê?

A: Ah... É mais um dilema. Por um lado sim, por outro lado não.

I: ... podes explicar, então?

A: **Bem, porque eu acho que essas semelhanças trazem mais prática (comodidade) às pessoas, mas por outro lado estamos a esquecer a cultura oriental da China, o que é lamentável.**

I: E quando tu dizes “trazem mais prática”...

A: Se pensar na roupa, não é? Eu acho que é muito mais fácil vestir como estou agora, do que vestir aquele traje comprido e... comprido e difícil de apertar que usavam os chineses antigamente.” (Ling. China)

Também dois **alunos portugueses** afirmam que as semelhanças devem ser valorizadas até ao ponto em que não façam perder a identidade própria. As ideias contidas nos excertos que se seguem evidenciam que a “aldeia global” não deve fazer desaparecer a “diversidade cultural”. Os média, que tendem a uniformizar padrões de consumo e “quase (...) impõem um modo de vida”, bem como os contactos culturais, não devem fazer com que uma cultura se sobreponha a outra e muito menos fazer com que alguma seja anulada pela perda dos limites que definem a sua identidade:

“I: Achas que essas semelhanças devem ser valorizadas ou desvalorizadas? Porquê?

A: Devem ser valorizadas, acho que sim, porque nos mostra... para nos mostrar que não somos assim tão diferentes, porque há pessoas que devem pensar: “ai, ele tem uma cultura diferente, ele é isto, ele é aquilo!...” Eu não acho, **eu acho que somos todos humanos e todos deveríamos ter a mesma liberdade, não é?, e os mesmos direitos, e acho que devem ser valorizadas estas semelhanças, porque mostram uma proximidade e uma relação tal com essas pessoas... (...)** mostrar que existe **diversidade cultural** e que existem pessoas que defendem isto, aquilo e que existem muitas culturas no mundo, não é?, que há... que **a tal aldeia global que eu falei há pouco deveria existir só para melhorar esta ou aquela cultura e não para a fazer desaparecer.**” (Carolina. Portugal)

“A: (...) por exemplo, o ponto de comparação que toda a gente fala, hoje, se pega muito nos *mass media* por causa disso, **da roupa, da moda, da publicidade, dos produtos, acho que isso é tudo um**

bocado idêntico. Aproximam com... A União Europeia faz com que nós, eu... eu acho, porque nós, inconscientemente... isso aproxima-nos de outros países e faz com que nós, de uma maneira ou de outra, nós tenhamos uma ligação com outros países. (...) apesar de eu achar que isso não... não é mau, mas de certo ponto devia ser controlável, porque, por exemplo, agora não há fronteiras, então isto, pronto, toma assim proporções... assim um bocado... mas falei nesse sentido. **Quase que nos impõem um modo de vida, vá: "temos que seguir todos aquele, porque senão vamos ficar desfalcados da sociedade"**, e é nesse aspeto. (...) Devem ser... as semelhanças? Devem ser valorizadas. Porque nós... eu acho que nós, independentemente de caminhar por tudo, pelos *mass media*, pela... pelo contacto que temos com as outras culturas, nós vamos criando lados semelhantes e vamos adaptando deles, vamos adaptando coisas deles e eles da nossa, e isso deve ser valorizado. **Mas não defendo que se deva anular uma e deva existir a outra, porque se existiu assim e se é isso que nos marca ao longo de toda... pronto, de uma data de séculos, acho que devem ser... continuar a ser definidas**, mas as semelhanças são importantes. Isso torna... com que se cria... faz com que existam laços de unidade e proximidade, pronto, não é mau, não acho mau." (Berta. Portugal)

Neste sentido, também as palavras desta E.E. sublinham o poder "reductor" das "fotocópias":

"I: Parece-lhe que essas semelhanças devem ser valorizadas ou desvalorizadas?

E.E.: (...) tudo o que é semelhante... **as fotocópias são muito úteis em algumas coisas, mas, do meu ponto de vista, são muito reductoras** (sorriso), acho que temos de explorar aquilo que é diferente, porque só das diferenças – voltamos à questão do trabalho de equipa – só é profícuo se as pessoas forem diferentes e se tiverem a capacidade de se unir, umas às outras, que é uma coisa que eu acho que há pouco..." (E.E. Assunção. Portugal)

4.2. Diferenças entre culturas e povos

4.2.1. Culturas e povos considerados diferentes e sua fundamentação

De acordo com o critério da proximidade geográfica, já usado para estabelecer semelhanças entre as culturas, a maioria dos alunos, **estrangeiros e autóctones**, considera que as culturas mais diferentes, em relação a todas as outras que existem no mundo ou em relação a Portugal, são aquelas cujos países são geograficamente mais distantes, nomeadamente as culturas dos países asiáticos, sobretudo da China e do Japão. Podemos verificar que, assim como os alunos usaram o critério "intracontinental" para fundamentar as semelhanças, neste item fazem uso do critério "extracontinental" para marcar as diferenças:

"I: Quais as culturas que consideras que são mais distintas? Em que aspetos?

A: (...) os chineses também... **Fazem parte de outros continentes, estão bastante longe, a distância acho que também influencia bastante**... ah... (...) humm... mas **a chinesa e a japonesa**, por exemplo, têm costumes muito diferentes, quer a nível familiar, da mulher e do homem... haver aquela grande distinção **que não se verifica em Portugal**, e outros também..." (Apollinarya. Roménia)

"A: Aí eu não sei, não sei mesmo... talvez a **Nova Zelândia, Timor.**" (Júlio. Brasil)

"A: **Japonesa** (risos), sem dúvida... sei lá... japonesa, **chinesa**, eu acho que... sei lá, **esses países da**

Ásia.” (Odete. Guiné-Bissau)

“A: **os mais opostos em termos geográficos** também, por exemplo, os **chineses**. (...) Mais os povos da **Ásia**.” (Kirill. Ucrânia)

O Ling, por sua vez, elege a cultura indiana como sendo a mais diferente em relação às culturas que conhece, por causa da “religião” – particularmente o modo de “rezar” e “cumprimentar Deus” –, o “modo de vestir” e os “hábitos”, nomeadamente as formas de cumprimento. Relativamente a Portugal, destaca desde logo a língua:

“I: Quais as culturas que consideras que são mais distintas? Em que aspetos?

A: Talvez a indiana. Não sei se é pela **influência da televisão**, mas na... na minha opinião, os indianos são muito diferentes... **Na religião**, mais... ah... **no modo de vestir**, ah... também os **hábitos, por exemplo, modos de cumprimentar**, ah... ou **modo de... simplesmente de rezar** ou cumprimentar Deus. Acho que é assim, é só nessa parte.

(...)

A: (Relativamente a Portugal) Em que... aspetos em que é diferente (pensa alto)... A primeira coisa é a **língua**, como é óbvio.” (Ling. China)

De uma forma geral, a cultura ucraniana e a russa também são vistas como diferentes da cultura portuguesa, particularmente no que se refere à língua:

“I: Quais as culturas que consideras que são mais distintas?

A: Aah... por exemplo, na **Ucrânia** acho que é diferente do que é **Portugal**. (...) A **cultura chinesa**, por exemplo.” (Paul. França)

“A: **É os russos e os ucranianos**.” (Olena. Ucrânia)

(Dado o contexto desde excerto, a aluna não se refere às diferenças entre estas culturas, mas antes às diferenças entre estas culturas e a cultura portuguesa.)

“A: A: Hum... é assim, não conheço muito bem a cultura de Portugal, mas eu... eu acho que a **cultura da Ucrânia é muito diversificada**... mesmo muito diversificada, porque há muitas canções assim... populares que residem há... já há muitos séculos. Há muitos livros a dizerem sobre a História de... da Ucrânia, há muitos contos assim mesmo ucranianos, não são portugueses; há muitas lendas, e não sei se assim em Portugal há muitas... (...) **A língua é muito diferente... a língua é muito diferente.**” (Vladislav. Ucrânia)

Temos visto até aqui, nas culturas consideradas diferentes, que os aspetos mais referidos são a religião e a língua. Apresentamos seguidamente um excerto em que, tal como já aconteceu nas semelhanças, o clima é referido como uma “diferença cultural”, a par das danças e da ocupação dos tempos livres. Também o futebol, que já fora usado para estabelecer semelhanças, serve agora para marcar alguma diferença, uma vez que, na opinião do aluno, no Brasil, as crianças jogam futebol e brincam na “rua”, enquanto as crianças portuguesas preferem o computador:

“I: Em que aspetos consideras que a cultura do teu país é diferente da cultura de Portugal?

A: Um pouco... o ambiente... **O clima, as danças, o jeito de se ensinar na escola, o tipo de aula**, aqui é quase o dobro de lá e é isso... Os portugueses também gostam de **jogar futebol**, a mesma coisa, **só que no Brasil tem de gostar de jogar na rua**, essas coisas... brincar na rua quando tem para aí nove ou dez anos, **aqui as pessoas que têm essa idade ficam mais em casa a mexer no computador** e essas coisas, acho isso.” (Júlio. Brasil)

Os **alunos portugueses** que também consideram o critério de afastamento geográfico e o critério “extracontinental” para identificarem as culturas diferentes em relação a Portugal destacam as culturas dos países asiáticos, nomeadamente a cultura chinesa e a japonesa (7 alunos) como sendo as “mais diferentes”. São igualmente referidas as culturas dos países europeus mais a norte (4 alunos), nomeadamente a da Ucrânia (apesar de terem na mesma turma alunos ucranianos), e uma minoria considera como diferentes a cultura dos países africanos (2 alunos), da Índia (2) e dos EUA (2). A religião, o sistema político, a língua, a gastronomia e as danças são igualmente usados por estes alunos como diferenciadores das culturas:

“I: Quais são as culturas que achas mais distintas?

A: A **chinesa**, por exemplo, que tem a comida... a **gastronomia** é muito diferente, eles comem coisas que para nós mais vale estarem afastadas (risos). Por exemplo, eles comem cão, que para nós é um animal doméstico... ah... comem escorpiões” (Justino. Portugal)

“A: **os ucranianos ou os chineses.**” (Ronaldo. Portugal)

“I: ... Quais as culturas que consideras que são mais diferentes?

A: Mais diferentes, definitivamente, é que... eu penso que... que **não são da Europa...** mais os... os **povos de África, talvez, sem ser as ex-colónias, e... e a América, Estados Unidos**” (Assunção. Portugal)

“A: É assim, as mais diferentes são aquelas tipo as de **África** e essas coisas assim, **são completamente diferentes.** (...) **Indiana** (...) Outra cultura... Deixe-me pensar... os **chineses** também” (Ramiro. Portugal)

“A: ... eu no outro dia vi em Psicologia um vídeo sobre a cultura de Bali e é completamente diferente da nossa. Eu acho que a única semelhança que eu vi foi na água, que também consideram a água assim um símbolo do transcendente, não é?, uma vez que batismo, p'ra nós... p'ra eles, a água... (...) tinham umas danças assim... **p'ra eles, a dança é ritual, para nós é lazer**, é um tempo livre (...) e pronto, é um exemplo que é uma cultura completamente diferente... (...) Mais a **cultura (dos países) de Leste**, talvez... temos... pronto, temos a cultura... mas isso já depende de cada sítio, o **comunismo**, antes do comunismo... Mais... Pois, não sei, não sei como hei de explicar, porque pronto, como eu 'tou mais familiarizada com a cultura ocidental, é p'ra mim mais fácil falar desta (...) Mas, por exemplo, a “**cultura**” **Hindu, onde valorizam a vaca como sinal sagrado e não a comem** e nós comemos, é completamente diferente... é que aí muda já em termos alimentares, a população não come carne de vaca, e comparando com aqui, é completamente diferente, não é? (...) Diferentes... a **língua**, não é?, somos diferentes” (Carolina. Portugal)

4.2.2. O sentido das diferenças

Os aspetos até agora identificados como diferenças não foram acompanhados de qualquer tipo de valoração, quer negativa, quer positiva. Deixamos essas valorações para o presente item, onde passamos a apresentar os aspetos diferenciadores entre as culturas que são acompanhados de conotações ora positivas, ora negativas, de forma a podermos aferir o sentido atribuído às diferenças assinaladas. Para além deste objetivo, pretendemos com esta análise proporcionar, num verdadeiro “*jogo de espelhos*” (Schön, 2000), uma reflexão sobre as culturas consideradas, nomeadamente a portuguesa.

No sentido de permitir uma melhor apresentação dos resultados, decidimos agrupar essas diferenças – acompanhadas de valoração – em dois itens: diferenças que fazem sobressair os aspetos positivos da cultura portuguesa e diferenças que fazem sobressair os aspetos negativos da mesma.

Ao analisarmos o sentido das valorações atribuídas às diferenças, constatámos que os aspetos valorados positivamente são em muito menor número do que os aspetos valorados negativamente. Começamos pelos primeiros.

Quando as diferenças destacam os aspetos positivos da cultura portuguesa:

Os **alunos estrangeiros** destacam os seguintes aspetos positivos da cultura portuguesa, na comparação que fazem desta relativamente às culturas dos seus países de origem:

- em relação à Roménia, o estatuto que a mulher ocupa em Portugal;
- em relação ao Brasil, a pouca pobreza, uma maior igualdade entre as pessoas e os níveis de escolaridade mais altos;
- em relação à China, as pessoas mais pacíficas e calmas, o maior uso de “regras sociais” que, por exemplo, contribuem para uma maior higiene nas ruas;
- em relação à Ucrânia, o facto de considerarem Portugal mais avançado tecnologicamente.
- em relação aos PALOP, referem que a educação é melhor em Portugal, nomeadamente ao nível das condições materiais.

“I: Em que aspetos consideras que a cultura do teu país é diferente da cultura de Portugal?”

A: Eu acho que ainda há muito aquela coisa de **a mulher cuida dos filhos, na Roménia, a mulher cuida dos filhos e o homem trabalha e não ajuda muito em casa**, se bem que as mulheres também trabalham... hum, mas... vejo que há mais disso do que cá em Portugal” (Apollinarya. Portugal)

“A: (...) **lá (no Brasil) as pessoas passam muita fome e aqui em Portugal não há quase nada disso**, não é?... acho isso... **Não tem muita pobreza**, é isso... (...) não existe diferença em muitos casos, só mesmo na escolaridade... **a escolaridade aqui é muito mais alta**... a nível de escolaridade...” (Júlio. Brasil)

“I: E que outras diferenças é que tu notas que existem?”

A: Talvez... **levantar o terceiro dedo ou não para insultar alguém, o que não acontece... na China (riso)**. E também acho... pelo menos o que conheço, não há nenhum gesto próprio para insultar

alguém... e pronto, acho que de facto a maior diferença que encontro é essa, porque também há palavões em qualquer língua que... pronto... que insulte alguém (riso).

I: ... o facto de tu, por exemplo, reparares nesse gesto... consideras que o povo chinês é mais respeitador do Outro que, por exemplo, os portugueses?

A: Não, **eu acho que até são mais calmos nesse aspeto, porque... das pessoas que conheço, digamos... os chineses são um bocado mais agitados perante os problemas e facilmente levam a conflito. E... nesse aspeto, os portugueses acho que são mais calmos.** (...) Ah... bem, acho que é mau sinal... não sei muito bem dizer isto... **talvez o cuspir para o chão, talvez fosse uma... uma falta de educação, mas para os chineses não tem nem uma grande regra a respeitar... Não há regra a respeitar.** (...) **Acho que realmente ao nível de higiene, os portugueses são melhores neste aspeto.** (Ling. China)

“A: **Portugal (...) em termos tecnológicos estão um bocado mais avançados** que nós... (...) **Acho que é mais acessível a tecnologia cá...** quando vim p’ra aqui tive coisas que não tinha na Ucrânia, mas também pode ser... é mais acessível...” (Kirill. Ucrânia)

Relativamente às perceções dos **E.E. dos alunos estrangeiros**, um dos E.E., no primeiro excerto, compara a “cultura de trabalho” que existe no Japão com Portugal, e embora considere que o trabalho é mais “rígido” e “ordenado” que nos “países latinos”, acaba por criticar essa rigidez, que transforma os trabalhadores em robôs. No segundo excerto, outro E.E. destaca os rituais de homenagem que os portugueses fazem, aos fins de semana, em memória dos entes queridos já falecidos:

“E.E.: Porque aqui é muito mais assim à vontade, lá (no Japão), **na estação do metro podes ver pessoas que empurram outras pessoas para subir, para caber no metro para ir para trabalho. Lá o trabalho é muito mais rígido, muito mais fixo, muito mais ordenado do que aqui, como em qualquer país latino**, acho que é um pouco mais à vontade. Lá é muito mais rígido, a seriedade... não é que aqui falta seriedade, mas lá é muito mais rígido, **um pouco mais robô que nós, não é?**” (E.E. Apollinarya. Roménia)

“E.E.: (...) para mim, eu acho que isso é também da cultura **como que “você trata” os cemitérios, isso eu aponto sempre e ver as pessoas no sábado e no domingo no cemitério a fazer aquela limpezinha e a deixar a vela, isso é para mim um exemplo grande.** (Na Ucrânia) não se trata assim. Há mas é pouco... isso para mim é uma... e eu até fico (gesto de surpresa)... **É uma coisa muito bonita.**” (E.E. Vladislav. Ucrânia)

Os alunos portugueses destacam os seguintes aspetos positivos da comparação que fazem de Portugal e da cultura portuguesa relativamente a outros países:

- em relação à cultura chinesa, entendem que são mais liberais relativamente aos casamentos e quanto ao género dos filhos que nascem;
- relativamente a algumas culturas africanas e a certas práticas como a mutilação genital feminina, julgam serem mais “pacíficos”, com uma “cultura mais liberta, mais ampla”;
- em relação aos EUA, o facto de se percecionarem como sendo menos consumistas.

“I: Quais achas que são as culturas mais distintas e em que aspetos?”

A: Por exemplo, na Ásia é muito diferente, Japão, China... na maneira de vestir também, ainda na **maneira de pensar é muito diferente mesmo**, nas comidas, na religião, que é totalmente diferente, no

trabalho, eles trabalham muito e são muitos mais... Acho que na maneira de pensar **são ainda mais reservados que os portugueses, em termos de casamento, por exemplo, ainda há aquela necessidade de ver como é, por exemplo, a mulher que o filho escolheu, ou quando têm filhos se é menina ainda ficam assim um bocado... não diria desiludidos**, porque um filho é um filho, mas eles preferem sempre ter filhos do que filhas...” (Benilde. Portugal)

“A: **A nossa cultura é pacífica em certos tipos de coisas**, por exemplo, nós estamos a falar de culturas... há culturas, não sei se é **a cultura africana, que têm rituais de iniciação**, por exemplo, aquele da **mutilação genital**, de que falamos há bocado. **Eu acho que esse tipo de coisas aos nossos olhos são desumanas e para eles são coisas normais** (...) há culturas que... nem chegam perto da nossa. Eles, ehm... é assim, eu acho... eu acho que não devemos desvalorizar uma cultura, porque eles acreditam que aquilo 'tá certo e, por exemplo, em relação a esse tema que é aquele que nós andamos a dar, a falar agora, (...) nós como, pronto, **temos uma cultura mais liberta, mais ampla, mais... não sei, dá-nos outros... outros olhos daquilo que eles fazem**, não sei. Mas acho que sim, os rituais deles...” (Berta. Portugal)

“A: (...) embora sejamos um bocadinho parecidos, mas **os Estados Unidos são um povo, digamos assim, ou uma nação extremamente consumista, nós também somos muito consumistas, mas não se compara**, ah... obviamente, depois tem... tem coisas diferentes: **a forma de viver, eles são muito mais extravagantes que nós**” (Assunção. Portugal)

Um dos **E.E.** destaca o facto de considerar que a justiça em Portugal, relativamente aos EUA e ao Irão, é mais consentânea com os Direitos Humanos:

“E.E.: (...) **em termos de justiça. Vamos para os Estados Unidos e há pena de morte e prisão perpétua. Aqui não. Vamos para o Irão e há o apedrejamento das mulheres, não é?**” (E.E. Benilde. Portugal)

Quando as diferenças destacam os aspetos negativos da cultura portuguesa:

Para as **alunas de origem africana**, a cultura portuguesa, em comparação com a cultura dos seus países de origem, é vista como sendo menos solidária, menos respeitadora dos idosos e menos rica, por não preservar o conhecimento das tradições. Pareceu-nos curiosa a forma como a Eugénia dizia, relativamente aos idosos, que *“a população idosa 'tá a ser tão posta de parte – uma pessoa já nem sabe onde, basicamente, onde é que existe a maior parte da população idosa”*. A aluna parece referir-se não apenas à invisibilidade ao nível da valorização dos seus saberes, como à própria invisibilidade física das pessoas desta faixa etária. Estas alunas consideram ainda as pessoas portuguesas “menos esforçadas” perante as adversidades, com “menor capacidade de entrega” a uma causa, mais calculistas, menos verdadeiras consigo próprias, mais “obcecadas” com as opiniões dos outros, mais “preconceituosas” quanto aos estrangeiros e “desconfiadas”, contrariamente, por exemplo, aos guineenses que, na Guiné-Bissau, casam e têm filhos com estrangeiros de origem chinesa naquele país.

I: Em que aspetos consideras que a cultura do teu país é diferente da cultura de Portugal?

A: **Alimentação, o espírito de entajuda...**

I: É maior?

A: Acho que sim, em Angola. (...) Mais... Acho que **a população em si é mais respeitadora da faixa etária dos seniores, acho que lá temos mais amor, amor mesmo, pelos seniores do que cá**, e acho que passa também por aí. Mais... acho que é só... apesar de que cá, em termos de educação é melhor, em termos de escola é melhor, (...) às minhas férias, passei por várias províncias de Luanda e (...) lembro-me de uma parte em que eu fui à escola e sentavam-se quatro pessoas na mesma carteira e aquilo só dá para duas, mas acho que lá está, é que aqui há tantas condições (se têm!)... e as pessoas não querem vir à escola, e **lá tão poucas! mas não perdem a vontade, acho que isso é muito bem assente!!!** (...) (A cultura angolana) ... inferior não digo, mas **mais recheada digo... é mais recheada, é mais cheia**, porque (...) cá, visto que a população idosa 'tá a ser tão posta de parte – uma pessoa já nem sabe onde, basicamente, onde é que existe a maior parte da população idosa –, enquanto que lá, não! **Lá é: a população idosa passa sempre, para os que vêm a seguir, toda a tradição, e as pessoas nunca se esquecem... Pode passar anos e anos e anos, nunca se esquece. Então, é mais cheia, mais recheada...** (...)

I: Em que aspetos consideras que os angolanos são diferentes e/ ou semelhantes dos portugueses? Porquê?

A: **Diferentes, diferentes pela entrega. Eu acho que nós, quando recebemos uma causa, não digo só pelos angolanos, qualquer estrangeiro (em Portugal), quando recebe uma causa, eu acho que "entrega-se" com tanto amor e tanta profundidade que é notável**, mas acho que os portugueses não." (Eugénia. Angola)

"A: A forma de pensar. Tal como disse antes, a cultura... (...) humm... **Os guineenses, quando penso nos guineenses, é um povo barulhento... uuuh (risos)... é! Mas é um povo cheio de vida**, hummm... Por acaso acho que foi algo que me chocou mesmo, que me fez pensar desta forma, foi: **os guineenses aceitam as pessoas independentemente que raça sejam...** o que eu acho interessante, porque a minha mãe diz que **há muitos chineses lá, mas são... são tão bem aceites... têm filhos com mulheres guineenses**, acho que é interessante, porque aceitam o que vier, não interessa se "ok, é deste país, é daquele", não interessa!" Eles vão aceitá-lo da mesma forma. **Eu acho que de vez em quando os portugueses ainda têm um bocadinho de preconceito em consideração a isso, ainda têm aquela dúvida "será que é boa pessoa?, será que não?, e vêm de um país pobre, será que me vai roubar? será que não sei quê?"... E acho que é interessante nos guineenses a entajuda**, porque eu acho que a Guiné é propriamente um dos países mais pobres de África, mas o que eu acho interessante é Angola ser o país mais rico dos países PALOP e haver muita gente a passar fome e na Guiné não! (...)

A: (...) os africanos não têm... basicamente, eles pensam que a vida é para ser "brincada", jogada, sim, é verdade! Nós temos de saber jogar, saber jogar na vida, é verdade, mas acho que também temos (...) ter uma estratégia, eu acho que isso é algo que se pode aproveitar **nos portugueses, porque eles têm sempre uma estratégia! É como jogar xadrez, foi algo que eu aprendi aqui, humm... temos de pensar em qual peça que vamos jogar e pensar em como é que os outros vão jogar, temos de 'tar sempre a pensar e a antecipar**, e eu acho que o africano ainda não se ligou muito a isso, (...) eu acho que é algo que os europeus têm. (...)

I: Mas isso não pode ser entendido como um certo calculismo?

A: Sim, é capaz... é capaz de ser isso... (...) Eu acho que em demasia, sim, pode ser algo negativo (...) (porque) acho que não devemos ficar obcecados a pensar no que os outros vão fazer, temos de ser nós próprios, (...) em vez de pensarmos na vida dos outros." (Odete. Guiné-Bissau)

As principais diferenças que os **alunos do Leste europeu** assinalam em comparação com a cultura portuguesa é, ao nível da gastronomia, o facto de os ucranianos comerem mais aquilo que produzem, enquanto consideram que a gastronomia portuguesa já adotou os hábitos de outras culturas, sendo menos fiel à sua própria "tradição gastronómica"; o respeito pelos pais e/ ou superiores, que entendem ser maior nos

seus países de origem; o “número de divórcios”, que percebem ser em muito maior número em Portugal e que consideram “mau”; a convivialidade e a socialização, que consideram ser menos boa neste país, dado que “as pessoas não se conhecem” e, quando se conhecem, “nem sempre se cumprimentam”, não “conversam na rua” e não se vê as “crianças a brincar em sítios públicos com os pais” por causa dos trabalhos destes. Na amizade, consideram que os portugueses têm menos “valores”, são “traíçoeiros” e “falsos”. Relativamente às atitudes face à escola e aos seus projetos de futuro, entendem que os portugueses são “menos esforçados”:

“A: Gastronomia da Ucrânia, há muita... muita... acho que há muita diferença. Ah... aqui... aqui... por exemplo, lá na Ucrânia usa-se muito as coisas... por exemplo, tenta-se aproveitar o máximo de cada alimento. Faz-se... fazem-se lá muitas coisas como vegetais, batatas, cultiva-se lá muita batata, milho, couves, cenouras há... pronto, eles, pronto, produzem muitas coisas assim, ah... são mais “naturalizares”; por exemplo, os portugueses aqui já adotam... comidas das outras... de outras nacionalidades, por exemplo, da italiana a pizza e... por exemplo, inglesa... os hambúrgueres e essas coisas. (...) Ah! E na vida familiar, eu reparei... também reparei que em Portugal há muitas pessoas divorciadas e eu não percebo isso. É que há muitas pessoas divorciadas e eu acho que os meninos... as crianças é que são as mais influenciadas nisso e acho que isso é muito mau, acho que os casais deviam-se manter muito mais tempo juntos e não deviam pedir o divórcio tão cedo assim, não é? (...)” (Vladislav. Ucrânia)

“A: Ah, em relação, por exemplo, como os portugueses tratam os pais, tratam por “tu”. Na Ucrânia e na Rússia, as pessoas mais adolescentes, os pais ensinam para tratar os superiores por “você”... I: Isso, na tua opinião, significa o quê?

A: Respeito, ah... carinho pelas pessoas, acho que é mais ou menos isso.

I: Em que aspetos consideras que a cultura do teu país é diferente da cultura de Portugal?

A: Ah... também lá temos a tradição de todas as festas, na minha cidade todas as festas são festejadas por todos os habitantes daquela cidade, conhecem-se uns aos outros... (...) Não é assim muito grande (a cidade), mas conhece-se toda a gente...

I: Isso significa o quê, para ti?

A: Acho que socializam uns com os outros, (o) que já não acontece aqui em Portugal, só dizemos bom dia para pessoas e às vezes passamos pelos vizinho e nem ligam... Lá eles falam, saem p'ra bancos dos prédios, conversam uns com os outros... As crianças brincam “uns” com os “outros”... (...)

I: Mas aqui também há parques para as crianças brincarem...

A: Sim, há, só que não se vê assim muitas pessoas a brincarem com os filhos, as pessoas estão aqui muito ocupadas com “trabalhos”, mesmo p'ra crianças metem “pa” infantários e não têm tempo p'ra estar com eles. Lá na Ucrânia, quando tem um filho, até três anos estão com eles, mesmo que estejam a trabalhar, acho que optam por 'tar com a criança do que ir trabalhar. (...)

I: Em que aspetos consideras que os ucranianos são diferentes e/ ou semelhantes dos portugueses? Porquê?

A: Acho que na amizade, por exemplo, os ucranianos têm mais valores na amizade do que os portugueses, eles são mais... Os portugueses são mais traíçoeiros que... ah... são... têm amizade por um objetivo qualquer para ter aquela amizade, (...) eles são falsos, às vezes...” (Olena. Ucrânia)

“A: A valorização dos estudos... é mais lá... até porque, por exemplo, lá os professores não reprovam, aqui se tiver negativas reprovam, lá não, se não quiseres estudar não estudas, mas todos querem ter melhores notas p'ra depois poder ter bom emprego no futuro...” (Kirill. Ucrânia)

Os alunos estrangeiros das restantes nacionalidades também identificam diferenças não

abonatórias para os portugueses ou para a cultura portuguesa. Assim, por exemplo, o Paul considera que os franceses têm mais facilidade em “aceitar novas culturas”, são mais interessados na “arte” e na “cultura geral” (nestes últimos aspetos considera nomeadamente os franceses semelhantes aos ucranianos); entende que os portugueses se mostram mais interessados no “futebol” em detrimento da “arte”, e na sua “própria cultura” em detrimento de outras culturas do “mundo” e da “cultura geral”:

I: Quais as culturas que achas que são mais diferentes da cultura portuguesa?

A: Aah... por exemplo, na Ucrânia acho que é diferente do que é Portugal (...) nos gostos. **Os ucranianos estão menos interessados no futebol e mais noutras coisas... eu acho os ucranianos mais virados para a pintura. (...) Os franceses são um bocado mais interessados pela arte e pela cultura. (...) Cultura de todo o mundo, cultura geral.**

I: E os portugueses?

A: **Mais cultura... cultura, a própria cultura, acho que... sim, gostam mais da própria cultura. (...)**

Ou seja, as diferenças... Aah... acho que... **os franceses têm mais facilidade a aceitar coisas novas... do que os portugueses.**(...) por exemplo, na... na gastronomia, coisas que não costumam comer, aceitam mais facilmente que os portugueses, e também na... na cultura. Acho que aceitam mais as... as novas culturas... por exemplo, culturas de outros países diferentes... por exemplo, os ucranianos...” (Paul. França)

Os **E.E. dos alunos estrangeiros** referiram a “pouca convivialidade” da parte dos portugueses; a “falta de eficácia” e “produtividade” no trabalho, em comparação com alguns países do Norte da Europa; o estatuto de “superioridade” de que é suposto os “patrões” gozarem; a pouca valorização dada à “escola dos avós e da família”, ou seja, a falta de acompanhamento das crianças por parte da família e por parte dos avós; o pouco respeito para com as “tradições” em detrimento das “modas” importadas, como a comemoração do Dia dos Namorados; a excessiva importância dada ao “computador”, ao “telemóvel” e à “televisão” em detrimento da atenção que é suposto dar às pessoas; a sua aparente “afabilidade”, embora “sem valor”:

“E.E.: Algumas diferenças... pronto, é mais **o rigor no trabalho** que notei a diferença, novamente. Mais diferença... nós... quer dizer, onde morava em França, costumávamos conviver mais entre amigos, aqui... acho **muito difícil de encontrar amigos portugueses.** (...) Isso deve explicar-se por causa dos portugueses terem que trabalhar muito para conseguir um nível de vida mais ou menos, é isso que faz que aqui... é **muito difícil de conviver com portugueses. Acho que não deve estar na cultura aqui de... pronto, passar um fim de semana em casa de amigos, ou convidar para jantar ao sábado à noite,** pronto. Que eu costumava muito fazer isso (risos). (...) As mais afastadas, que é, digamos, a **Finlândia** ou isso, ou até a **Alemanha, conheço um pouco a Alemanha, isso é muito mais rigor, muito mais produção no trabalho, não há “perca” de tempo, não há uma... são muito mais eficazes no trabalho, muito mais produtivos no trabalho,** e dessa forma não precisam trabalhar tantas horas como os portugueses, são mais eficazes. Sei que quando cheguei cá, comecei a trabalhar, a minha funcionária ficou admirada que eu à hora de almoço comer uma sandes. Eu, entre aspas, patroa, não é?, os **patrões têm aqui uma ideia de que tem que ser superiores, comer bem e viver bem melhor que os funcionários...**” (E.E. Paul. França)

“E.E.: normalmente é assim **cá em Portugal... avós, reformados, não tem nada para fazer mas não ajuda os filhos, não ajuda os netos... eu acho que é uma coisa muito importante apanhar uma escola da avó, apoio da avó, e há muitos velhinhos que andam a passear-se só na rua, assim só... mas podia-se passear com o neto! Isso é grande escola e... isso não anda cá na moda. Não há escola da avó, não há escola da família, não há. Eu acho que as crianças têm pouco apoio da**

família, pouco. (...) É a falar com as pessoas com mais idade, notava que eles têm raízes mas não costumam fazer o apoio; deixam, isso já não anda na moda. **As pessoas mais novas até não ligam, "eh, Páscoa... Natal... eh", ligam mais nas coisas que têm mais publicidade, Dias dos Namorados...** (...) ... eu mesmo falei com pessoas que foi criados dentro da família, conhece tradições, mas agora já disse, "Na casa da minha mãe foi assim mas eu já não..."... **eu acho que as pessoas mais novas em Portugal andam na moda, não quer saber, "Isso foi antigamente, não quero saber isso".** Grande falta, porque lá há muitas coisas boas, atrás. **Nós olhamos para a frente, queremos saber muito, vemos muito, achamos que ter um computador é uma coisa enorme, grande saber.** Nós que estragamos os meninos, porque deixamos ficar tanto tempo a ver televisão (...) **Só uma vida a correr sem ver nada ao lado, sem ver as pessoas,** "Caiu? Caiu, pronto, caiu", não é? Pronto, há muito movimento, a vida é muito rápida... muitos movimentos, mas nós nem conseguimos olhar e ver o lado. **As pessoas não conhecem, não... não comunicam. Isso é... porque anda a trabalhar, a ver... ou ficam no computador** ou... (...) ou **no telemóvel. Não 'tão a ouvir nada, nem um filho a chamar nem... nem...** que coisa muito importante ver o jogo... e é isso que vejo muitas vezes... vejo muito... percam muito tempo nas coisas que acho que é bom.(...) No início foi para mim uma coisa muito bonita assim **os portugueses sempre a dizer "bom dia", "boa tarde", "obrigada", "com licença" mas com tempo eu percebo que muitas vezes só palavra sem valor,** uma palavra às vezes... é, não é nada a ver com... **não tem valor. Não tem... não tem valor.**" (E.E. Vladislav. Ucrânia)

Também os **alunos autóctones** destacam diferenças que assumem uma conotação negativa relativamente aos portugueses em geral, a Portugal ou à cultura portuguesa. Estas diferenças situam-se ao nível da tecnologia, considerando-a "pouco evoluída", a economia e as condições de vida, que entendem ser "piores" que noutros países, as atitudes que as pessoas revelam, designadamente o serem menos metódicos e pouco disciplinados no trabalho, menos lutadores em relação ao futuro e mais passivos quanto à resolução da causa pública. Estas diferenças, na opinião do aluno que fala no segundo excerto, por exemplo, parecem refletir um maior grau de inteligência dos povos "nórdicos" em relação aos povos "latinos".

Sublinhamos, particularmente no primeiro excerto, como se destaca o poder simbólico de Inglaterra e dos EUA em relação a Portugal, que se reflete na própria perceção do Inglês enquanto língua que assume a supremacia mundial:

I: Quais achas que são mais distintas? Em que aspetos?

A: Os **asiáticos** (sorriso)... porque não têm nada a ver, nem cultura, nem nada (sorriso) acho eu. (...) Ehh... e os **mais evoluídos (tecnologicamente)**, por exemplo, como os **Estados Unidos da América** ou **Japão, China.** (...) **sabem viver melhor** (risos)... **viver melhor economicamente.**

I: Sabem viver melhor ou têm melhores condições de vida?

A: Os dois. (...) Porque **quando se fala, por exemplo, na Inglaterra, é um grande país com grandes... com grande de tudo, é sempre... a Inglaterra é conhecida mundialmente, mas, por exemplo, Portugal não é tão conhecido,** e acho que é isso... (...) Inglaterra é sempre conhecida porque faz... tem sempre muitas coisas, tem... tem grande tecnologia, está avançada e **a língua é mais usada para comunicar entre povos, o Inglês, toda a gente sabe falar Inglês, e Português só mesmo os portugueses é que falam Português, por exemplo. Mais ou menos, claro que também há o Português do Brasil e isso. Mas acho que o Inglês é mais... mais (sorriso)... Não sei dizer bem. É mais usado, é mais conhecido** (sorrisos) (...) ... por exemplo, nos **Estados Unidos da América, as casas, nota-se que uma cidade é melhor do que cá em Portugal, e têm grandes prédios e grandes edifícios. Têm melhores condições de vida e têm... têm tudo** (risos)." (Gabriel. Portugal)

"A: Ora, vejo bem que aqui os povos latinos têm muitas mais semelhanças com os portugueses, isto de deitar às duas da manhã (enquanto) **os nórdicos, que se deitam às sete da tarde e levantam-se às seis da manhã...** Eu acho que há grandes diferenças. (...) isso nota-se, aliás, na **situação política,**

onde estão os países latinos e onde estão os países nórdicos, e **os nórdicos são muito mais metódicos a fazer as coisas, são... parece que são mais inteligentes do que... do que nós.**" (Jaime. Portugal)

"A: Diferentes, não sei, podemos dizer que enquanto... **noutros países há pessoas que se esforçam e que veem que o país está a cair mal e lutam por isso, e acreditam que é... votar num Presidente diferente vai mudar alguma coisa, ou criam uma... uma revolução, e as pessoas manifestam-se todas...** eu acho que nisso **os portugueses são pacíficos, aceitam qualquer coisa.** Mete-me impressão! Eu... eu comecei... fui... votar pela primeira vez há pouco tempo e a minha mãe diz-me: "não é o teu voto que vai fazer a diferença". Eu sei que não é o meu voto, mas se não for, também não vai adiantar de nada. (...) esta situação enerva-me um bocado, porque **nós satisfazemo-nos, os outros revoltam-se e fazem manifestações e entram em conflitos... Nós ficamos a olhar e pronto, que venha algo melhor, não fazemos nada para que as coisas aconteçam.** Por isso, nesse sentido, poderíamos ser diferentes... É, é isso que as pessoas pensam, "não vou ser eu que vai fazer a diferença; eu, ficar aqui ou não ficar, é igual". Mas eu vou votar! Eu vou votar! (sorriso). (...) Ahm... por exemplo, agora pegando num... ponto atual. Nós 'tamos na situação que 'tamos, não é?, a nível económico, a nível político e, por exemplo, lá na Líbia, por exemplo, eles revoltam-se e há confrontos há uma data de tempo e, pronto, a situação não é igual, não é? Mas a distinção... no mesmo ponto de comparação, somos diferentes, somos muito diferentes. Sim, há pessoas, há culturas que se identificam mais com a nossa, têm mais a ver com o nosso estilo de vida e aos **nostros níveis de permissão das coisas que acontecem. O Brasil, os Estados Unidos, (...) eles viram que o país estava mal e foram lutar para que as coisas mudassem e nós não...**" (Berta. Portugal)

Os **E.E. dos alunos portugueses** referem a falta de organização e planeamento das atividades quotidianas, a "passividade", uma certa preguiça, a pouca vontade de "aprender" e de se "cultivar ao nível geral", o não fazer uso das suas "capacidades" por "falta de esforço", o apego e a superproteção relativamente aos filhos.

"E.E.: É a clássica diferença entre os povos do Sul da Europa e os povos do Norte da Europa (...) **os países do Norte da Europa são muito, muito diferentes, digamos assim, a começar pelo planeamento, é tudo muito estruturado, muito planeado,** é claro que quando falha o planeamento, eles depois têm o outro problema, porque eles ficam tipo "baratas tontas", então aí aparecemos nós todos bons, porque realmente **somos bons a improvisar,** e, portanto, se conseguíssemos aqui encontrar um meio-termo... porque essa característica nossa acho que é muito positiva. Agora, por si só... E depois **faz-nos descansar um pouco,** desculpe a expressão, "**à sombra da bananeira,** e **portanto ficamo-nos por aí.** Realmente nós temos características que nos podiam catapultar assim lá p'ra cima, mas..." (E.E. Assunção. Portugal)

"E.E.: Claro. Acho que sim. Ah... culturas diferentes... outras culturas diferentes... **a China é diferente. É uma cultura completamente diferente. A Holanda tem outra cultura diferente, os países do Norte.** Sim. Aliás, a maioria dos países tem culturas diferentes. Muito diferentes de nós... por exemplo na comida, não é? **Nos hábitos... cultivam-se mais, estão mais interessados em viajar,** por exemplo. **Estão mais interessados em aprender.** Há culturas assim, não é? Fazem questão de... de... **aprender novas... conhecer novas terras e se cultivarem de certa forma.** (...) Eu às vezes converso mesmo com os franceses que vivem cá, franceses e ingleses. Eles são muito... têm os filhos, criam os filhos, gostam muito deles, mas depois... mentalizam-se logo que eles nascem de que a partir dos 18 anos, eles são cidadãos do mundo: "faz a tua vida que eu agora vou fazer a minha. Já fiz a minha obrigação". **Enquanto que nós queremos os filhos até aos 30 anos em casa. Eu não quero! Mas há esse...**" (E.E. Benilde. Portugal)

Valorização/ desvalorização das diferenças:

Tanto os alunos portugueses como os alunos estrangeiros afirmam que as diferenças devem ser valorizadas, sejam elas consideradas positivas ou negativas, uma vez que ambas nos permitem refletir e colher o que cada cultura tem de melhor. Todavia, os alunos portugueses e apenas estes, relativamente às diferenças em sentido negativo, colocam um limite: o respeito pelos Direitos Humanos.

No que concerne aos **alunos estrangeiros**, as diferenças consideradas em sentido positivo permitem a “cultura geral”; o enriquecimento ao nível humano, mesmo correndo alguns riscos (por exemplo, o de não ser aceite pelo Outro que é diferente de mim), proporciona também o “tentar perceber” a diferença, o “respeito” pela diferença, o “saber (con)viver”. Os excertos relativos aos E.E. confirmam as perceções dos seus educandos.

“I: Achas que essas diferenças devem ser valorizadas ou desvalorizadas? Porquê?”

A: Hum... valorizadas. Porque se... pode ser as diferenças... pronto, **pode permitir mudar um bocadinho os costumes desse país**. Pode, por exemplo... sim, deve ser valorizado, por exemplo, na **cultura geral, porque não faz mal a ninguém conhecer novas culturas e aceitá-las, não?**” (Paul. França)

“A: (...) **perdemos a oportunidade perfeita para conhecer uma pessoa** (...) é algo que os guineenses têm em conta que eu acho que devia ser muito valorizado aqui em Portugal. Acho que devemos aceitar as pessoas independentemente de serem pobres ou ricos, acho que **o facto de estarmos a falar de pessoas, de "ser" humanos, acho que é algo que nos abrange logo, ser humano, uma pessoa como eu**, é alguém que precisa de ajuda, se eu não for lá quem é que vai ajudar? Não vai fazer ninguém por mim, tenho de ir lá ajudá-lo... Ok, pode não correr bem, pode não me aceitar, mas se eu não tentar nunca vou saber. Acho que é isso, acho que é algo que falta.” (Odete. Guiné-Bissau)

“E.E.: Claro, também acho que sim, porque não? Acho que temos de respeitar cada povo com as suas partes boas e as suas partes más, não é? **Aproveitar o que nos convém e tentar de perceber e não criticar, então é que não vai lá... também há coisas que não são maravilhas, mas não quer dizer... que não tenha que lidar com pessoas porque não gostei de alguma coisa, não é?... É... saber viver com as diferenças... O respeito é importante.**” (E.E. Apollinarya. Roménia)

Parecem-nos particularmente importante os dois excertos que se seguem, uma vez que os alunos referem que as diferenças também nos proporcionam a perceção da nossa cultura pelo “olhar do Outro”, e ainda o desenvolvimento do sentido crítico em relação às culturas próprias e a conseqüente mudança.

“A: Acho que devem ser valorizados, para as pessoas perceberem como é que é ao contrário de outras culturas deles, **como as pessoas “outras” veem a sua sociedade...**” (Olena. Ucrânia)

“A: Devem-se ter em conta... Algumas coisas **podemos ver que na nossa cultura, se calhar, não são as melhores, podemos mudar; outras coisas, pode ser ao contrário...**” (Kirill. Ucrânia)

As diferenças podem eventualmente representar uma “oportunidade de negócio”, sendo dado o

exemplo dos restaurantes com comidas típicas de outros países:

“A: Sim, acho que devem ser um pouco valorizadas. (...) ah... a gastronomia, **os portugueses também deviam tirar algumas coisas da gastronomia ucraniana, por exemplo, podem ser um pouco mais saudáveis**... (...) também era bom experimentar coisas... coisas ucranianas aqui. Devia haver mais, por exemplo... por exemplo, assim mais... assim um **restaurante ucraniano**, por exemplo, aqui em (cidade 1), por exemplo, para mostrar às pessoas portuguesas como é, por exemplo, comer lá (...) sem ter que... sem ter que ir à Ucrânia.” (Vladislav. Ucrânia)

Os **alunos portugueses** fundamentam as suas respostas considerando que as diferenças percebidas como positivas proporcionam uma “partilha de conhecimento”, uma “aprendizagem”, um enriquecimento ao longo da vida em áreas como a medicina alternativa e a gastronomia; permitem a “identidade própria”, marcam a identidade de um povo:

“I: Achas que as diferenças devem ser valorizadas ou desvalorizadas? Porquê?”

A: Também podemos valorizar **para podermos aprender diferentes culturas**.” (Gabriel. Portugal)

“A: ...eu já fiz um trabalho sobre a China e já sei algumas coisas, e também a medicina, têm métodos que não são comuns e... os... aii, como é que... **os chás, por exemplo, eles têm uma grande cultura em termos de chás, porque eles, pronto, investigaram isso e tiveram sempre bem naquela coisa dos chás e misturas.** (...) **A (cultura) ucraniana também é diferente em termos de gastronomia**, também fazem lá umas coisas esquisitas que já tive oportunidade de provar e são boas. Eles fazem... metem lá... usam muito a beterraba, usam... cozinham as coisas de maneira diferente, não sei como hei de explicar. Também já comi umas coisinhas tipo bolitos, só que era com massa de rissol da parte de fora... (...) **valorizadas, porque se fosse tudo igual não tinha piada nenhuma** (riso) (...) **para irem aprendendo durante a vida.**” (Justino. Portugal)

“A: Depende das diferenças, mas aquelas que forem para acentuar diferenças nas culturas e nas formas de viver em si, **eu acho que devem ser valorizadas, porque é isso que faz de um povo ou de uma nação uma coisa única.** (...) **Se fossemos todos iguais isto era uma grande “seca”, não tinha piada nenhuma** (...).” (Assunção. Portugal)

Os **E.E.** também sublinham que é a diferença que nos permite a evolução quando é valorizada, desperta em nós a curiosidade para viajar e conhecer as especificidades de cada país, permitindo-nos ainda o efeito de descentramento, uma vez que tomamos consciência de que “não somos os únicos no mundo”:

“E.E.: Eu acho que nós devemos sempre valorizar a diferença, até porque **só aprendemos com a diferença, só evoluímos se a valorizamos, se a desvalorizarmos, ela não serve de nada** (...) Eu acho sempre que a diferença deve ser valorizada, eu gosto da diferença, **acho que é isso que nos leva para a frente**” (E.E. Assunção. Portugal)

“I: Parece-lhe que essas semelhanças e/ ou diferenças devem ser valorizadas ou desvalorizadas? Porquê?”

E.E.: Não, cada país, cada cultura... embora se deva viver... em comunidade, não é?... pronto, **os povos podem-se dar, mas não têm que ter todos as mesmas ideias**, ter todos que fazer a mesma coisa, até porque não tinha piada nenhuma sermos todos iguais. (...) **Senão, quando falássemos "vou conhecer..." "O que é que eu vou lá ver? Nada, vou ver o que vejo cá! Não vou comer nada diferente, não vou ver roupas diferentes, não vou ver nada novo, não tinha... não era engraçado,**

acho eu.” (E.E. Gabriel. Portugal)

“E.E.: (...) Porque... as diferenças, porque nos enriquece e **sabemos que não somos os únicos no mundo**” (E.E. Benilde. Portugal)

Todavia, no que concerne ao respeito pelas diferenças, são identificadas várias diferenças que provocam comentários distintos dos que vimos até aqui. Os entrevistados descrevem práticas como o “apedrejamento das mulheres” no “mundo árabe”, o “abandono” dos segundos filhos na China, alguns rituais como a “mutilação” genital feminina, o “estatuto da mulher” em algumas religiões e a “pena de morte” nos EUA.

Este tipo de diferenças remete as respostas para a questão do limite que o respeito pela diferença merece, questiona esse limite, entendendo que o mesmo merece uma “discussão mais aprofundada”. Os últimos excertos são ainda mais peremptórios, quando afirmam que o respeito pelos Direitos Humanos se deve sobrepor ao respeito por algumas diferenças.

“A: (...) No entanto, a parte da desvalorização que eu disse que estava na dúvida é porque... por exemplo, **o apedrejamento das mulheres, as mulheres que sofrem ações físicas negativas nesses países por causa daquele Deus ou daqueloutro Deus... por exemplo, os chineses, que acho que ao segundo filho, se for também mulher, tem de morrer, eu acho que isso p'ra mim é ... (...) ... Sei que, no entanto, se eu tivesse nascido nessa cultura, não iria pensar desta maneira, não é?**” (Carolina. Portugal)

“A: Ahm... Depende. (...) **a mutilação é uma diferença, e é uma diferença, só que nós, aos nossos olhos, é uma diferença... não é uma vantagem, é uma desvantagem.** Nesse sentido, eu não sei, mas pronto, o facto de eles serem diferentes, o facto de eles terem cores diferentes, maneiras de vestir diferentes, acho que isso deve ser importante, e depois, se calhar, justifica-se. Mas não sei, se calhar **os rituais já é uma discussão que deve ser mais aprofundada.**” (Berta. Portugal)

“A: Por exemplo, **na cultura árabe, todo o aspeto do tratamento das mulheres, isso faz parte da cultura deles, mas eu acho que há um ponto, nomeadamente os Direitos Humanos, que não se deve ultrapassar, independentemente da multiculturalidade.** (...)

I: Tu disseste que “a partir de um certo ponto, já se conseguem perdoar as diferenças”... explica-me isso melhor!

A: **As diferenças aceitam-se, acho que se aceitam as diferenças até um certo ponto, a partir do momento em que passa a infringir os Direitos Humanos, acho que já não se pode perdoar isso, usar a desculpa de ser uma cultura diferente, acho que já não se pode usar essa desculpa, se não havia uma cultura que era canibal e que andava a matar pessoas e que depois “é da nossa cultura.”** (Joaquim. Portugal)

“E.E.: Olhe, em relação aos países do Médio Oriente e essa cultura horrorosa, não é? Não é? Isso, para mim, não. Por amor de Deus. Não vamos valorizar isso, lógico. Não vamos valorizar essa... isso. Isso para mim não é cultura. **Desvalorizar e tratar a mulher, achar que a mulher vale menos que uma cabra que dá leite... isso é... isso está fora de questão.** Isso para mim nem cultura é. Isso foram um grupo... uma série de ideias que homens criaram, com base na religião. Isso é **fundamentalismo** que eu não concordo. Pronto. Em termos de justiça, e eu ainda há pouco falei, nos Estados Unidos, em que as penas são superiores às nossas. **Não concordo absolutamente nada com a pena de morte,** porque se uma pessoa vai matar o outro porque matou o outro... não faz sentido. Acho que eles têm uma coisa

muito boa que é meter os presos a trabalhar (sorriso), que é uma coisa que nós aqui não fazemos e estão as cadeias cheias de pessoal com "cama, mesa e roupa lavada", não é? Pronto. É muito difícil... (...) Ah... acho que a nossa justiça trabalha muito mal, mas **em termos de sentenças, acho que... acho... tem... valoriza-se um bocado os Direitos do Homem**, está a perceber? Ainda. Pronto. É isso." (E.E. Benilde. Portugal)

4.3. Hierarquização das culturas e dos povos?

Tentámos aferir até que ponto os nossos entrevistados hierarquizam as culturas e os povos num grau de superioridade, igualdade ou inferioridade. Os alunos admitem aspetos em que as culturas podem ser consideradas superiores, iguais ou inferiores. No entanto, como esses aspetos são coincidentes com as diferenças em sentido negativo ou positivo já assinaladas anteriormente, aquilo que procurámos neste item foi a perceção "global" dessa superioridade, igualdade ou inferioridade, ou seja, a generalização desses aspetos relativamente às culturas e povos considerados como um todo.

Globalmente, ao nível das culturas, os alunos entrevistados, **quer estrangeiros, quer autóctones**, consideraram que as culturas não se podem hierarquizar. Assim sendo, reconhecem que, apesar das diferenças, existe uma igualdade de estatuto.

"A: **Igual. Acho que todas as culturas são iguais, por mais que... sim, são todas diferentes, mas na sociedade de cada país, a cultura tem igual importância**, tem igual caracterização, acho que é sempre importante lembrarmo-nos "ok, esta é a minha cultura, eu vou respeitá-la, vou aceitá-la muito bem", mas mesmo que seja a cultura dos outros acho que temos de a aceitar e respeitar" (Odete. Guiné-Bissau)

No sentido de nos apercebermos como as relações, neste caso de superioridade ou inferioridade, estabelecidas entre as culturas e os povos não são alheias aos jogos de poder simbólico, selecionámos este pequeno excerto da entrevista de uma das E.E. ucraniana em Portugal. A rejeição em falar Russo com as pessoas de nacionalidade russa traduz-se numa preferência pela LP como veículo de comunicação, devido aos sentimentos negativos que ainda restam contra o "período soviético" e a sua hegemonia e que, na opinião da entrevistada, ainda se fazem sentir na suposta superioridade que os "russos" mostram frente aos ucranianos:

"E.E.: É. Os russos... eu acho que tenho uma coisa má no coração, mas... **eu não gosto dos russos** (risos)... uma coisa, não sei, acho... eu conheço muitas pessoas... mas maior parte faz-me... **até cá, muito longe de... do soviético, porque isso sair daquele período que eles mostram... olham assim (faz um olhar de superioridade), "Essa é ucraniana!", porque ela é russa.** Tem uma área grande, "mais grande" do país e eu acho só isso... mas olham assim porque ela é russa, tu és ucraniana!... Hum, não gosto. Isso é... isso é daquela... daquela... daquele **período soviético que eles apanham que são melhores e mostram até agora, e mesmo... a mim custa muito.** Às vezes conheço muitas pessoas que eu não... eles não... eles não conseguem... **se eu falo Ucraniano, eles não percebem... então vamos falar Português. Falamos Português.**

I: Mas é curioso, porque a senhora sabe falar Russo.

E.E.: Falo bem.

I: Só que não fala com ela... prefere falar em Português... (risos)

E.E.: Ah... não, às vezes respondo a Russo, respondo... eu não quero mostrar que sou... pronto, não quero ficar no mesmo sítio, mas custa-me eu ouvir pessoa que tem língua tão parecida não percebe Ucrâniano... **“Não percebes Ucrâniano? Porque és tola!”**. Como o quê? Isso não é possível... mas respondi a uma pessoa, porque ele... **Eu via aquele orgulho quando ele dizia que não percebe Ucrâniano, e diz: “Então falamos Português!”**. Eu não queria falar Russo, porque ela mostrou-me... mostrou-me orgulho, mostrou-me alteza... eu não queria saber isso... **“Tu és como eu, estrangeira cá, mais nada. Russa, chinesa, tens que ser estrangeira, ponto final!”**. Eu... foi, apanhei uma e respondi assim. É... eles mostram muitas vezes a alteza (eleva o braço como que a marcar a superioridade de alguém).

I: ... alteza no sentido de superioridade?

E.E.: É... é... mostra, mostra. Essas pessoas.” (E.E. Vladislav. Ucrânia)

Relativamente aos povos, nenhum entrevistado estrangeiro hierarquizou as pessoas de acordo com a sua cultura ou nacionalidade. Todavia, o Ling afirma que os estrangeiros em Portugal são “sempre inferiores” em relação aos portugueses, uma vez que economicamente, e apenas neste aspeto, viviam numa situação que os levou a migrar:

“I: Comparativamente aos chineses, consideras que os portugueses são superiores, iguais ou inferiores?

A: **Comparativamente... (repete) eu acho que os portugueses são superiores em relação aos outros... os outros estrangeiros ou aos outros chineses.**

I: Porquê?

A: **Porque simplesmente sendo estrangeiros viemos do estrangeiro. Viemos do estrangeiro, maior parte, porque quer uma vida melhor. Porque não tiveram uma vida melhor noutra sítio, outro... ou pelo menos no seu país,** portanto foram lá para fora à procura de melhores condições. **Sendo assim, os estrangeiros são sempre inferiores... Por exemplo, não tive uma infância como eu quero ou como eu queria que fosse.**

I: É curioso, sabes porquê? Porque tu disseste-me, por exemplo, a nível das culturas... achaste que não se podia hierarquizar... e agora, em relação às pessoas de diferentes nacionalidades, estás a hierarquizar...

A: **Não, quer dizer... uma coisa é cultura e outra coisa são as pessoas, certo? E acho que a nível económico, vendo nesse aspeto, os estrangeiros são sempre inferiores. É nesse aspeto.**

I: Só no aspeto económico?

A: Sim.

I: E a nível geral?

A: **Então, são iguais. Pessoas são pessoas.”** (Ling. China)

Os **alunos autóctones**, na sua globalidade, também consideraram que, apesar das diferenças, as culturas são iguais em estatuto, ou seja, entendem que estabelecer diferenças não é hierarquizar:

“A: Acho que são iguais... Acho que são iguais, porque é assim, como se diz, **todos iguais mas todos diferentes**. Acho que **nós somos iguais em termos de direito e dever**, mas **fisicamente**, é óbvio, e em **algumas tradições**, são diferentes, só que eu acho que não devemos achar os outros inferiores, nem superiores porque somos todos iguais, não há diferença... **Há diferenças mas não aquela diferença de ter que achar o outro inferior ou superior...”** (Benilde. Portugal)

“A: Claro que gosto mais de um **estilo de vida do que doutro, mas não se pode estar a dizer que são superiores.”** (Jaime. Portugal)

O excerto que se segue alerta, explicitamente, para o facto de nem sempre os “discursos”

coincidirem com as “práticas”. Se é certo o “progresso tecnológico”, do “ponto de vista humano” parece existir uma regressão de “valores” como a “tolerância”:

“E.E.: Olhe, eu não hierarquizava as culturas, não hierarquizo, acho que nós, como os outros, temos aspetos positivos e aspetos negativos, e portanto essa hierarquização arrepiava-me toda, porque eu acho que é o princípio básico para o fundamentalismo, e há uma coisa que me choca nas sociedades atuais, é que eu acho que não obstante o progresso tecnológico e a evolução diária que nós temos em algumas coisas, do ponto de vista humano às vezes tenho a sensação que estamos a regredir nos valores, na tolerância... **Não obstante os discursos, tenho a sensação que as nossas práticas efetivamente não têm muito a ver com isto. Nós temos a preocupação de dizer o que é o socialmente correto, mas depois em termos práticos a nossa prática não condiz muito com a teoria** e isto depois em termos pedagógicos eu acho que é brutal, porque... estou a pensar em concreto na adolescência, dá um nó em qualquer adolescente... (...) Não, não hierarquizo, de todo...” (E.E. Assunção. Portugal)

Registam-se duas exceções onde são afirmadas, explicitamente, a inferioridade global das culturas africanas, por serem considerados “menos desenvolvidas” tecnologicamente, e das culturas dos países do Médio Oriente, que a E.E. considera que “não são culturas”:

“A: (...) **Inferiores os menos desenvolvidos, os países de África que ainda não têm tanta tecnologia, nem medicina, nem nada disso.**” (Gabriel. Portugal)

“I: Comparativamente à cultura portuguesa, considera que existem culturas inferiores, iguais, ou superiores? E em relação a outras culturas?

E.E.: Nunca, nunca, nunca. Não. Todas elas têm o seu valor. Nem são superiores, nem são inferiores, nem são iguais. (...) **Vamos para o Irão e há o apedrejamento das mulheres, não é? (...) Olhe, em relação aos países do Médio Oriente e essa cultura horrorosa, não é? Não é? (...) Isso para mim não é cultura. (...) Nesse aspeto são inferiores a nós. Não são... não estão tão evoluídos. Acho que estão um bocado ainda muito na Idade Média, não é? É isso.**” (E.E. Benilde. Portugal).

DISCUSSÃO DA CATEGORIA 4

A maioria dos alunos, estrangeiros e autóctones, estabelece uma relação de semelhança ou de diferença em função de critérios como o da proximidade geográfica, amplamente usado, o critério intra ou extracontinental e o critério da “ocidentalização cultural”. Todavia, no que concerne ao continente europeu, distinguem as culturas do Norte da Europa, as culturas do Sul da Europa e as culturas do Leste da Europa; ou ainda as culturas referentes aos países da União Europeia.

Assim sendo, consideram-se “semelhantes” ou “muito semelhantes” as culturas e os povos de países como Portugal e Espanha; os países do Sul da Europa, nomeadamente Portugal, Espanha e Itália; países marcados pela cultura ocidental, designadamente Portugal, Espanha, França, Inglaterra, EUA e Brasil. Por contraposição, as culturas e os povos mais “diferentes” ou mesmo “muito diferentes” relativamente a Portugal dizem respeito aos países asiáticos, como o Japão e a China (Ásia Oriental), Timor (Sudeste

Asiático), a Índia (Ásia Meridional), a Nova Zelândia (Oceânia) ou os países de cultura árabe, como o Irão.

No que concerne à Europa, distingue-se Portugal da Alemanha e da Inglaterra (países mais a norte), bem como da Ucrânia e da Rússia (Leste europeu).

Relativamente aos sentidos e significados atribuídos às semelhanças, verificamos que, globalmente, elas são consideradas positivas, porque permitem pontes e aproximações. Porém, é interessante notar que ao denunciarem que as semelhanças devem ser valorizadas até ao ponto em que não façam perder a identidade própria, parecem (re)conhecer que as semelhanças não devem negar as diferenças, uma vez que estas não devem ser entendidas como desigualdades ou como inferiorizações. Nas palavras de Boaventura Sousa Santos, parecem reconhecer que: *“nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais”* (Sousa Santos, 2006, p. 413).

No que concerne às diferenças, estas ganham um duplo sentido. São consideradas positivas ao **nível do conhecimento e das práticas**, ao possibilitarem “aprendizagens”, “cultura geral” e “partilha de conhecimento” em áreas tão díspares como a medicina alternativa, a agricultura ou a gastronomia; despertam curiosidade, fazem-nos viajar. Ao **nível do relacionamento social**, proporcionam a compreensão dessas diferenças e o respeito por elas, promovendo a tolerância, o “saber viver” com o Outro e o enriquecimento humano. Ao **nível do ser**, permitem a “identidade própria” e o efeito de descentramento, já que possibilitam a tomada de consciência de que “não somos os únicos no mundo”. São consideradas negativas principalmente quando, à luz dos Direitos Humanos, não se respeitam os direitos e as liberdades fundamentais dos indivíduos. Estes resultados remetem-nos para o carácter ambivalente das diferenças, ou seja, se por um lado elas nos atraem, levando-nos a aprender, experimentar, viajar, por outro lado, elas são sentidas como uma ameaça, um perigo que produz medo (Memmi, 2000). No âmbito das RS, o desconhecido e o estranho, neste caso relativamente às diferenças, são sentidos comumente como uma ameaça (Moscovici, 1984, 2000a, 2000b). Chamamos a atenção para o facto de estes resultados serem fruto de um processo de categorização, ou seja, do processo pelo qual os indivíduos reuniram, neste caso, culturas e povos semelhantes e diferentes, em função das suas crenças, estereótipos e percepções, que, embora distintos das RS, fazem parte do seu todo (Tajfel, 1974, 1982, 1983; Mannoni, 2001; Moscovici, 1984; Moscovici & Marková, 2000). Não pretendemos com a sua discussão aferir a correspondência ou não dos conteúdos dos discursos expressos com a realidade, ou seja, não temos a pretensão de aferir o seu grau de verdade, até porque sabemos que as RS são “falsas” na medida em que não traduzem os objetos tal qual eles são, ao mesmo tempo que são “verdadeiras” porque válidas para os sujeitos (Mannoni, 2001; Moore, 2001).

Pensamos ser explícito que os critérios apresentados como a proximidade ou a distância geográfica não dizem apenas respeito à distância física, mas sobretudo a proximidades e distâncias de uma “geografia imaginária” em que se situam as nações, os seus povos e as suas culturas em função das representações simbólicas que delas se fazem (Anderson, 1996; Bayart, 1998; Billig, 2004; Castells, 2007). A estas

“geografias imaginárias” também não é alheio o poder simbólico que lhes subjaz, capaz de (re)construir a realidade, o sentido e a ordem social da mesma, obtendo pela enunciação o equivalente à força física ou económica (Bourdieu, 1982). Deste modo, é possível entender como é que a cultura portuguesa é considerada “semelhante” às culturas dos EUA e da Inglaterra enquanto pertencentes à cultura ocidental (e também europeia, no último caso), ao mesmo tempo que se considera que a cultura portuguesa é “diferente” ou “muito diferente” das culturas daqueles países quando se atende à sua supremacia económica e até linguística.

Sublinhe-se, igualmente, a ambivalência com que a cultura portuguesa é relacionada com as culturas africanas das ex-colónias. Se, por um lado, há um grupo de alunos, estrangeiros e autóctones, que as consideram “semelhantes” em função da LP e do “passado histórico e cultural”, por outro lado, há um outro grupo de alunos – por vezes, os mesmos, mas em momentos distintos – que chegam a considerá-las “diferentes”, “muitos diferentes” ou até “totalmente diferentes”. Esta ambivalência de opiniões chega a ser confirmada, nomeadamente por uma E.E., que afirma explicitamente que essas semelhanças, apesar de existirem, não são “faladas” porque “não são valorizadas”. Muito embora esses países tivessem sido colonizados numa perspetiva assimilacionista, mesmo quando a relação de semelhança se estabelece faz-se de uma forma etnocêntrica e unívoca – lembramos que apenas um aluno identifica uma semelhança que traduz um aspeto cultural que Portugal incorporou das ex-colónias, designadamente ao nível da alimentação. Estes resultados, para além de traduzirem de certa forma as “geografias imaginadas” e os aspetos que lhes estão subjacentes, podem refletir também um certo desconhecimento de África na História e na composição de Portugal, bem como a atitude de alguns portugueses que gostam de pensar em Portugal em função de muitas ideias feitas, algumas sobre os negros que “*sempre inferiorizaram*” (Lages et al., 2006, p. 365). Não é menos relevante o poder que a língua ocupa como marca identitária (Anderson, 1996; João, 2005), apesar de os sujeitos do nosso estudo se relacionarem com ela de formas diversas.

Ainda a propósito de alguns entrevistados que estabeleceram, por vezes, relações de diferença absoluta relativamente aos países asiáticos ou do Extremo Oriente, como no caso das culturas árabes, em função de um suposto paradigma de cultura ocidental, este facto alerta-nos para algum grau de desconhecimento relativamente àquelas culturas, o que os faz tomar *a parte pelo todo*, reduzindo estas culturas a alguns aspetos contrários à própria Declaração dos Direitos Humanos.

A este propósito, lembramos que se é certo que com a globalização podemos falar de uma “matriz civilizacional” ou de uma “cultura mundializada” num território cada vez mais próximo, também urge cada vez mais a reflexão sobre os universos simbólicos e os poderes que lhes estão subjacentes, ou seja, uma “globalização contra hegemónica” (André, 2006, 2012; Ortiz, 2006; Panikkar, 2007; Sousa Santos, 1998, 2005, 2006; Woodward, 2000). Esta última, não sendo excludente, afirma as diferenças no arco-íris da diversidade cultural no mundo e luta por outras epistemologias das relações constitutivas com os outros, epistemologias que sejam “multiculturais”, “dialógicas” e “ecológicas” (André, 2005, 2009, 2012; Cortesão,

2000; Stoer, 1994, 2003).

Concluimos com a constatação de que a maioria das diferenças identificadas são “diferenças entre iguais”, ou seja, estabelecem-se diferenças entre as culturas e povos entendidos de alguma forma como “simétricos”, o que faz com que estas diferenças sejam entendidas como um valor que celebra a diversidade e que leva a grande maioria dos entrevistados a não hierarquizar culturas ou povos.

Todavia, há outras diferenças que são assinaladas entre “desiguais”, fazendo-se uma exposição da alteridade de uma forma etnocêntrica, não alheia a uma percepção da diferença que pode gerar discriminação e que, excepcionalmente, levou à hierarquização de culturas (Vala, 2009) por parte de alguns sujeitos do nosso estudo.

A este propósito também, Jorge Vala (2007) alerta que a “acentuação das diferenças culturais” é uma forma, aparentemente legítima, de inferiorizar os grupos sociais que anteriormente eram racializados. Desta forma, em vez de se falar nas diferenças como se elas estivessem inscritas nos genes dos povos, nas “raças”, acentuam-se as diferenças culturais, fazendo uso de expressões como “povos latinos” para aquele efeito.

Estes resultados têm repercussões nas relações sociais que se estabelecem entre pessoas de culturas distintas, ou entre autóctones e estrangeiros? É o que pretendemos ver a seguir.

CATEGORIA 5 – COMPARAÇÃO ENDOGRUPO E EXOGRUPO

Sumário

Nesta categoria, procederemos à apresentação da descrição que os participantes do nosso estudo fazem relativamente:

- aos endogrupos “estrangeiros”, no geral ou por nacionalidade/ região em particular, e “portugueses”;
- aos exogrupos “portugueses” e “estrangeiros”, no geral ou por nacionalidade/ região em particular;
- às representações que julgam que os exogrupos têm em relação ao seu endogrupo.

Quadro 19. Comparação endogrupo e exogrupo: subcategorias e indicadores

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
5.1. Caracterização do endogrupo	<p>Os alunos estrangeiros caracterizam muito positivamente o seu endogrupo, enquanto os alunos autóctones caracterizam o seu endogrupo mais negativamente.</p> <p>As palavras de carga positiva mais usadas pelos alunos estrangeiros relativamente ao seu endogrupo são, por um lado, a “alegria” e o gosto em “socializar” e, por outro lado, o serem “trabalhadores” e “ambiciosos”. Esporadicamente usam algumas palavras ou expressões negativas, como a dificuldade em se exprimirem e fazerem entender.</p> <p>Os adjetivos de carga negativa mais usados pelos alunos autóctones são opostos àqueles que os alunos estrangeiros usam para se caracterizar: por um lado, “preguiçosos”, “pouco ambiciosos” e “desorganizados”; por outro, “tristes” e “pessimistas”. Surgem, todavia, com alguma incidência, na relação com os estrangeiros, os adjetivos “preconceituosos” e “racistas”.</p>
5.2. Caracterização do(s) exogrupo(s)	<p>Os alunos estrangeiros revelaram uma postura mais crítica em relação ao exogrupo “alunos portugueses” do que ao contrário. Os adjetivos ou atitudes negativas que são referidas dizem respeito sobretudo à relação que têm com os outros.</p> <p>Quando se trata de especificar a caracterização dos restantes 301xogrupo – africanos, europeus do Leste, brasileiros e chineses –, há dois grupos que colhem adjetivações apenas positivas: o grupo dos brasileiros e o dos venezuelanos. Todos os outros grupos colhem adjetivações quer positivas, quer negativas, mas em muito menor número quando comparadas com as adjetivações que estes alunos tinham feito relativamente ao exogrupo portugueses.</p> <p>Os alunos portugueses, relativamente à categoria “estrangeiros” no geral, caracterizam-nos muito positivamente.</p> <p>Todavia, relativamente à caracterização dos 301xogrupo em particular (africanos, europeus do Leste, brasileiros e chineses), os alunos portugueses são mais críticos. Os grupos que são adjetivados positivamente por um maior número de alunos são, por ordem decrescente, os africanos, os brasileiros, seguidamente os europeus de Leste e os chineses. Os grupos que são adjetivados negativamente por um maior número de alunos são os africanos e os europeus de Leste, em percentagem igual, seguidos dos chineses e, por último, dos brasileiros.</p>

<p>5.3. Caracterização que julgam que o exogrupo faz do seu endogrupo</p>	<p>Os alunos estrangeiros julgam ser vistos globalmente quer em termos positivos, quer em termos negativos, em função das suas aparências ou em função das “ideias formadas” que circulam na sociedade portuguesa e do tipo de portugueses em questão, se são ou não racistas.</p> <p>Os alunos autóctones julgam que os portugueses são vistos globalmente pelos estrangeiros quer como povo “acolhedor” e “simpático”, quer como um povo “racista” ou menos dotado de “inteligência”. A adjetivação positiva parece depender de uma certa imagem lusotropicalista, enquanto a adjetivação negativa já depende do facto de os estrangeiros terem ou não sentido a discriminação ou serem de países mais evoluídos.</p>
---	---

5.1. Caracterização do endogrupo

Foi solicitado aos alunos estrangeiros e aos alunos autóctones cinco adjetivos que caracterizassem o seu endogrupo em função das suas nacionalidades.

No que concerne aos alunos estrangeiros, constatamos que, embora os alunos classifiquem o seu endogrupo por nacionalidade, os alunos ucranianos consideram que não existe diferença entre outros grupos oriundos do Leste europeu, o mesmo acontecendo no caso das alunas africanas.

Ao centrarmos-nos nos significados e sentidos que assumem as adjetivações atribuídas aos 302xogrupo302 e 302xogrupo, e na forma como se pensam socialmente, seguimos o contexto de discurso onde as mesmas são proferidas. A avaliação dessas adjetivações, embora subjetiva, procura também não esquecer as idades dos nossos participantes e o facto de serem socialmente desejáveis ou não, no âmbito de uma certa cultura juvenil em que os mesmos estão inseridos.

Quanto às adjetivações, verificou-se que **todos os alunos estrangeiros** caracterizam **muito positivamente** o seu grupo de pertença, e só alguns (4 alunos), quase excecionalmente, apontam algumas esparsas características negativas, em muito menor número do que as positivas.

As características positivas que são mais recorrentemente assinaladas por qualquer aluno estrangeiro relativamente ao seu endogrupo nacional são, por um lado, a “alegria” e o gosto em “socializar” e, por outro lado, a perceção de que são “trabalhadores” e “ambiciosos”. Também são assinaladas, em menor número, características como a “sinceridade”, o saber lidar com a adversidade e a “abertura a novas culturas”:

“I: Completa as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: «Nós, os brasileiros, somos...»

A: **Alegres**, “desenvergonhados” (...) **trabalhadores** e gostamos de muitas coisas... por exemplo, gostamos de capoeira, de futebol, natação, de dançar, sambar e essas coisas assim... (...) E **trabalhadoras porque sabem que têm de trabalhar para dar sustento e comida...** (Júlio. Brasil)

“I: Completa as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: «Nós, os venezuelanos, somos...»

A: Acho que **somos alegres, sociáveis...** (Lucas. Venezuela)

“I: Completa as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: «Nós, os guineenses, somos...»

A: Somos um **povo lutador, trabalhador e não temos medo de lutar por aquilo que queremos** (...)

I: Pelo que acabaste de dizer, parece haver algo que é comum a todos os povos africanos...

A: Sim, temos... sei lá, acho que ‘tô habituada **àquele sorriso na cara, aquele sorriso muito vibrante da forma como eles fazem a música**, a partir... sei lá, de uma mesa, de um lápis fazer música, acho que é interessante (...) acho que os povos africanos são mesmo assim, porque desde o início sempre foram habituados a que as coisas não lhe corressesem bem (...) os países de África são dos mais pobres, e etc., mas acho que sabem lidar com isso, **sabem lidar com o facto de serem pobres, por isso acho que mudam muito ao dançarem, ao cantarem, mesmo que seja a tristeza de uns, podem 303xogra a alegria de todos**, e acho que é isso... acho que é mesmo...” (Odete. Guiné-Bissau)

“I: Completa as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: «Nós, os angolanos, somos...»

A: Somos... **somos alegres, acho que, como se diz em Angola, acho que “tchilar”, que é alegria de um povo e o carisma, a vontade de sair, de festejar**, acho que é isso...(...) ... Eles, os guineenses, são divertidos, são amigos, eles, os são-tomenses, também, acho que **o povo africano em si, todo ele, carrega uma bagagem de alegria** (...)” (Eugénia. Angola)

“I: Completa as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: «Nós, os ucranianos, somos...»

A: **“Bem disciplinados”** (...) **gostamos muito de fazer festas** (...) nós gostamos muito de ir, por exemplo, a piqueniques para juntarmo-nos todos e depois termos lá “vinha”, comida e depois gostamos assim de divertirmo-nos. **Não gostamos de ‘tar assim só a família, preferimos estar com os outros amigos**, gostamos muito de fa... falar. (...) **gostam sempre de alcançar objetivos**, tipo eu, tipo... próximo período quero ter boas notas e vou esforçar-me um bocadinho, por isso... ou seja, quero ter as melhores notas a todas as disciplinas” (Vladislav. Ucrânia)

“I: Completa as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: «Nós, os romenos, somos...»

A: **Trabalhadores**... liberais, no sentido de **estarmos abertos a novas culturas e novos costumes**...” (Apollinarya. Roménia)

“I: Completa as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: «Nós, os ucranianos, somos...»

A: (...) **somos muito amigos uns dos outros, somos sinceros**” (Olena. Ucrânia)

“I: Completa as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: «Nós, os chineses, somos...»

A: Trabalhadores (...) **ambiciosos** (...) Bem... na minha opinião... são quase todos comerciantes, vivem de negócio (...)” (Ling. China)

Entre as características negativas apontadas excecionalmente ao seu endogrupo nacional, contam-se “alguma criminalidade” referente aos brasileiros, e a dificuldade em “exprimirem-se” e em “serem compreendidos” relativamente aos africanos e chineses. No último excerto, atribui-se essa dificuldade (de os chineses se fazerem compreender perante os portugueses) não à língua, mas ao facto de terem personalidades e pontos de vista diferentes:

“A: (...) **alguns brasileiros roubaram** um banco aqui” (Júlio. Brasil)

“A: (...) de vez em quando **não conseguimos exprimirmo-nos da mesma forma, vá lá, há sempre aquela dificuldade em exprimirmo-nos**” (Odete. Guiné-Bissau)

“A: (Os chineses) **São difíceis de compreender...** ... Simplesmente, **é só porque o ponto de vista dos chineses, digamos, é diferente da... dos portugueses** e da minha, porque simplesmente não tiveram exatamente as mesmas condições que... que os outros tiveram. É por isso que acho que **são diferentes em termos de personalidades e de compreensão.**” (Ling. China)

Há dois alunos que manifestam dificuldade em generalizar a caracterização ao seu endogrupo. Podemos observar, no primeiro excerto, que o aluno faz depender essa caracterização das condições socioeconómicas das regiões do seu país de origem, em função das quais varia, na sua opinião, o grau de “inteligência” e de “educação”; no segundo excerto, justifica-se essa dificuldade pelo facto de o aluno considerar que “os ucranianos são diferentes uns dos outros”:

“A: (...) acho que **são inteligentes**, depois acho que **também depende da região onde viveram...** Aah...depois depende da região, também... **Pois se viveram, por exemplo, em regiões mais...** agora não sei dizer muito bem a região, mas **em sítios mais pobres: mas... mais educados, mais... menos inteligentes; depois se... se nasceram ou viveram em regiões mais ricas: vaidosos. Depois, se não viveram em regiões nem ricas nem pobres: inteligentes, bem-educados.**” (Paul. França)

“A: **Não sou capaz assim de generalizar... são muito diferentes de mim, os ucranianos são diferentes uns dos outros, por isso não posso generalizar** (sorriso)... Uhm... é trabalhadores, acho que trabalhamos mais para atingir os objetivos, não desistimos tão facilmente, depois, os outros... alegres, se calhar, às vezes... mais nada... (sorriso).” (Kirill. Ucrânia)

Os E.E. também seguem a tendência apresentada inicialmente de caracterização positiva do endogrupo, considerando, neste caso, os ucranianos como sendo lutadores e os romenos como “empenhados”, “ambiciosos” e “trabalhadores”. A E.E. de origem brasileira é a única que apresenta uma caracterização negativa do seu endogrupo, nomeadamente, a ganância associada à “vida noturna”, o facto de criticarem muito os portugueses, a “farra” e a “bebida”, para as quais não falta o dinheiro, e o serem mais “maliciosos”:

“E.E.: (...) Conheço muitas pessoas que **deixaram o país porque precisaram deixar**, com dificuldades, e **procuram cá os amigos e querem ficar juntos**, querem... querem fazer qualquer coisa assim com mim, mas a outra parte (os portugueses), o contrário; não quer saber que é ucraniano, não quer saber isso... não quer saber isso...” (E.E. Vladislav. Ucrânia)

“E.E.: Primeiro sou romeno, **somos pessoas normais, empenhadas, ambiciosas, trabalhadoras.**” (E.E. Apollinaria. Roménia)

“E.E.: (...) Olha, cada um vem com um sonho, **uns vêm atrás do “dinheiro”, muito “dinheiro”,** outros podem vir... (...) Aquela... **na vida noturna**, mas é... é uma vida muito nojenta também e para mim é

um “dinheiro” que não tem futuro. Eu acho que se ganha fácil mas não é bem ganho. (...) **critica muito o português** (...) é tanta mas **para a bebida e para a farra não falta**... para a farra... você não vê o Carnaval? Não falta o “dinheiro”. (...) **o Brasileiro é mais malicioso em certos aspetos**” (E.E. Júlio. Brasil)

Aos **alunos portugueses** foi colocada a mesma questão, cinco adjetivos que caracterizassem o “seu” grupo, ou seja, os portugueses. Estes alunos, na sua totalidade, caracterizaram de forma muito ambivalente o seu endogrupo “nós, os portugueses...”.

Conforme os excertos que se seguem, as características positivas são globalmente acompanhadas pelos seus contrários, apontadas por vezes pelo mesmo aluno na mesma resposta. Assim sendo, é possível encontrar as seguintes adjectivações:

- “acolhedores dos estrangeiros”, “prestáveis”, “disponíveis” // “preconceituosos”, “racistas”;
- “atenciosos”, “simpáticos” // “arrogantes”, “antipáticos”;
- “alegres”, “divertidos” // “tristes”, “infelizes”, “pessimistas”;
- “trabalhadores” // “relaxados”, “preguiçosos”, “desorganizados”, “pouco ambiciosos”, “trapalhões”;
- “inteligentes” // “burros”, “decadentes”; “acreditamos em contos de fadas”.

Como está patente, damos conta de um grande conjunto de adjectivações relativas à capacidade dos portugueses de se relacionarem com os outros.

“I: Completa as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: «Nós, os portugueses, somos...»

A: ... **Acolhedores dos estrangeiros**, somos... somos... ora bem... acho que os portugueses são pessimistas, acho que os portugueses são muito de desistir, são muito desistentes, **acho que no entanto somos bons acolhedores**, acho que, apesar de ser católica, acho que as nossas crenças sobrevalorizam muito aquilo que nós pensamos, porque, por exemplo, porque eu acho que muitas vezes atribuímos culpas, em determinadas situações, **atribuímos culpa a fatores que não têm essa culpa...** (...) **seja atribuir essa culpa inteiramente ao governo, inteiramente aos estrangeiros, inteiramente...** coisas assim, ou ao transcendente, não sei... coisas assim...” (Carolina. Portugal)

“I: Completa as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: «Nós, os portugueses somos...»

A: ... Somos... somos... **somos infelizes, são infelizes...** São **arrogantes, antipáticos** (...) Acho que **os portugueses são preguiçosos** (...) também somos **atenciosos**.” (Benilde. Portugal)

“A: Somos... **divertidos, brincalhões, sérios** (honestos), ah... mais... acho que **simpáticos, recebemos bem as pessoas e... inteligentes**, talvez, sim inteligentes ... **acolhedores** (...) quando um português vai para fora também dá corpo e alma, mas **quando está cá dentro é assim um pouco... mais relaxado** (...) **Não vai tanto à luta.**” (Justino. Portugal)

“A: (...) **preguiçosos** (...) alguns um **bocado decadentes**... e... se calhar, **desorganizados**.

I: Quando tu dizes “decadentes”, o que é que tu queres dizer?

A: Decadentes... “decadentismo”, não é bem o termo, é mais um... alguns são **muito tristes!** É isso! Fazem ações que não se compreendem.

I: Como, por exemplo?

A: Como, por exemplo, vão e bebem até cair p'ro lado. E Portugal tem muito disto! (...) apesar de tudo, **boas pessoas... simpáticos**" (Jaime. Portugal)

"A: **Fúteis**, somos **mesquinhos**. Acho que somos muitos... **acreditamos muito em contos de fadas**, achamos que o mundo é todo... um **"mar de rosas"** e... e **acho que somos um bocadinho racistas**. (...) os portugueses têm muito aquela coisa de... serem sempre **uns "atrasadinhos"**." (Assunção. Portugal)

"A: **Stressados** (...) **agitados** (...) Em alguns aspetos, somos... **somos um bocado burros** (risos). Na História de Portugal, por exemplo, sempre fomos um bocado... os outros eram melhores e mais fortes do que nós. (...) **Racistas. Sim! Alguns são. Mas muitos também não são.** (...) Os portugueses têm uma vida difícil (...) somos **trabalhadores**." (Gabriel. Portugal)

"A: Somos insatisfeitos, ahm, como é que eu digo?... **Desistimos facilmente**, somos **pouco ambiciosos**, ahm... Que mais?... **Somos alegres**, as coisas estão mal, mas **a gente ri sempre**, "pobritos mas alegritos"... Ehm... Somos **hospitaleiros**, **mas eu não posso dizer que hoje em dia se veja bem a vinda deles**, por isso é que eu não digo que nós temos essa visão, **porque apesar de os recebermos, e temos cá muitos, aos nossos olhos não.. não vamos dizer que sim, porque muitas vezes se diz que «eles é que nos vêm tirar o trabalho, eles é que não sei quê...»** (...) **somos prestáveis, porque acho que sim, que cada vez mais somos, estamos disponíveis...**" (Berta. Portugal)

"A: Nós, os portugueses, somos... acho que nós somos um bocado **mesquinhos, passamos a vida a falar uns dos outros!** Somos um bocado **trapalhões!** Mas pronto, acho que é isso. **Somos bonitos! É o povo mais bonito, na minha opinião. A nível das características físicas. Eu, por exemplo, acho que as raparigas portuguesas são as mais bonitas!** (...)." (Ronaldo. Portugal)

Também neste grupo encontramos um aluno que teve dificuldade em generalizar a caracterização do grupo "portugueses", por 306xogrupo306-los muito diferentes. Entende que é mais fácil fazê-lo relativamente à profissão e exemplifica com "os políticos":

"A: Pobres (risos)... **Não sei, não consigo encontrar um adjetivo assim para os portugueses que eu use, porque os portugueses são mais para mim como padrão, normal, não... acho que (risos) pronto, isso é um bocado difícil porque sempre vivi aqui e tenho... como vejo que as pessoas são muito diferentes, é um bocado difícil generalizar assim tudo e dizer que os portugueses são...** não diria **trabalhadores** mas... é que... eu tenho... eu analiso diferente consoante, por exemplo a profissão, por exemplo, os políticos portugueses costumam dizer que normalmente são... um bocado corruptos, mas não sei se consigo assim... para toda a gente portuguesa." (Joaquim. Portugal)

Os **E.E.** seguem, globalmente, a tendência geral de caracterizar de forma ambivalente "os portugueses", coincidindo *grosso modo* essa caracterização com a apresentada pelos alunos. Por conseguinte, também é possível identificar um conjunto de características acompanhadas pelos seus contrários, umas mais relativas ao passado e outras mais consentâneas com o presente, embora as adjetivações negativas sejam em muito maior número; também se verifica um conjunto de adjetivações relativas à capacidade dos portugueses de se relacionarem com os outros:

- “muito acolhedores”, “gostamos de receber as pessoas”, “gostamos do contacto com os outros”, “capacidade de adaptação extraordinária”// “hipócritas”, “invejosos”, “vaidosos”;
- “alegres”, “gostamos de viver”, “gostamos de sol” // “chatos”, “moles”, “muito submissos”;
- “somos os melhores”, “temos coisas muito evoluídas” // “entendemos que «não somos capazes»”, “temos coisas muito atrasadas”, “não valorizamos a nossa cultura e a nossa língua”;
- “pioneiros”, “inteligentes” // “falta de pró-atividade”, “falta algum amadurecimento”, “pouco combativos”, “preferimos viver de subsídios”:

“I: Complete as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: «Nós, os portugueses, somos...»

E.E.: **Somos alegres, gostamos de comunicar e gostamos de receber as pessoas, gostamos de comer, também, gostamos de viver, gostamos de sol (...)** nós os portugueses **somos muito acolhedores (...)** **não valorizamos a nossa cultura nem a nossa língua (...)** nós portugueses **somos muito submissos, pouco revoltados** e no meu ver **somos pouco combativos.**(...) Eu penso que Portugal é **muito próprio** porque está numa ponta da Europa e **só agora é que começou a ter misturas.** (...) **Somos um país em que ainda há muitos contrastes entre o muito evoluído, tipo a Brisa, que é uma coisa que abriu cá em Portugal e que não havia, e não há aquela coisa de passar nas autoestradas...** Houve uma altura que tínhamos, acho, **três telemóveis per capita**, ou coisa assim, e nos outros países não havia nada disso. Ou seja, ou **temos assim coisas muito evoluídas ou temos coisas assim muito atrasadas...** por isso é que eu acho que ainda somos assim um país à parte” (E.E. Ramiro. Portugal)

“E.E.: ... Nós somos uma **população muito afetiva**, de alguma forma, que **gosta do contacto com os outros**, que **gosta do sol**, que **gosta de desfrutar de um conjunto de coisas**, (...) **nos falta algum amadurecimento, que nos falta assumirmos o comando das nossas vidas.** (...) nós gostamos muito de dizer, (...) «**sou eu que mando**» quando as coisas correm bem, quando as coisas correm mal: «**a culpa não é minha**». (...) **em termos culturais, nós utilizámos (...)** utilizámos a Europa como **utilizámos os Descobrimientos no século XV e faz-me um bocadinho de impressão que a História se repita passados estes anos todos**, porque eu acho que nós somos um **povo inteligente**, estamos... **muito inteligente** até, a sério, digo isto com alguma mágoa (...) se calhar também **somos muito bons no desenrasque e improviso**, pronto, vamos deixando... e isto assusta-me um bocadinho, porque acho que nós **emigramos, somos diferentes, temos uma capacidade de adaptação extraordinária, fazemos coisas incríveis, mas depois... olhe, nem sei se é um problema de desvalorização**, porque eu acho que não, é algo... do ponto de vista sociológico, até me parece um pouco difícil de explicar, porque **às vezes nós achamos que efetivamente somos os melhores, depois, no momento seguinte, em determinadas coisas, dá-nos jeito dizermos que não somos capazes...** (...) é quase como **meter a cabeça na areia como nós gostamos, também somos bons nisso**, eu acho... (...) eu acho que nós temos muito a **tendência de “panos quentes”...**” (E.E. Assunção. Portugal)

“I: Complete as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: «Nós, os portugueses, somos...»

E.E.: **Medíocres. Ah... chatos. Ah... hipócritas, invejosos. Hum... e vaidosos com pouco dinheiro.** Basicamente é isso (risos). Estou a generalizar. **Mas as pessoas que eu... as pessoas que eu... que... portuguesas que eu conheço e que têm mais valor e que não têm... não fazem parte desses adjetivos, por coincidência não cresceram em Portugal. São filhos de portugueses mas não cresceram em Portugal. São portugueses mas tiveram uma experiência no estrangeiro**, está a perceber? É coincidência, talvez, mas é isso, pensando... fazendo uma... refletindo sobre as pessoas que eu conheço e que eu... **Não são hipócritas, nem falsos, nem invejosos, no geral, ah... vou ver uma característica comum neles: tiveram uma experiência no... viveram no estrangeiro!** E viveram outras realidades. Têm uma mente mais aberta e são mais dadas às novas ideias e... mais cultos. É

isso. (...) **A preguiça tem a ver com o clima (sorriso). Vamos para o Alentejo e eles... ah... trabalham menos que nós**" (E.E. Benilde. Portugal)

"E.E.: **Pacíficos**... é a palavra que eu tenho, para não dizer nenhum disparate.

I: Mas pode dizer.

E.E.: **Uns "bananas", às vezes, são uns "bananas"**, para não dizer asneiras (diz em tom de brincadeira). Não... **Somos pacíficos, somos um povo pacífico, somos muito preguiçosos, se pudermos viver sem grande esforço, conseguimos**... tentamos viver sem grande esforço, eu acho. **Não somos lutadores**, a maior parte. **Procura-se os subsídios**, procura-se isto... **não somos muito lutadores**, é isso que eu digo. Às vezes é preciso garra, e não somos... **somos assim muito "moles"**." (E.E. Gabriel. Portugal)

5.2. Caracterização do(s) exogrupo(s)

Num primeiro momento foi solicitado aos alunos estrangeiros e aos alunos autóctones que seleccionassem cinco adjetivos para caracterizar os 308xogrupo "autóctones" e "estrangeiros", respetivamente.

Posteriormente, e tendo em atenção que os próprios alunos estrangeiros, nas caracterizações que fazem dos seus 308xogrupo308, entendem que não há muitas diferenças entre, por exemplo, os africanos no geral ou os europeus de Leste, e uma vez que há estudos em que estas mesmas junções são realizadas, solicitámos que caracterizassem os restantes 308xogrupo: africanos, europeus de Leste, brasileiros, chineses e venezuelanos. Essas caracterizações não contemplavam o seu próprio grupo de pertença, uma vez que as caracterizações dos 308xogrupo308 já tinham sido realizadas.

Caraterização dos alunos estrangeiros sobre o exogrupo "portugueses":

Verificamos nas caracterizações que os alunos estrangeiros fazem relativamente ao exogrupo "portugueses" uma grande incidência de expressões com conotação negativa, que dizem respeito, sobretudo, à relação que estes têm com os outros, designadamente: "orgulhosos", inibidos para conversarem, vaidosos, com falta de "capacidade para se divertirem", "fechados", preconceituosos em relação aos africanos, que julgam "ladrões", com dificuldade para aceitar outras culturas, centrados em si e no seu trabalho, "antipáticos". Outras características, pontuais, dizem respeito à perceção que têm dos portugueses perante a vida, considerando-os muito preocupados com o "futebol" e pouco previdentes quanto ao futuro:

"I: «Eles, os portugueses, são...»

A: Aah... **orgulhosos** (...) Também acho que **gostam de beber** como os franceses, se calhar nem tanto vinho **mas mais cerveja**." (Paul. França)

"A: Os portugueses às vezes **têm vergonha** de algumas coisas... Por exemplo, **conversar com uma pessoa** (...) ... **são estilosos, "vergonhosos"** (envergonhados) (...)

I: Quando tu dizes que eles são “estilosos”, o que queres dizer com isso?

A: **Ao jeito de se vestir, de falar e de andar...**” (Júlio. Brasil)

“A: Os povos aqui, pelo menos na União Europeia ou na Europa, **não têm assim tanta capacidade para se divertirem**, acho que estão sempre tão **fechados, preocupados com o seu trabalho, com a sua vida**, que acho que se esquecem um bocadinho de se divertirem (...) eu vejo **muitos portugueses sempre com receio dos africanos, alguns têm, porque pensam que são ladrões** (...) **ainda não têm essa forma de abranger (aceitar) povos de outras culturas** (...) há aquelas pessoas que não têm aquela forma assim tão aberta como os guineenses, provavelmente os portugueses são um povo mais **fechado, não são um povo muito intercultural**, que possa dizer, acho que é assim que se diz (sorriso)...” (Odete. Guiné-Bissau)

“A: ... apesar de me considerar um bocadinho português, considerar português mesmo, **acho que os portugueses que não vêm de fora são um bocado... “olhar para o seu umbigo”... são até um bocado antipáticos**, às vezes...” (Lucas. Venezuela)

“A: **Futebolistas** (risos)... **Talvez futebol “fosse” a coisa mais importante para eles**. Ah... **não são muito “calculistas”**, porque... porque, na minha opinião, acho que **eles gastam tudo o que recebem e não sabem o que é poupar**. Ah... mais... ah, portugueses... também são muito “viajantes”, são... de todas as pessoas que conheço, **acho que quase todos vão de férias ou fazem viagens p’ró estrangeiro e acho que eles têm mesmo uma condição boa para isso** (risos)...” (Ling. China)

Há, todavia, três alunos que têm dificuldade em generalizar. Nestes casos, adjetivam de forma ambivalente o exogrupo “portugueses”, mas também aqui as adjetivações são sobretudo referentes à relação que julgam que eles estabelecem com os outros; em menor número, dizem respeito às atitudes perante o trabalho:

- alguns são “muito, muito boas pessoas””, “bons” // outros são “maus”, “gozam”, “criticam sempre”;
- alguns são “verdadeiros amigos” // outros são “falsos”, não inspiram “confiança”;
- alguns são “responsáveis” // outros não, são menos “trabalhadores” que os ucranianos.

“A: ... é que **eu não posso generalizar**, porque eu acho que é metade/ metade, tanto uns... acho que **alguns são tão falsos**... mas há **outros que são muito, muito, muito boas pessoas**, não posso dizer «eles são isto», que acho que há sempre aquela comparação, aquela que parece que não dá p’ra pôr no mesmo patamar, é isso...” (Eugénia. Angola)

“A: Pronto, os portugueses... Ah... não posso dizer que são todos assim, os portugueses, mas **há bons portugueses e há maus portugueses... Alguns portugueses são verdadeiros amigos, ah... também ajuda muito, tenho confiança com alguns**... porque às vezes não confio, “passando” por algumas dificuldades que tive, acho que **não tenho assim muita confiança nos adolescentes portugueses**...”

I: Disseste-me que havia uns que eram “bons” e outros “maus”. Então aqueles que são menos bons?

A: Os que são menos bons, pronto... Ah... **gozam, metem-se na vida das pessoas sem saber nada... Ah... criticam sempre... às vezes pela maneira de vestir, maneira de falar...**

(...) Acho que já me habituei à forma deles... e são **simpáticos**.

I: Essa forma deles... Que forma é essa?

A: É a forma de eles serem assim **meios tolinhos** (sorriso), às vezes... Não sei responder (sorriso)...

I: “Tolinhos” como?

A: Têm... podemos dizer os seus “tiques” **de... assim, na rua, de gritar, falar com toda a gente, cumprimentar toda a gente sem conhecer**, às vezes estás a falar com eles normalmente e eles

respondem-te de uma maneira agressiva, é... Acho que toda a gente tem os seus dias bons, tem os seus dias maus, por isso já estou habituada...” (Olena. Ucrânia)

“I: «Eles, os portugueses, são...»

A: ... Em comparação com os ucranianos, os ucranianos são mais trabalhadores, **eles são menos** (sorriso)... alguns, pronto, **são responsáveis, alguns** (sorriso), depende da educação... mas não tenho fundamentos nenhuns para criticar... não sei.” (Kirill. Ucrânia)

Também os **E.E.** fazem uma caracterização mais negativa que positiva dos “portugueses”. Entre os aspetos negativos há coincidência com algumas adjetivações anteriormente realizadas pelos alunos, das quais sobressaem as que dizem respeito à relação que mantêm com os “outros”: consideram-nos “um bocado racistas”, pouco solidários, “invejosos”, “orgulhosos”, “não gostam de aprender das outras culturas”, muito preocupados com o “futebol”, o “trabalho” e as “férias” em detrimento da família, preconceituosos. Relativamente às atitudes perante o trabalho, referem a falta de “pontualidade” e a “pouca produtividade”. Apenas um E.E. considera os portugueses um “povo muito acolhedor” e “amigo”.

“I: «Eles, os portugueses, são...»

E.E: Um bocado **conservadores**. De facto, **um bocado racistas, pouco pontuais** (risos), é para ver a diferença que o meu tem, e... **pouco produtivos no trabalho**.” (E.E. Paul. França)

“E.E.: (...) isso eu acho que os portugueses **mostram muitas vezes, mostram que querem ajudar, sem ajudar... a perguntar se tu precisas ajuda sem... sem a vontade nenhuma.** (...) **Invejosos, orgulhosos, não gostam de aprender das outras culturas, nem olham para as outras, nem quer saber da outra maneira, «A nossa é assim e tem de ser assim», é... Mostra muitas vezes “ignoração”** (ignorância). **«Tens uma ideia? Fica com ela!, eu não quero saber!»** (...) Isso também é... é diferença, porque os **homens são... não ajudam nada a mulher. Para mim foi uma coisa tão estranha ver no restaurante, à noite, ver um grupinho só... de homens... é uma coisa incrível.** (...) e não ajudam mesmo, não ajudam. **Acho que «baste eu trabalhar e tenho de ver o futebol»,** ficares deitado no sofá, **nem apoio para os... para a família nem apoio para a mulher nem para os filhos.** Eu acho que isso grande falta cá em Portugal, que é **os meninos não têm apoio do pai.** (...) **Se tem uma coisa planeada, a minha vida tem de ser sempre um passeio, ou tirar férias.** Sim, é assim, e eu não posso estragar a minha ida porque tenho que andar assim.(...) **Todos os estrangeiros são estrangeiros!** (...) **A dizer que (...) alguém me aponta isso, não! Mas sinto...**” (E.E. Vladislav. Ucrânia)

“E.E.: Eu penso que povo português é um **povo muito acolhedor, simpático, onde amizade tem um sentido forte, esse amigo é amigo com o qual podes contar,** não é? E... não, não, não me parece que haja muita hipocrisia, pelo contrário” (E.E. Apollinarya. Roménia)

Caracterização dos alunos estrangeiros sobre os 310xogrupo: africanos, europeus de Leste, brasileiros e chineses:

Quando se trata de especificar a caracterização dentro do grupo dos “estrangeiros”, verificamos que há dois grupos que colhem apenas adjetivações positivas: o grupo dos brasileiros e os venezuelanos. Todos

os outros grupos colhem adjetivações quer positivas, quer negativas, sendo estas últimas em muito menor número quando comparadas com as adjetivações negativas que estes alunos tinham feito relativamente ao exogrupo “portugueses”.

No que se refere às adjetivações positivas, são associadas:

- aos africanos a “alegria”, a “simpatia” e a “abertura”;
- aos europeus de Leste o serem “inteligentes” e “abertos a novas realidades”;
- aos brasileiros a “alegria”, a “abertura a novas culturas” e o serem “amigáveis”;
- aos chineses o serem um povo “inteligente” e migrante;
- aos venezuelanos a “simpatia”, “o gosto pelo futebol” e pela “dança” e o serem “comunicativos”.

Africanos	Europeus de Leste	Brasileiros	Chineses	Venezuelanos
<p>“A: ... eu acho-os bastante parecidos com os brasileiros no sentido de... assim brincalhões e divertidos e alegres... ah, também são trabalhadores e simpáticos (risos) ...” (Apollinarya. Roménia)</p> <p>“A: ... são muito bem-dispostos, têm sempre um sorriso na cara... quando conhecem as pessoas, claro...” (Lucas. Venezuela)</p> <p>“A: Acho que eles são muito abertos” (Ling. China)</p>	<p>“A: Simpáticos. São... amigáveis. (...) e... inteligentes.” (Paul. França)</p> <p>“A: acho que tal como eu estão abertas a novas realidades” (Eugénia. Angola)</p>	<p>“A: (...) todo ele carrega uma bagagem de alegria, amizade, “aconchegamento”, acho que é generalizado por todos, tanto africano, como brasileiro, eu acho que é por aí...” (Eugénia. Angola)</p> <p>“A: São simpáticos, falam muito (risos), realmente é... pronto, realmente são... são alegres a todo o tempo e acho que também são muito “viajantes”, d’um lado para outro.” (Ling. China)</p> <p>“A: ... são sempre bem-dispostos, são muito abertos, procuram sempre fazer novos amigos, acho que são dos primeiros a chegar connosco, chegarem ao pé de nós e dizerem, «olha, vamos aquele sítio»... pronto.” (Lucas. Venezuela)</p> <p>“A: ... alegres, divertidos, brincam com qualquer situação, ah... também são liberais naquele sentido que eu também ‘tava a falar há bocado, de ‘tarem abertos a novas culturas...” (Apollinarya. Roménia)</p> <p>“A: Brincalhões, alegres, (risos) são simpáticos.” (Paul. França)</p>	<p>“A: ... eu acho que são um povo inteligente, são um povo que gosta de emigrar, que gosta de desafios” (Odete. Guiné-Bissau)</p>	<p>“I: «Eles, os venezuelanos, são...» A: (sorriso) são muito fixos, gostam muito de dançar (...) eu até o apelidei de meu “macho latino”, acho que são fantásticos, também, gosto muito deles...” (Eugénia. Angola)</p> <p>“A: Aah... muito simpáticos, também. Aah... brincalhões... aah... também, se calhar, comunicativos.” (Paul. França)</p> <p>“A: Eu acho que eles são calmos, as pessoas são calmas (...) são bons amigos... acho que são responsáveis, também” (Ling. China)</p> <p>“A: ... gostam de futebol.” (Júlio. Brasil)</p>

As adjetivações negativas atribuídas a cada grupo foram extremamente diminutas, pelo que as podemos concentrar todas no seguinte quadro:

Africanos	Europeus de Leste	Brasileiros	Chineses	Venezuelanos
“A: (...) falam alto (risos), têm um sotaque estranho, nem sempre compreendo.” (Ling. China)	“A: (...) um bocado vaidosos. (...) Ah... teimosos (riso)” (Paul. França) “A: (Sobre os ucranianos) São um bocado tímidos” (Lucas. Venezuela)	----	“A: ... acho que também são um bocadinho tímidos, não sei, acho que não... não conseguem socializar tanto com o português e dizer aquilo que pensam... com eficácia...” (Lucas. Venezuela)	----

Os E.E. confirmam algumas das adjetivações usadas pelos alunos, positivas e negativas. Elas são, todavia, muito escassas nos seus discursos:

Africanos	Europeus de Leste	Brasileiros	Chineses	Venezuelanos
“E.E: ... são pessoas boas, mas têm muito preconceito... Acho, qualquer lugar do mundo, os “pretos”... olha, eu sempre disse, o “preto” é o mais preconceituoso. Porquê? Se chega e chama de “branco”, não se importa. Eu tanto faz “branca”, “negrita”, não me importa. (...) Mas o “preto”, ele nunca gosta de ser chamado “preto”, não é verdade? Não gosta, para mim é um preconceito. (...) Eu acho que é a pior ignorância que há.” (E.E. Júlio. Brasil)	----	“E.E.: Eu acho que eles são mais “reunidos” que os outros (sorriso). Não sei... as pessoas que conheço... dá-me... dá-me a luz assim que eles mais “reunidos”. I: Mais reunidos entre si? E.E.: É!” (E.E. Vladislav. Ucrânia) “E.E.: São alegres, pessoas alegres” (E.E. Paul. França)	“E.E.: Comerciantes (risos)”. (E.E. Vladislav. Ucrânia) “E.E: Principalmente chineses são postos de lado, eles parece que ocupam muito o espaço comercial e isso é muito mal visto pelos portugueses”. (E.E. Paul. França)	----

Caracterização dos alunos portugueses sobre o exogrupo “estrangeiros”:

Os **alunos portugueses** tanto fizeram uma caracterização do exogrupo “estrangeiros”, como também caracterizaram outros 312xogrupo, que agruparam espontaneamente ou que foram agrupados por

nós, nas seguintes categorias: africanos, europeus de Leste, brasileiros, chineses. Raramente se referem aos venezuelanos.

Relativamente à categoria **estrangeiros**, os alunos portugueses caracterizam-nos globalmente de uma forma muito positiva. São também usados, ainda que em muito menor número, algumas expressões em sentido negativo.

Entre a caracterização positiva mais incidente encontra-se a ideia de que, socialmente, nas relações que estabelecem com os outros, “são diferentes, mas iguais”, tentam adaptar-se e integrar-se, estão “abertos a novos costumes e tradições”, são “simpáticos”, “sociáveis”. Relativamente ao trabalho, são considerados “inteligentes”, “trabalhadores”, lutadores e empreendedores.

“A: Eu acho que... primeiro de tudo, há que ter noção que eles são diferentes. **São diferentes, mas ao mesmo tempo são... são iguais.** São **simpáticos**, são... eu noto que **se esforçam bastante para se integrarem.** Penso que, também, são ótimas pessoas. São... **parece-me que não... que não têm tanto aquela... aquela preguiça,** como os portugueses. Têm uma mentalidade muito diferente, eles têm uma mentalidade diferente!

I: Diferente como?

A: Eles fazem as coisas de forma diferente, comparado connosco. Por exemplo... (...) **nós jogamos computador e vamos à Internet... aliás, até no próprio tipo de jogos de computador, eles jogam jogos diferentes, jogos mais de estratégia, eu noto bastante isso! Enquanto nós é mais de andar aos tiros e dar pontapés na bola.**” (Jaime. Portugal)

“A: Ahm... são pessoas que... se calhar têm **mais facilidade em se adaptar a novas situações** do que nós, porque também **procuram melhor as coisas.** (...) De uma forma geral são mais sérios (menos risonhos).” (Berta. Portugal)

“A: Acho que, de um modo geral, pelo menos aqueles que eu conheço, são **simpáticos**, são **muito sociáveis**, estão **muito abertos a novos costumes e a novas... a novas tradições** e coisas que nós possamos fazer.” (Assunção. Portugal)

“A: São **inteligentes**, alguns, e maior parte são tímidos. Hum... também quando se começam a integrar na sociedade, acho que começam a ser **divertidos.** Têm mais ou menos as mesmas características dos portugueses. Acho que toda a gente tem essas características, que é serem divertidos, são simpáticos, são inteligentes. (...) Acho que os estrangeiros **chegam cá e dão corpo e alma para a... fizeram obras, comércio, qualquer coisa.**” (Justino. Portugal)

Entre a adjetivação negativa, muito mais esparsa, aparece-nos a ideia de que os estrangeiros são “muito críticos” relativamente aos portugueses e aos seus hábitos:

“A: A nível geral, eu acho que há alguns, neste caso, **os mais velhos**, às vezes quando vêm para cá e andam cá há pouco tempo... a dizer «ai, **isto aqui é hábitos portugueses!**» (tom irónico) **quando lhes acontece alguma coisa mal.**” (Ramiro. Portugal)

“A: ... os estrangeiros, eu acho que eles são... eles **tentam-se integrar**, não é?, **mas acho que são muito... eles criticam muito**, pelo que eu já percebi eles **criticam muito, seja ao nível da escola, ao nível da sociedade**, eu já me apercebi que eles se estão a tentar integrar, mas também estão a **criticar a nossa cultura e a nossa maneira de ser e estar**, portanto acho que eles também fazem isso... Além

disso, acho que eles procuram Portugal unicamente para pensar que têm melhores condições de vida, chegam aqui e muitas vezes não se deparam com isso, então **mais umas críticas...**" (Carolina. Portugal)

Há um aluno que afirma que os estrangeiros se diferenciam dos portugueses pelos extremos: os que se destacam pela positiva e os que se destacam pela negativa, ou seja, aqueles que "se esforçam mais do que nós" ou os que "não fazem nadinha". À exceção dos brasileiros e franceses, entende que "não é muito normal" encontrar estrangeiros "normais", ou seja, não é comum encontrar estrangeiros semelhantes aos portugueses.

"I: «Eles, os estrangeiros, são...»

A: Esta agora é difícil! Porque **há uns que se "encaixam" bem e outros não. Há uns... que, pronto, parecem portugueses, entre aspas. Penso que os brasileiros... pelo menos os franceses que eu conheci também eram praticamente portugueses...** Já, por exemplo, romenos... não... pelo menos os que eu conheci, não... têm nada a ver (conosco)! (...) **Eu acho que os estrangeiros... tirando alguns que são praticamente semelhantes aos portugueses, acho que, em geral, eles ou vêm para cá e trabalham muito mais do que nós e esforçam-se mesmo imenso ou então destacam-se pela negativa.** Acho que eles em geral destacam-se sempre, é raro, pelo menos os que eu conheço, não é muito normal "haverem" **que sejam medianos, entre aspas, ou que sejam "normais" como nós, por exemplo!...** Acho que **em geral... eles ou destacam-se pela negativa ou pela positiva. Ou se esforçam mais do que nós, ou então não fazem mesmo nadinha!**" (Ronaldo. Portugal)

Também nos excertos referentes aos E.E. se sublinha a adjetivação positiva em detrimento da adjetivação negativa. Relativamente à primeira, evidencia-se que os consideram "muito corajosos", "com vontade de progredirem", "bem-educados", "bem integrados", embora "estranhos". Sublinham, todavia, algumas condições que interferem nessa integração, como a cor da pele, os fatores socioeconómicos dos mesmos, o não saberem bem a LP. A única perceção negativa é a de lidarem "mal com a nossa burocracia":

"E.E.: **Corajosos. Muito corajosos. Aventureiros.** E... como... e com uma... hum... Eventualmente, muito corajosos e muito aventureiros... e **com vontade de progredir.** E dou-lhes muito valor. Muito. Porque... não é fácil para eles virem para um país... hum... há muito sol, **mas as pessoas não são bem recebidas cá**" (E.E. Benilde. Portugal)

"E.E.: (...) **depende da cor da pele deles e depende se são pessoas de meios, de meios económicos, se for um estrangeiro de pele branca passa muito mais despercebido.**" (E.E. Ramiro. Portugal)

"E.E.: Eu acho que as pessoas **genericamente estão integradas, bem integradas,** gostam de estar cá (...). São pessoas **bem-educadas,** fazem a sua vida (...) **Lidam mal com a nossa burocracia,** mas não são só eles (sorriso), confesso que também lido mal... **lidam mal com algumas coisas, não percebem bem porque é que acontecem**". (E.E. Assunção. Portugal)

"E.E.: **São estrangeiros, são estranhos, se não sabem a nossa língua, pior!** Mas acho, do que eu vejo de notícias, do que eu oiço que se fala, **adaptam-se lindamente**" (E.E. Gabriel. Portugal)

Caracterização dos alunos autóctones sobre os 315xogrupo: africanos, europeus de Leste, brasileiros e chineses:

Quando se trata de especificar a caracterização dos 315xogrupo por nacionalidades – brasileiros, chineses – ou por conjuntos – africanos, europeus de Leste –, verificamos que todos os grupos colhem adjetivações tanto positivas como negativas. No entanto, se compararmos as adjetivações dadas ao grupo “estrangeiros” com aquelas que são agora atribuídas a cada um dos subgrupos, constatamos que os alunos portugueses são mais críticos nestas últimas categorias.

Também verificamos que, globalmente, os grupos que colhem mais adjetivações positivas são, por ordem decrescente, os africanos, os brasileiros, os europeus de Leste e, por último, os chineses. Os grupos que colhem mais adjetivações negativas são, por ordem decrescente, os africanos e os europeus de Leste com percentagem igual, seguidos dos chineses e, por último, dos brasileiros. Constata-se que os três primeiros grupos têm adjetivações semelhantes, diferenciando-se deles o grupo dos brasileiros. Deste modo, sublinhamos que:

- os brasileiros são o grupo que é melhor percecionado, com grande número de respostas com adjetivações positivas e com o menor número de respostas com adjetivações negativas;
- os africanos sobressaem, simultaneamente, pelo extremo de terem o maior número de adjetivações positivas e o maior número de adjetivações negativas.
- os europeus de Leste sobressaem, tal como os africanos, no número de adjetivações negativas, ocupando uma posição intermédia no que se refere às adjetivações positivas.
- o exogrupo venezuelanos praticamente não foi contemplado nas respostas, apenas colheu uma adjetivação, negativa, pelo que não colocamos este grupo na tabela da análise quantitativa. Contudo, pensamos que este resultado pode dever-se aos autóctones não considerarem este grupo como sendo “estrangeiros”.

As adjetivações positivas associadas aos:

- africanos são a “alegria”, a “força psicológica”, o serem “extrovertidos”, “descontraídos”, “muito dados”, entendem ainda que mantêm a sua cultura muito “viva”;
- europeus de Leste são: “trabalhadores”, “inteligentes”, aprenderem com facilidade o “Português”, “cultos”;
- brasileiros são a “alegria” e “simpatia”, o serem “sociáveis”, aproveitarem “bem a vida”, são “espetaculares”;
- chineses são o serem “bons comerciantes”, “trabalhadores”, “desembaraçados”, “inteligentes” e “simpáticos”.

No que concerne às adjetivações positivas, os africanos e os brasileiros são frequentemente considerados semelhantes.

Eis alguns excertos mais ilustrativos:

Africanos	Europeus de Leste	Brasileiros	Chineses
<p>“A: ... os africanos são amigos... são sensíveis, são fortes... fortes psicologicamente...” (Benilde. Portugal)</p> <p>“A: ... divertidos (sorriso), divertidos, eu acho...” (Carolina. Portugal)</p> <p>“A: Os africanos, eu também tenho uma opinião muito parecida com a dos brasileiros, também os acho a maioria da vezes alegres e descontraídos” (Joaquim. Portugal)</p>	<p>“A: (Sobre os ucranianos) São também desenrascados, porque aprendem rapidamente o Português. Têm muita cultura, portanto são cultos, é um povo muito culto. São simpáticos, inteligentes e desenrascados.” (Justino. Portugal)</p> <p>“A: (sobre os ucranianos) eles são bastante inteligentes, bastante inteligentes (...) São simpáticos, acho que são boas pessoas. (...) (sobre os russos) São inteligentes” (Jaime. Portugal)</p> <p>“A: (Sobre os ucranianos) Os que conheço são bastante trabalhadores. Vêm para cá p'ra trabalhar.” (Ronaldo. Portugal)</p>	<p>“A: Como os africanos, acho que os brasileiros são pessoas que são super felizes, pronto, transpiram felicidade por todo o lado, ah... são pessoas muito, mas mesmo muito simpáticas, eu diria até que se calhar são as pessoas... a nacionalidade mais simpática. São pessoas que aproveitam a vida ao máximo e... que são sociáveis e dão-se com toda a gente e não têm problemas com nada, pronto, e aí sim, pronto, a vida é... eles vivem-na mesmo. Pronto, eu acho que às vezes gostava de ser assim.” (Assunção. Portugal)</p> <p>“A: ... são espetaculares, adoro pessoas brasileiras (...) são fantásticas (...) gostam de viver a vida, acho que isso é importante... (...) os brasileiros são muito alegres.” (Carolina. Portugal)</p> <p>“A: Alegres, simpáticos e pronto (...) pessoas assim descontraídas e simpáticas.” (Joaquim. Portugal)</p>	<p>“A: Bons para o negócio. Bons comerciantes. (...) provavelmente eu conheço os chineses por causa das lojas. (...) normalmente não temos conhecimento desse espírito assim de trabalho e de loja de família, que têm os chineses. Aquilo é mais a propriedade deles, a loja, tem o pai, depois o filho vai também trabalhar na loja e depois a loja fica do filho, e depois passa assim.” (Joaquim. Portugal)</p> <p>“(...) também já são simpáticos, já... também são inteligentes... São ágeis e desembaraçados. Eles chegam aqui e não sabem nada e já abrem lojas e já sabem dizer palavras básicas. (...) são desenrascados, fazem... se é preciso fazer um móvel, eles agarram em duas ou três tábuas e fazem um móvel.” (Justino. Portugal)</p> <p>“A: ... lindos, são simpáticos, atenciosos e acho que são baixinhos e acho que todas as chinesas têm uma beleza natural muito grande...” (Benilde. Portugal)</p>

Quanto às adjetivações negativas que foram atribuídas, podemos dizer que a adjetivação mais associada:

- aos africanos é o “racismo”, mas é comumente dito que o mesmo parte deles em relação a “nós” ou eles são “mais racistas do que nós”; são “preguiçosos”, “não se unem tanto a nós”, o “racismo” mais da parte deles em relação ao “nós, de que dizem ser vítimas;
- ao grupo dos europeus de Leste é a criminalidade e a dificuldade de se integrarem;
- ao grupo dos brasileiros é a preguiça;
- ao grupo dos chineses é a percepção de serem “invasores”, “fechados”, “desconfiadíssimos”, terem a “dificuldade em se integrarem”:

<i>Africanos</i>	<i>Europeus de Leste</i>	<i>Brasileiros</i>	<i>Chineses</i>
<p>“A: Neste caso os africanos, às vezes, os de diferente cor de pele, às vezes não se unem tanto a nós por causa da cor de pele, da pele e assim.” (Ramiro. Portugal)</p> <p>“A: têm a ideia de que são afetados (vítimas do) pelo racismo e, às vezes, não é bem assim, por isso às vezes é um bocado... provocado (por eles mesmos).” (Assunção. Portugal)</p> <p>“A: E acho que em certa parte, até, às vezes, as “pessoas de cor” são um bocado mais racistas que nós. Eu, pelo menos, penso que são. Tenho essa ideia que, em geral, os negros são mais racistas do que nós! Quando os conhecemos eles são... são porreiros, são divertidos, aliás, eles em geral são sempre divertidos, gostam de andar sempre em festa, não gostam de fazer grande coisa!... Mas... depois também quando se sentem apertados ou quando se sentem ameaçados por qualquer coisa, tentam logo reagir</p>	<p>“I: «Eles, os europeus do Leste, são...» A: São... eu também diria pobres, na maioria, mas... são os mais difíceis de se adaptar. Adaptar a viver aqui... normalmente, os africanos e os brasileiros... normalmente esses até se adaptam bem, mas os da Europa de Leste são aqueles que têm dificuldades em aprender a língua e que normalmente acabam nesses trabalhos a arrumar carros e... também pela cultura deles e também porque são forçados a isso. Por causa disso também normalmente costumam ser... queria arranjar uma palavra... ladrões, mas não é ladrões, é mais enganadores, ou..., eu queria arranjar uma palavra assim mas mais... mais bonita (risos) I: ... não preciso de palavras bonitas, aquelas que sentires... A: Pronto, normalmente, mas isso não é por causa... eu acho que por causa das condições em que eles estão... das circunstâncias da vida, acho que são forçados assim um bocado a enganar para sobreviver.” (Joaquim. Portugal)</p> <p>“A: ... os ucranianos... p’ra mim, os ucranianos, os polacos e esses assim são os que gostam mais de criticar, gostam muito... depois, são aqueles que criam aqui seitas</p>	<p>“A: ...são um bocadinho irresponsáveis, andam assim na “boa vida”, só se preocupam com o futebol e com divertirem-se” (Jaime. Portugal)</p> <p>“A: Os brasileiros acho que são preguiçosos. (...) Gostam de estar sempre a brincar, não gostam de fazer nada! Gostam de sair todos os dias à noite. (...) Mas são muito divertidos!” (Ronaldo. Portugal)</p>	<p>“A: Ah... pronto, são... são tímidos (hesitante). Custalhes a integrar, um bocadinho...” (Justino. Portugal)</p> <p>“A: Eu acho que é assim, eu acho que eles supostamente se deveriam integrar, mas quando se vai a uma loja chinesa, já aconteceu várias vezes, eles estão a falar Chinês e uma pessoa fica: «Pera aí, eles estão a falar mal de mim e se calhar não sei!...» E por isso acho que eles são muito... defendem muito a sua cultura, porque há aqueles que se tentam integrar, mas que, mesmo assim, «estando cá, estou a falar aquilo e daquilo». Enquanto que há, por exemplo, os angolanos, e não só, os venezuelanos, como eu conheço, tentam até retirar o sotaque, porque eles pensam: «Ai, estou aqui, tenho de me integrar aqui», e acabam por mudar isso... Não sei se é vantagem ou não, não é? Depende, mas nesse caso os chineses acho que são diferentes, nesse aspeto.” (Carolina. Portugal)</p>

<p>em grupo para... não sei, para se afirmarem! Não percebo bem. (...) Aqueles que nós não conhecemos olham para nós de lado, de uma maneira assim um bocado... agressiva! Tendem para reagir assim mais um bocado para o agressivo! Pronto, depois também há outros que já estão completamente... já são praticamente portugueses. Mas esses aí, em geral, já nasceram em Portugal, e também como já cá estão há muito tempo, também já não são assim tão... mas pronto” (Ronaldo. Portugal)</p> <p>“A: ... os angolanos são, mas são muito... eu acho que eles às vezes são muito... como é que eu hei de dizer... enfadonhos, não querem fazer as coisas, às vezes, são muito preguiçosos, acho que sim, mas apesar... são divertidos, mas quando toca no trabalho são mais “molengos”, acho que sim...” (Carolina. Portugal)</p>	<p>e grupinhos ali para revolucionar isto ou aquilo porque (...) dizem que são a “máfia russa”... É verdade! É verdade, e são coisas assim, mas é uma maneira deles manterem a cultura deles... talvez, digo eu.” (Carolina. Portugal)</p> <p>“I: «Eles, os romenos, são...» A: Ai (suspiro), são... não sei, o que eu conheço, pronto, o que eu conheço tanto dos romenos como dos ucranianos, claro a nível de fora (da escola), porque eu conheço, por exemplo, cá dentro não tem nada a ver. A nível social são, pronto, eles vêm... nós sabemos que eles vêm à procura de melhores condições, mas às vezes nem sempre vão pelos caminhos mais certos. E é isso que eu conheço, eu pelo menos já tive numa esquadra com um. Depois são muito arrogantes, já são muito... «eu faço isto porque é para sobreviver mas vocês não percebem isso!!!»” (Berta. Portugal)</p> <p>“A: (russos)... penso que não se preocupam tanto com... com as questões da ordem do país onde vivem. Os russos que eu conheço nem veem televisão portuguesa. (...) São, se calhar, um bocadinho irresponsáveis...” (Jaime. Portugal)</p>		<p>“A: Invasores (sorriso). Vieram para cá assim do nada mas são desconfiadíssimos, esses são desconfiadíssimos, ah... eu acho e... Mais? São desconfiados, são... não são sérios, adotam aquela postura de que parece: «Eu preciso de impor respeito. Senão, ninguém vai ter respeito por mim». E, depois, eles têm o património que têm. Portanto, eles querem transmitir que são alguma coisa acima de nós, mas pronto, acho que é mais por aí. (...) Mas acho um abuso, a... permissão que se dá, por exemplo, aos chineses de abrirem as lojas, na nossa avenida, é ridículo, há p’raí dez lojas, se for preciso todas juntas, mas não tenho nada, nada contra contra isso” (Berta. Portugal)</p> <p>“A: São muito... acho que são muito fechados. A cultura deles... Não se abrem tanto como, por exemplo, os brasileiros. Não tem nada a ver, aliás, os chineses são muito mais... gostam de se guardar para si” (Ronaldo. Portugal)</p>
---	--	--	--

Os **E.E.** confirmam algumas das adjetivações que os alunos fazem, quer as positivas, quer as negativas. Por serem muito esparsas, concentrámo-las na seguinte tabela. Chamamos a atenção para o facto de uma das E.E. distinguir os romenos dentro da categoria dos europeus de Leste, pela associação aos ciganos. Também no que se refere aos europeus de Leste, uma das E.E. faz a distinção entre a geração dos adultos e os mais novos para fundamentar que se os mais velhos demonstram, por vezes, alguma dificuldade na aprendizagem da LP, o mesmo não se passa com a geração mais nova.

Africanos	Europeus de Leste	Brasileiros	Chineses
<p>“E.E.: Tenho ideia que são pessoas com menos posses, com menos cultura, que vieram para aqui para trabalhar e fazer a vida deles, não é?, porque se calhar de onde vieram não tinham nada ou quase nada, mas também não lido com eles, mas também não tenho ideias que sejam pessoas nem mal-educadas... Se tiver um grupo na rua não atravesso a rua” (E.E. Ramiro. Portugal)</p> <p>“E.E.: Ah... Os africanos são muito preguiçosos... e têm uma... e partem do princípio que... são... eu compreendo-os, mas são mais racistas entre eles do que conosco. Mas partem do princípio que quando não... quando não conseguem alguma coisa, é porque há racismo do outro lado. E, às vezes, não é assim. Às vezes não é assim. Eu já trabalhei com pessoas de nacionalidade africana e não é assim. E têm uma certa... e acham que o Estado português tem obrigação sobre eles... porque colonizámos África durante quinhentos anos. Pronto. E à partida, mesmo a nova geração, segunda ou terceira geração depois do 25 de Abril, depois da descolonização, eles acham que nós temos a obrigação de os sustentar. É um bocado assim. Mas conheço outros africanos que não são tão preguiçosos. (...) mas... mas... os africanos são assim um bocado... estão sempre à espera que alguém faça por eles.”</p>	<p>“E.E.: Relativamente às pessoas de Leste que não sejam romenos, que tenham a pele clara, já não vou ter... já não vou ter dificuldades de me aproximar. Nós sabemos que são pessoas que vivem com um ritmo próximo do nosso ou igual ao nosso, e como nós vemos que eles não são diferentes de nós, uma pessoa aproxima-se facilmente. A ideia que eu tenho das pessoas de Leste é que se calhar vieram para aqui com muita cultura, com muita educação, costumava-se dizer que uma pessoa que veio de Leste pousa melhor um tijolo do que uma das nossas. Porquê? Porque são umas pessoas com uma certa cultura, uma certa educação e que pensam em fazer as coisas bem feitas, e que vieram de longe e deixaram tudo para refazer tudo, por vezes em idades avançadas (...) A imagem que eu tenho dos romenos pode ser ou não aquela imagem que os portugueses têm, que é aquele que põe-se ao lado do carro para pedir dinheiro, se for... como na Loja do Cidadão, se for preciso ainda nos empurram um bocadinho, são pessoas de pele escura, eu confesso que se vir um grupo romeno, de pele escura, identifica-se facilmente, se eu puder atravessar do lado de lá da rua eu atravesso do lado de lá da rua.” (E.E. Ramiro. Portugal)</p> <p>“E.E.: Sim, sobretudo (os estrangeiros) da Europa de Leste, eu acho que os níveis de ensino que eles tiveram e a própria preparação que trazem... chegam cá... (...) Os russos têm imensa dificuldade em falar Português (...) acho que é uma tentativa de manter algumas diferenças, portanto «Ok, eu sou estrangeiro, convém manter...», porque isto depois tem os tais ganhos secundários que falávamos, as coisas nunca são só positivas ou só negativas e nós vamos aprendendo a lidar com elas e a retirar, em cada situação, aquilo que mais proveito nos pode trazer... e o facto de ser estrangeiro também pode servir para muitas coisas, não é? Quer dizer: «Sou estrangeiro, não tenho bem noção das coisas e portanto vamos tentando ter algumas dessas características que nos permitem distinguir dos outros». O que já não acontecerá tanto por aquilo... pelo conhecimento que tenho até das gerações mais novas, os filhos dessas pessoas já estão completamente</p>	<p>“E.E.: A ideia que eu tenho dos brasileiros é que são pessoas pouco organizadas, são pessoas que vivem muito o dia a dia e que são muito agradáveis, é muito bom estar com eles, mas nunca fazer projetos de trabalho com eles, ou seja, tudo bem quando é para a brincadeira, para conviver, mas a partir do momento que se entra no âmbito de trabalho é difícil gerir com eles” (E.E. Ramiro. Portugal)</p> <p>“E.E.: São divertidos, são elétricos e a própria pronúncia faz com que eles sejam engraçados (...) acho que nós somos uma coloniazinha do Brasil (...) são um povo alegre, são pessoas alegres... Nós vamos depender do Brasil economicamente” (E.E. Gabriel. Portugal)</p> <p>“E.E.: O brasileiro também é trabalhador, mas é muito “samba”. (...) «O importante é hoje termos arroz e feijão. Amanhã, se não tivermos, paciência. Amanhã não se pensa no assunto». É um bocado assim. São muito extrovertidos. Muita</p>	<p>“E.E.: Muito trabalhadores, muito rigorosos, muito disciplinados (...) Os chineses foi uma lavagem cerebral. (...) Nós sabemos que aquilo foi um comunismo muito forte, não é? (...) Os chineses... para já, não gosto muito de chineses, pronto. Não sei porquê, mas... Os chineses... hum... têm uma disciplina, mas parece que é por... por obrigação. Por quererem ser mais que os europeus. É uma necessidade de... não sei.” (E.E. Benilde. Portugal)</p>

(E.E. Benilde. Portugal)	<p>integradas, no sentido de que falam Português sem qualquer tipo de problema... (...) eles não têm grandes dificuldades de se adaptar ao nosso ritmo porque eles vêm “programados”, se quiser, para ritmos muito mais intensos” (E.E. Assunção. Portugal)</p> <p>“E.E.: Os da antiga União Soviética, daquele lado da Europa, são muito trabalhadores, muito rigorosos, muito disciplinados.” (E.E. Benilde. Portugal)</p>	música.” (E.E. Benilde. Portugal)	
--------------------------	--	-----------------------------------	--

5.3. Caracterização que julgam que o exogrupo faz do seu endogrupo

Nesta categoria, a maior parte das respostas dos alunos estrangeiros (6 “depende” em 9 respostas) e dos alunos portugueses (7 “depende” em 10 respostas) denota que todos entendem que podem ser percecionados pelos 320xogrupo em função de variáveis que dizem respeito tanto ao seu grupo de pertença como ao exogrupo que os observa e valora, e com o qual se relacionam. Há, no entanto, algumas exceções, de parte a parte, que consideram que são vistos pelo exogrupo de uma forma ou meramente positiva ou meramente negativa.

Assim sendo, os **alunos estrangeiros** entendem que podem tanto ser percecionados como “assaltantes”, “pedintes”, “intrusos”, “invasores”, “pessoas de fora” ou “diferentes”, como entendem que podem ser vistos com “bons olhos”, “iguais”, amigos, merecedores de “respeito”, “lutadores”, “alegres” e “divertidos”, sendo estas últimas duas características entendidas como algo que “está no sangue” ou faz parte da sua “genética”.

Na opinião destes alunos, estas distintas percepções são influenciadas pelo facto de os portugueses conhecerem ou não pessoalmente alguém de determinada nacionalidade; de serem mais ou menos influenciáveis por “ideias formadas” ou pela generalização de alguns factos e notícias que perpassam nos órgãos de comunicação social e que dão conta de crimes relativos a determinado grupo; dependem ainda de os portugueses em questão serem ou não “racistas”, “xenófobos” ou “maldosos”; e dependem do tipo de família onde foram criados e da educação que receberam:

“A: ... Ah, as pessoas quando **ouvem falar de um certo país, ou das pessoas de um certo país, já têm alguma ideia formada**, que pode ser tanto positiva como negativa, **conforme o que ouvem falar ou também nas notícias**. Comparando com a Roménia, por vezes também têm uma ideia bastante negativa sobre as pessoas da Roménia, **por causa das notícias e do que se ouve falar**.

I: Porque é que achas que eles têm uma ideia tão negativa das pessoas da Roménia?

A: Ah... porque, por exemplo, quando houve aquele incêndio dos ciganos na França... e como foram mandados para a Roménia... e daí as pessoas começaram a pensar... algumas podem ter começado a pensar **que todos os romenos faziam o que esses ciganos faziam... assaltar ou serem pedintes**,

podem ter generalizado essa ideia e ter uma ideia negativa. Mas p'ra quem conhece, eu acho que não têm uma ideia negativa.” (Apollinarya. Roménia)

“A: Eu acho que depende um bocadinho **de onde nós viemos** e de **como é que somos**, a maneira **como nos vestimos** e **como é que falamos...**” (Lucas. Venezuela)

“A: ... Muitos acham que somos **intrusos, porque são xenófobos, mas outros também gostam porque há aquela “multiculturalização”, que muitos gostam e muitos não gostam...**

I: Tu, por exemplo, como é que achas que eles veem os estrangeiros?

A: De **“bons olhos”** (...) ... isso também **depende muito do meio familiar em que a pessoa está inserida**, porque há pessoas que são fantásticas, são mesmo uns amores, e há outras que não sei, **se absorvem alguma coisa (de bom) que os pais lhe ensinaram**, se esquecem algures na vida, elas são mesmo muito, muito maldosas...” (Eugénia. Angola)

“A: ... Eu acho que **somos iguais, não sei se eles acham o mesmo...** Acho que **respeitam alguns, alguns não respeitam**, mas em geral respeitam.” (Kirill. Ucrânia)

“A: Nós para os portugueses somos... (pensa alto) ah... bem... talvez a opinião é um bocado divergente, mas há portugueses (corrige) há portugueses diferentes também, não é? **Tenho amigos portugueses que me aceitam como amigo e há os outros com... com... que me vê como uma pessoa de fora** e... felizmente não tenho muitas pessoas assim para mim.” (Ling. China)

“I: «Para os portugueses, nós, os estrangeiros, somos...»

A: **Diferentes!**” (Paul. França)

“A: Acho que... humm... sei lá, **dizem que somos um povo lutador, também dizem que somos um povo muito alegre, muito divertido**, tal como disse há bocado, acho que todos são... ah... **dizem que temos um ritmo no sangue que ninguém nos tira, já me disseram muitas vezes isto**. Acho que é interessante, porque já ouvi tantas vezes perguntarem «Porque é que vocês estão sempre a sorrir, e não sei quê?», acho que é algo que não conseguimos mudar, acho que é algo que **está mesmo na nossa genética...**” (Odete. Guiné-Bissau)

Globalmente, os **E.E. estrangeiros** também fazem depender uma heteroperceção quer positiva, quer negativa em função de fatores relativos aos portugueses, como a ameaça que sentem em relação ao seu emprego ou o “nível (cultural e académico) da pessoa”. Todavia, no terceiro excerto verifica-se uma generalização negativa na forma como a E.E. considera que os estrangeiros são vistos, neste caso, como “estrangeiros”, como sendo inferiores:

“E.E.: (...) como é que eles nos veem... como é que somos vistos... (repete a questão)... Eu acho que **eles têm um pouco medo que vêm (venhamos) ocupar o espaço de trabalho deles**, eu acho, principalmente... De resto... É mais no lado do trabalho.” (E.E. Paul. França)

“E.E.: **Depende da abertura da pessoa que está ao teu lado, não é? Pode trazer vantagem ou pode trazer desvantagem**, porque se pergunta a alguém que... que não conseguiu passar de categoria (ao nível da progressão na carreira em detrimento de um estrangeiro), pode dizer: «Ah, este chato veio para ocupar lugar!»... Eu, se calhar, eu podia ocupar, mas... **Depende muito do nível de pessoa que tá ao teu lado**, de... de... da aceitação e da não-aceitação de quem está do outro lado da barreira, não é?

I: Quando me fala de nível, nível de quê?
E.E: **Cultural, académico...** (E.E. Apollinarya. Roménia)

I: «Para os portugueses, nós, os estrangeiros, somos...»
E.E.: **Estrangeiros**. Não... normalmente, não digam (dizem) que **nós somos assim numa nível mais baixa** mas... é, é: **«nós estamos assim mais altos!»**.
I: «E vocês cá em baixo?»
E.E.: É um bocadinho. Não digam (dizem), mas... é assim, no ar (diz em tom de brincadeira, levantando o nariz). Eu acho... assim como eu apanhei... 'tá a olhar, 'tá a ver... 'tá a ver a roupa, 'tá a ver... 'tá a ver, 'tá a espreitar... «como que é?», «porque é que...?» ...» (E.E. Vladislav. Ucrânia)

Os **alunos autóctones**, por sua vez, também consideram que são vistos, por um lado, como sendo “burros”, “racistas”, “fúteis”, alguém que não tem “interesse” ou que mostra “desprezo” em relação aos estrangeiros, “casmurros”, que “não sorriem”, “têm mau perder”, “atrasados” e “estúpidos”. Por outro lado, admitem que também podem ser vistos como “simpáticos”, “acolhedores”, “cultos” ou “como se fôssemos todos da mesma raça” e “felizes” apesar das dificuldades. Entendem ainda que esta forma ambivalente de serem percecionados depende quer de alguns elementos do seu endogrupo, quer do tipo de estrangeiros que os percecionam, tendo em conta a interferência de fatores como o facto de os estrangeiros terem sentido ou não “discriminação”, o país de origem dos estrangeiros ser considerado mais ou menos evoluído que Portugal, e a escolha de Portugal como país de acolhimento, sendo que este último aspeto parece sobretudo intervir nas perceções positivas que julgam despertar.

No último excerto, também é possível constatar que o próprio desejo de serem percecionados positivamente interfere na forma como julgam ou querem ser vistos pelos outros (“espero que eles nos achem simpáticos”):

I: «Para os estrangeiros, nós, os portugueses, somos...»
A: Sei lá, nunca perguntei, mas, pelo convívio que tenho com os estrangeiros, **acho que eles acham as mesmas coisas que nós achamos deles, que somos simpáticos, que os acolhemos bem**, não é? Portanto, **somos simpáticos, acolhedores (...)** mas acho que eles acham que nós somos brincalhões, porque facilmente entramos nas brincadeiras deles, e que **somos um país culto**, porque eles vão aprendendo a nossa História e acho que eles gostam (...) ah... Somos... de alguma forma, eu **acho que eles pensam que nós somos um bocadinho burros, porque com tanto país bonito que nós temos, vamos embora e eles é que vêm para cá aproveitar isso**” (Justino. Portugal)

“A: Somos **fúteis** e somos **racistas**. Praticamente eles sentem isso **quando é por discriminação**, acho que eles sentem isso. Quando não, acho que eles estão de uma forma... de uma **maneira normal como as outras pessoas**.” (Assunção. Portugal)

“A: **racistas (...)** **bons acolhedores**.” (Carolina. Portugal)

“A: Ah! **Para alguns, acho que somos como... é como se fôssemos todos da mesma raça... tanto diferenças de pele... não tem nada a ver com nada, «o que importa é o que as pessoas são em si»**. Depois, também conheço outros que simplesmente... já são um bocado mais... reagem de maneira diferente” (Ronaldo. Portugal)

“A: Somos um povo... isso é difícil, mas, por exemplo em geral, **fiquei com a ideia dos dois lados (...)** tanto havia muitos que gostavam do povo português, como também havia muitos que não gostavam do povo português, diziam que os portugueses são **sérios**, que são **casmurros** e **não sorriem para ninguém** e que **têm mau perder**, ou coisa assim do género. Mas também acho que nós somos vistos um bocado assim, por incrível que pareça, não temos “onde cair mortos” mas andamos por aí **felizes e contentes da vida** (sorriso)” (Berta. Portugal)

“I: «Para os estrangeiros, nós, os portugueses, somos...»

A: Não sei, mas eu **acho que devemos parecer um bocado atrasados** para quem vem de lá de fora. **Especialmente para pessoas que vêm de países tipo Inglaterra e a França, nós devemos parecer um bocado... um bocado estúpidos** (risos).

I: E para os outros estrangeiros que residem aqui em Portugal?

A: Eu não sei bem a opinião que eles têm de nós, pelo que me parece **acho que eles não desgostam de nós, senão também não tinham vindo para cá. Acho que eles têm uma boa opinião de nós. Espero que eles nos achem simpáticos** (risos).” (Joaquim. Portugal)

Não encontramos nenhuma opinião em que os alunos entendessem que eram percecionados apenas positivamente, mas em contrapartida existem duas opiniões em que os alunos julgam que os portugueses são percecionados apenas num sentido negativo:

“A: ... Depende do estrangeiro... **Para eles, podemos mostrar uma certa imagem de desinteresse, de desprezo...**(...) ou em geral **eles podem pensar que nós não temos interesse nas coisas...** também que somos **menos inteligentes...**” (Benilde. Portugal)

“A: (...) Por exemplo, os brasileiros não gostam nada de nós (sorriso).

I: Porque é que tu dizes isso?

A: Porque **vê-se que eles não gostam e... também até na História, não fomos muito bons para eles**” (Gabriel. Portugal)

Globalmente, os **E.E. portugueses** julgam ser percecionados como um povo “acolhedor”. Mas também fazem também depender a heteroperceção, quer negativa quer positiva, em função do país de origem dos estrangeiros. Assim, se se tratar de estrangeiros de países do Leste europeu, os E.E. julgam que os portugueses são vistos como “preguiçosos”, “não disciplinados”, menos “sacrificados”; se se tratar de estrangeiros africanos, julgam que são vistos como alguém que os deve “sustentar”; entendem não serem vistos de forma muito positiva pelos brasileiros, uma vez que estes “contam anedotas” sobre os portugueses. A ausência de qualquer tipo de opinião sobre a perceção que os chineses possuem dos portugueses também parece ser reveladora do desconhecimento que têm deste grupo:

“I: «Para os estrangeiros, nós, os portugueses, somos...»

E.E.: Não sei... sinceramente, não sei. Depende da nacionalidade. Os **países de Leste** acham que nós somos **preguiçosos. Que não somos disciplinados**. Os **africanos**, tal como eu disse há bocadinho, **acham que nós temos obrigação de os sustentar**. Os... não sei... **os chineses**, não faço ideia qual é a opinião que eles têm. E os **brasileiros contam anedotas sobre os portugueses** (sorriso), por isso...” (E.E. Benilde. Portugal)

“E.E.: Eu acho que, para eles, nós portugueses somos sobretudo um **povo acolhedor, com um sol maravilhoso, com muito boa comida**, e portanto que ainda, de alguma forma, ainda mantemos algumas características identitárias e temos uma vida, digamos assim... ou **a noção que eles têm é que nós temos uma vida muito menos... de sacrifício, se quiser. Os horários de trabalho são mais flexíveis**, portanto, para eles, eles não têm... **Nem são mais flexíveis: são mais reduzidos! Nós trabalhamos menos horas (...)** Na generalidade, gostam efetivamente de estar cá e **veem-nos como alguém afável e acolhedor...**” (E.E. Assunção. Portugal)

DISCUSSÃO DA CATEGORIA 5

Discussão da subcategoria 5.1.:

Na interação quotidiana, identificamo-nos e somos identificados por outros, assemelhamo-nos ao nosso grupo de pertença “nós” – “endogrupo” – e diferenciamos-nos do(s) “outro(s)” – “exogrupo(s)”. Estes processos de categorização social, comparação e contraste entre traços auto e heteroatribuídos, para além de promotores da construção da identidade própria e da alteridade alheia, dão grelhas de leitura sobre as mesmas (Castellotti & Moore, 2002; Jenkins, 2002; Tajfel, 1974).

Assim, ao julgarmos os membros do nosso grupo, estamos-nos a julgar a nós mesmos enquanto parte desse grupo, pelo que existe uma certa tendência para valorizarmos de forma mais positiva o endogrupo do que o exogrupo. No sentido de interpretarmos corretamente os julgamentos que os alunos estrangeiros e autóctones fazem no nosso estudo, procurámos aferir qual o sentido que dão a essas comparações e adjectivações, uma vez que as mesmas não se limitam a descrever, mas avaliam positiva ou negativamente (Tajfel, 1982, 1983).

Quanto à **caracterização que é feita dos 324xogrupo324**, os nossos resultados mostram que enquanto os alunos estrangeiros avaliam de uma forma globalmente positiva os seus 324xogrupo324, os alunos autóctones avaliam o seu endogrupo de uma forma muito ambivalente. É significativo, quer por parte dos alunos estrangeiros, quer por parte dos alunos autóctones, o conjunto de adjectivações referentes às qualidades que interferem nas relações com os outros.

No que toca aos alunos estrangeiros, verificamos o uso de adjectivações como a “alegria”, o gosto em “socializar, a “sinceridade”, o saber lidar com a adversidade e a “abertura a novas culturas”. Pensamos que o facto de estes alunos atribuírem ao seu endogrupo uma adjectivação globalmente positiva segue uma motivação que visa unificar e até fortalecer a sua identidade social, sem que isso implique qualquer tentativa de “purificação”, uma vez que estes alunos também apresentam algumas adjectivações negativas relativamente ao seu endogrupo, embora em muito menor número (Lipiansky, 1998^a, 1998b).

No que se refere aos alunos portugueses, há também um grupo muito significativo de adjectivações referentes às qualidades que interferem nas relações com os outros. Todavia, e contrariamente às adjectivações usadas pelos alunos estrangeiros, elas não se revestem, na sua globalidade, de um significado

mormente positivo, mas antes ambivalente e contraditório. Neste sentido, se, por um lado, encontramos características como “acolhedores dos estrangeiros”, “prestáveis”, “atenciosos”, “simpáticos” e “alegres”, por outro, são facilmente enumerados os seus antónimos: “preconceituosos”, “racistas”, “arrogantes”, “antipáticos” e “tristes”. Pensamos que estas adjetivações estão, por um lado, de acordo com aquilo que Leal (2010) diz ser um dos lugares-comuns mais importantes no que se refere ao “carácter nacional português”, que é a sua suposta capacidade para conviver com a diferença, ao mesmo tempo que se autopercecionam como acolhedores e hospitaleiros. Estes sentimentos podem estar associados quer ao luso-tropicalismo que foi incorporado no senso comum (Almeida, 2000b; Castelo, 1999), quer à “fabricação” comercial e turística – veiculada amplamente pela comunicação social – de Portugal como “país de braços abertos” (Fortuna, 1999; ver também Magalhães-Godinho, 2007^a, 2007b).

Por outro lado, quando os alunos autóctones descrevem “os portugueses” como racistas e preconceituosos, cumpre-nos chamar a atenção para a realidade que alguns estudos têm posto a descoberto, nomeadamente Vala, Pereira, Costa-Lopes e Deschamps (2010) e Lages, Policarpo, Marques, Matos e António (2006), que revelam que, contrariamente às crenças atrás enunciadas, se verificam em Portugal níveis de racismo ligeiramente superiores a outros países, embora estes níveis digam sobretudo respeito ao racismo velado. De qualquer modo, não constatámos que os conteúdos das adjetivações positivas relativas ao seu endogrupo contivessem um sentido de “superioridade moral” ou “material” deste, ou seja, traduzissem uma atitude “nacionalista” (Vala et al., 2010).

Uma última nota ainda sobre a ambiguidade ou ambivalência das adjetivações que os alunos autóctones atribuem ao seu endogrupo e que podem também estar relacionadas com um “orgulho relativo” que alguns autores referem, tal como Leal (2010), e que está associado a “razões simbólicas”, nomeadamente a um passado histórico, e, por outro lado, a um “presente crítico”, cujas “razões práticas” sublinham, de algum modo, a decadência nacional.

Discussão da subcategoria 5.2.:

Relativamente à caracterização que é feita do(s) exogrupo(s), para além do “jogo de espelhos” complexo e multiforme, notamos sobretudo que as adjetivações, positivas e negativas, estão fortemente marcadas por estereótipos também eles positivos e negativos, sendo atribuídos a determinados elementos, só pelo facto de pertencerem a determinado grupo nacional, características específicas como serem mais ou menos “sociáveis”, mais ou menos dignos de confiança, mais ou menos “trabalhadores”, etc. Muitos destes estereótipos e o fenómeno denominado “correlação ilusória” entre a pertença a um grupo e a posse de determinados traços (Neto, 1998) são coincidentes com alguns estudos a nível nacional sobre “imagens” relativas às comunidades imigrantes em Portugal (Carneiro, Cristóvão, Machado, Malheiros & Peixoto, 2007;

Machado, 2007; Malheiros, 2006; Neves & Rocha-Trindade, 2008) ou até “imagens recíprocas” sobre autóctones e imigrantes (Lages et al., 2006)

Os nossos resultados também mostram que os alunos estrangeiros avaliam de forma globalmente positiva os 326xogrupo “africanos”, “europeus de Leste”, “brasileiros” e “chineses”, em detrimento do exogrupo “portugueses”, que avaliam de forma mais negativa. Tal poder-se-á explicar pelo facto de se sentirem mais próximos dos primeiros 326xogrupo, que, da mesma forma que eles, são estrangeiros na sociedade portuguesa. No que concerne à caracterização do exogrupo “portugueses”, verifica-se, para além de uma atitude mais crítica, que essa adjetivação é, de uma forma geral, referente às capacidades de relacionamento do exogrupo “portugueses” com outros grupos.

Os alunos autóctones, por sua vez, embora adjetivem de forma globalmente positiva o exogrupo “estrangeiros”, tal não se verifica relativamente a 326xogrupo específicos, revelando adjetivações negativas particularmente no que concerne ao grupo dos africanos, europeus do Leste e chineses. Um exogrupo de estrangeiros caracterizado muito positivamente, quer pelos alunos estrangeiros, quer pelos alunos autóctones, foi o dos brasileiros. Para os alunos portugueses sobressai, de algum modo, o sentimento de ameaça quando atribuem adjetivações negativas aos africanos, europeus de Leste e chineses, parecendo 326xogrupo-los como inimigos (Morin, 2002c). Lembramos adjetivações como “mais racistas do que nós” atribuídas aos primeiros; “normalmente acabam a arrumar carros”, “ladrões”, “máfia russa” atribuídas aos segundos; e “invasores” e “defendem muito a sua cultura” atribuídas aos últimos.

Estas “acentuações perceptivas” da “semelhança intracategorial” e das “diferenças intercategoriais” **entre o endogrupo e o exogrupo**, particularmente incrementadas nos aspetos relativos às capacidades de relacionamento com o Outro, podem ser um obstáculo a um conhecimento mais profundo desse Outro, ou mesmo contribuir para a sua discriminação ou exclusão (Tajfel, 1982, 1983).

Apesar de termos analisado as adjetivações em termos da sua significação positiva ou negativa, também pudemos constatar que não se verificou de parte a parte a caracterização em termos de “traços personológicos culturais”, mais atribuíveis a humanos/ “traços personológicos naturais”, tanto atribuíveis a humanos como a animais, na tentativa de significação de que o endogrupo é mais humano que o exogrupo (Vala, 2005, 2009; Vala & Lima, 2002). Todavia, chamamos a atenção para um dos excertos por parte de um dos alunos autóctones em que diz, relativamente ao exogrupo “africanos”, que alguns *“quando se sentem ameaçados por qualquer coisa, tentam logo reagir em grupo (...) Aqueles que nós não conhecemos olham para nós de lado, de uma maneira assim um bocado... agressiva!”*. Também uma aluna estrangeira, ao mencionar que *“dizem que temos um ritmo no sangue que ninguém nos tira...”* e *“acho que (a nossa simpatia) é algo que não conseguimos mudar, acho que é algo que está mesmo na nossa genética”*, está a referir uma adjetivação que não deixa de ser uma crença transformada em essência, à qual subjaz a ideia de distintividade e inalterabilidade (Vala, 2009; Vala et al., 1999^a).

Discussão da subcategoria 5.3.:

Sobre a forma como julgam que o endogrupo é percebido pelo exogrupo, tanto os alunos estrangeiros quanto os alunos autóctones têm consciência de que há diversos fatores que podem contribuir para as diversas percepções: umas mais relativas à percepção do próprio grupo de pertença, outras concernentes a fatores relativos ao(s) exogrupo(s) com os quais se relacionam; outras exteriores a ambos, mas que também acabam por influenciar, como as mensagens veiculadas pelos média; outras ainda mais circunstanciais, como o facto de terem algum amigo do exogrupo ou terem sido vítimas de preconceito ou discriminação por parte dos 327xogrupo.

Neste complexo “jogo de espelhos” multifacetado e dinâmico, reconhecem que a sua identidade também se (re)constrói pelas relações que se estabelecem direta ou indiretamente com a alteridade, num espectro em que se auto e heteroatribuem semelhanças e diferenças com sentidos vários.

A “relação” com o(s) exogrupo(s) e a percepção que ele(s) têm do endogrupo de pertença é uma relação que mostra como a dimensão da alteridade é essencial na nossa existência e na nossa ação, dependendo tanto do endogrupo, como dos 327xogrupo, do tipo de relações que ambos estabelecem entre si e, ainda, das crenças que circulam socialmente.

No que concerne às relações que estabelecem entre si, subjaz a ideia de que pela alteridade elas permanecem abertas, admitem a incompletude que a frase de um dos alunos tão bem traduz: “espero que eles nos achem simpáticos”. Estas relações podem representar alegria e bem-estar se os outros nos libertarem, ou podem ser um inferno se esses outros nos dominarem e alienarem (Guareishi, 2002; Levinas, 1980).

Para além da ideia de incompletude, subjaz que o espaço onde se reconhecem e reconhecem os outros como pertencentes ao(s) exogrupo(s) têm efeitos práticos e concretos. Este espaço é o espaço onde circulam, para além dos próprios, as RS. Tal como entende Moscovici (1976, 1984), elas não são meras “opiniões sobre” ou “imagens de”, antes sistemas ou estruturas que circulam socialmente, dão significado aos comportamentos, determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias partilhadas pelos grupos. Importa então saber como é que essas representações – não identificadas, mas também constituídas por crenças, estereótipos, preconceitos – contribuem para a construção de uma realidade que é comum a um grupo e interferem na gestão das relações sociais (Bonardi & Roussiau, 1999; Jodelet, 1989), nomeadamente como é que a identidade nacional pode influenciar as relações entre nacionais e não nacionais, questão que veremos na análise da categoria seguinte.

Por fim, parece que estes resultados nos propõem a reflexão sobre um novo paradigma para a compreensão do ser humano que implique a dimensão ética do mesmo, a construção da sua identidade através da alteridade, no campo das RS (Guareishi, 2002). Esta relação entre ética e o estudo das RS revela lacunas ao nível do desenvolvimento da Psicologia Social que importa definitivamente aprofundar (Guareishi, 2002; Moscovici, 2002).

CATEGORIA 6 – PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO NA SOCIEDADE

Sumário

Nesta categoria procurámos aferir, no discurso dos participantes, indícios de preconceito e de racismo, através de indicadores como a manifestação de simpatia, a aceitação ou rejeição de intimidade, o reconhecimento da existência de vantagens ou desvantagens na presença dos estrangeiros na sociedade portuguesa. Por fim, averiguámos as perceções que os alunos revelam relativamente ao preconceito e à discriminação na sociedade portuguesa.

Quadro 20. Preconceito, discriminação e racismo na sociedade: subcategorias e indicadores

6.1. Grau de simpatia em relação ao endogrupo e exogrupo étnico-cultural	<p>Endogrupo: Os alunos estrangeiros dizem gostar dos cidadãos estrangeiros que residem em Portugal, mesmo que não sejam dos seus países de origem. Une-os, na sua opinião, a sua condição de “estrangeiros” em Portugal. Apenas um aluno diz não gostar de alguns cidadãos estrangeiros, neste caso, dos ucranianos que em Portugal não se mantêm fiéis à sua identidade. Os alunos portugueses também dizem gostar do seu endogrupo, embora alguns alunos manifestem não gostar dos portugueses de etnia cigana.</p> <p>Exogrupos: Quer os alunos estrangeiros quer os portugueses dizem gostar dos respetivos exogrupos, fundamentando as suas respostas sobretudo nas amizades que estabeleceram com eles. Registam-se pontualmente opiniões negativas.</p>
6.2. Casamento ou não com alguém do exogrupo	Quer os alunos estrangeiros, quer os alunos autóctones revelam abertura para namorar e, eventualmente, vir a casar com pessoas de outros exogrupos. Pontualmente, alguns alunos estrangeiros referem que tal decisão provavelmente não seria aceite pelas suas famílias.
6.3. Vantagens e desvantagens dos estrangeiros na sociedade portuguesa	Globalmente são consideradas as vantagens dos cidadãos estrangeiros na sociedade portuguesa por todos os sujeitos do nosso estudo. Pontualmente, alguns E.E. estrangeiros apontam aspetos que podem inibir essas vantagens, por considerarem que alguns portugueses revelam alguma falta de genuína interculturalidade. Os alunos portugueses também revelam pontualmente aspetos que são passíveis de serem traduzidos em desvantagens.
6.4. Perceção do preconceito, da discriminação e do racismo na sociedade portuguesa	Dado o contexto de atual crise económica que se está a atravessar, descrevem-se algumas situações em que, para além de um sentimento de ameaça latente, há manifestações explícitas contra indivíduos estrangeiros, mas também contra autóctones de etnia diversa, como os ciganos, contra os negros, independentemente da sua nacionalidade, ou contra os mais desfavorecidos economicamente.

6.1. Grau de simpatia em relação ao endogrupo e exogrupo étnico-cultural

Simpatia para com o endogrupo:

Quando os **alunos estrangeiros** são questionados se gostam do endogrupo “estrangeiros”, todos os alunos dizem que sim, sem exceção. Os argumentos que sustentam as suas justificações, quando dirigidos aos estrangeiros da mesma nacionalidade ou cultura, fundamentam-se na comunhão de uma mesma pertença identitária, que serve não apenas para a manterem viva, mas também para se “reencontrarem” consigo mesmos. Assim, os alunos usam expressões como “sentimo-nos como se estivéssemos na Roménia”. Mais uma vez, sobressai o contributo da LM para esse efeito.

Repare-se como, no segundo excerto, a partilha de identidade se faz também relativamente aos jovens que, embora nascidos em Portugal, conservam a mesma identidade dos pais que nasceram em África, através daquilo que estes lhes transmitem, perpetuando assim o elo de pertença:

“I: De uma forma geral gostas dos estrangeiros que residem em Portugal? Porquê?

A: Sim, são amigos dos meus pais e ‘tou habituada a **falar Romeno** em casa e é sempre bom, **sentimo-nos como se ‘tivéssemos na Roménia, quando estamos todos juntos.**” (Apollinarya. Roménia)

“A: Sim. Dou-me muito bem com eles, acho que é pelo facto de... sei lá, ter muitos amigos, outros estão cá, apesar de tudo, mas acho que **o que nos liga é o facto de termos pais que nasceram lá e eles contarem-nos como viviam lá**, o brilho nos olhos deles, sempre a contarem «foi por isto que eu passei», «foi por isto que eu vim».” (Odete. Guiné-Bissau)

Há ainda alunos que consideram, mesmo não sendo estrangeiros da mesma nacionalidade, a partilha da sua condição de “estrangeiros” no país de destino, que os faz “reencontrar-se neles”, leva-os a não se sentirem “sozinhos”, a serem mais “solidários”, a sentirem-se como “se estivesse na minha nacionalidade, não há diferenças”. Dizem partilhar com eles algo em comum, seja a sua experiência de vida, nomeadamente a experiência migratória, seja uma visão comum sobre as “pessoas”, visão esta que consideram diferente em relação aos outros, aos autóctones:

“I: De uma forma geral, gostas dos estrangeiros que residem em Portugal? Porquê?

A: Sim, sim, bastante (sorriso). Porque é **uma forma de reencontrar-me neles...** porque é assim, eu aqui à beira dos portugueses sinto-me estrangeira, mas **com os outros estrangeiros, eu sinto como se estivesse na minha nacionalidade, não há diferenças, não há nada...**” (Eugénia. Angola)

“A: “Gosta” da maneira como eles apoiam, **às vezes quando saímos para não me sentir sozinha... não costumo sair com os portugueses, costumo sair mais com os estrangeiros, de outros países...** Acho que é divertido, porque falamos, ouvimos a música, temos as festas de anos de toda a gente, acho que é bom conviver com os estrangeiros... Por exemplo, **se tem alguém que ‘tá doente, toda a gente junta-se e vai lá para ajudá-lo a melhorar, ou por exemplo tem problemas de família, apoiamos todos e vamos lá e tentamos minimizar o problema dele...**” (Olena. Ucrânia)

“A: Sim, porque... porque... se calhar, **porque veem as coisas de uma maneira mais parecida com a nossa**. Veem de uma maneira diferente, pronto.

I: Que coisas é que tu achas que eles veem de uma forma mais parecida?

A: **A maneira de ser das pessoas.**” (Paul. França)

“A: Sim. **Acho que partilham sempre a mesma experiência que nós vindo de um país diferente**, falam outras línguas ou não... pronto, **têm mais ou menos a mesma experiência de vida que nós...**” (Lucas. Venezuela)

Há apenas um aluno que admite em relação ao seu endogrupo (e neste caso refere-se aos ucranianos) que há uma minoria de quem não gosta porque são “aportuguesados”:

“I: De uma maneira geral, gostas dos outros estrangeiros que residem em Portugal? Porquê?

A: **Os ucranianos, gosto da maioria deles; da maioria deles porque há alguns que são... pronto, são assim mais "aportuguesados"**, como eu lhes chamo. Pronto, **desses eu não gosto muito, já tem assim um pouco essa imagem... portugueses** é aqueles que... é, assim, aqueles que... que **deixam tudo para trás** e ...

I: Portanto, esses ucranianos mais "aportuguesados"... tu não gostas muito.

A: Não gosto muito... **acho que deviam seguir... deviam seguir como eles são e deviam sempre manter... manter o seu estatuto de ucranianos**, não deviam ser assim... não deviam tornar-se assim portugueses, entre aspas, é isso.” (Vladislav. Ucrânia)

Quando **os alunos autóctones** são questionados se gostam ou não do endogrupo “portugueses”, respondem afirmativamente, por razões várias: “estou habituada a dar-me com eles desde sempre”, porque “gostam de fazer atividades que um português gosta”, porque “nós devemos gostar dos nossos irmãos”, “são aqueles que partilham a minha cultura”, “porque me são próximos”:

“I: De uma maneira geral, gostas dos portugueses? Porquê?

A: Gosto. Porque também conheço bons portugueses que... pronto, que... **são brincalhões, que gostam... que gostam de conviver, gostam de fazer atividades que um português gosta.**” (Justino. Portugal)

“A: Sim, gosto dos portugueses, porque... **lá está, eu sou portuguesa e acho que nós devemos gostar dos nossos irmãos, apesar de todos sermos irmãos, como se costuma dizer, mas os portugueses são aqueles que partilham a minha cultura**, e portanto acho que não é só o gostar porque sim, mas **porque... gostar porque... gosto de portugueses, pessoas que me são próximas.**” (Carolina. Portugal)

Todavia, a maioria dos alunos autóctones, apesar de considerarem que gostam globalmente dos portugueses, admitem que também há alguns de quem não gostam. Entre as justificações, encontramos as “afinidades” ou a falta delas; o facto de alguns portugueses serem considerados “desorganizados” e “tristes”, “preconceituosos” ou, ainda, pertencerem à etnia cigana. Note-se como no último excerto o aluno matiza o seu discurso com recurso a diminutivos:

“I: De uma maneira geral, gostas dos portugueses? Porquê?

A: ... **Tem a ver com afinidades, há pessoas com quem eu não me dou tão bem e há outras pessoas com quem eu me dou melhor**, por isso... sim, acho que sim, quer dizer, **estou habituada a dar-me com portugueses desde sempre**, por isso...” (Assunção. Portugal)

“A: De uma maneira geral gosto, da maior parte que tenho conhecido até gosto, **há outros que são parvos a fazer tudo com outras pessoas**” (Ramiro. Portugal)

“A: Gosto, de uma maneira geral, gosto. Da nossa característica de andar sempre bem-dispostos, independentemente das coisas... ou a tentar torcer que seja por isso, mas... **Não gosto da nossa faceta de dizermos que os outros é que vêm para cá tirar as nossas coisas**, acho que... não é isso, eu pronto, eu... eu, apesar de trabalhar, não considero que os outros venham para cá **tirar-nos o emprego**.” (Berta. Portugal)

“A: Sim, gosto dos portugueses. Se calhar não tanto como dos estrangeiros! Porque os portugueses não me convencem! Pela mentalidade dos portugueses, não me convence muito!... Acho que os portugueses são **muito desorganizados** e... são **um bocadinho tristes**” (Jaime. Portugal)

“A: De maneira geral, gosto, tirando... **"ciganitos"**. **Não me dou muito bem com ciganos**, tive uns problemazitos. Quer dizer, oh, depende... mas em geral gosto dos portugueses.” (Ronaldo. Portugal)

Simpatia para com o exogrupo:

Quando os **alunos estrangeiros** são questionados se gostam ou não do exogrupo “portugueses”, na globalidade dizem que sim, justificando essa simpatia essencialmente por motivos afetivos: as amizades que já fizeram, o “convívio” que com eles partilham, porque sentem que foram bem acolhidos e “bem tratados” ou se sentem mesmo “como portugueses”. No caso dos últimos dois excertos, reiteram estas opiniões mesmo no caso de alguns “maus momentos” ou de “brincadeiras” menos positivas que consideram que também fazem parte da amizade, ou que os “fortaleceram psicologicamente”.

“I: De uma maneira geral, gostas dos portugueses? Porquê?

A: Gosto, gosto. Bem, não só porque... **estar habituada a conviver com eles desde pequenina, mas... habituei-me aos ideais de vida, habituei-me à forma de viver, à forma de pensar**. Sim, são países que têm formas de pensar muito diferentes, acho que se unissem esforços... acho que ia ser perfeito: juntarmos um pouco de alegria e, ao mesmo tempo, um pouco de capacidade de pensar...” (Odete. Guiné-Bissau)

“A: Sim... não sei se... não há motivos para não gostar, não é? Quando vim para aqui **trataram-me bem**...” (Kirill. Ucrânia)

“A: Acho que sim, **porque são mais aqueles que me marcaram por bons momentos do que aqueles que me marcaram por maus momentos. Mas também os que marcaram por maus momentos acho que é importante, porque eu não seria tão forte psicologicamente**, posso ter aquelas minhas descaídas, mas acho que eu hoje consigo aguentar mais propriamente (do que) as minhas irmãs (mais novas)” (Eugénia. Angola)

“A: Ah... de uma forma geral, gosto dos portugueses sim senhora, para... porque... **tenho muitos amigos portugueses, aceitam-me como amigo e... às vezes parece que sinto-me como um português**, das conversas deles, ah... **mas também há brincadeiras que eu não gosto ou não gostei, mas também isso também faz parte da amizade**, e portanto... é tudo.” (Ling. China)

Há apenas dois alunos que admitem não gostar de alguns portugueses, no caso de não terem “educação”, não possuírem sentido de “humor”, não “pensarem nos outros” ou porque consideram alguns, simplesmente, “maus”:

“I: De uma maneira geral, gostas dos portugueses? Porquê?

A: Aah... sim, sim e não, **depende também da educação** e... o... sim, **o terem humor ou não**.

I: Depende da educação como?

A: **Não gosto muito das pessoas que fazem tudo como querem e não pensam nos outros.**” (Paul. França)

“A: Ah, acho que sim, **tirando aqueles que são maus**, alguns portugueses são muito simpáticos... Gosto.” (Olena. Ucrânia)

Globalmente, também os **alunos autóctones** dizem gostar dos “estrangeiros”, baseando as suas opiniões em experiências diretas e contactos pessoais que com eles mantêm, nas “afinidades” que os unem, nas aprendizagens que esses contactos efetivam, no facto de verem “pessoas” e não apenas “estrangeiros”, por os considerarem cidadãos “deste mundo”, por verem neles “pessoas” para além das suas nacionalidades:

“I: De uma maneira geral, gostas dos estrangeiros que residem em Portugal? Porquê?

A: Olhe, porque **nenhum estrangeiro me fez mal e, pelo contrário, até me fizeram bem, porque são meus amigos e ensinam-me novas coisas. Nunca conheci nenhum estrangeiro mau**, portanto não posso dizer nada negativo.” (Justino. Portugal)

“A: Sim. Dou-me mais com uns do que com outros, mas isso tem a ver com **afinidades, não tem propriamente a ver com serem de outros países ou não.**” (Assunção. Portugal)

“A: Gosto. Acho que... nós somos.. somos... **somos um todo, vivemos todos no mesmo e contribuimos, no fundo, tudo para o mesmo, independentemente da outra pessoa viver do outro lado do mundo, se eles vêm para cá, continuam a fazer parte daquilo, daquela... deste mundo** e... acho que o nós termos contacto com outras coisas sem serem as nossas que nos faz bem e **faz-nos aprender e integrar ou adaptar coisas diferentes, não digo tudo, mas sim... coisas diferentes.**” (Berta. Portugal)

“A: Sim. Se eu gosto deles? Porque é que eu gosto deles? Porque... são boas pessoas, simplesmente. **Mais do que serem estrangeiros, são pessoas e são boas pessoas.**” (Jaime. Portugal)

Há, todavia, dois alunos autóctones que admitem duas exceções entre os “estrangeiros” de que não gostam: os “romenos”, e aqueles que denominam de “ovos podres”, por estarem ligados à criminalidade ou por não executarem um “trabalho” que seja considerado “útil”:

"A: Em geral sim, dou-me bem com eles. (...) de resto, em geral, **eu gosto! Tirando os romenos! Tirando os romenos, que não gosto muito de romenos, realmente.** Mais de resto... acho que não há problema" (Ronaldo. Portugal)

"A: Acho que são pessoas tal como nós, são boas e trabalham para a sociedade. **Há aqueles "ovos podres", mas isso há sempre.**

I: Esses "ovos podres"??...

A: ... estou a referir-me **àquelas pessoas que acabam por ficar criminosos e bandidos. Esses arrumadores de carros eu incluiria no grupo, porque não é um trabalho que eu considere útil à sociedade.**" (Joaquim. Portugal)

6.2. Casamento ou não com alguém do exogrupo

Colocámos aos alunos duas questões relativas ao namoro/ casamento com pessoas de outras culturas/ nacionalidades.

Os **alunos estrangeiros** dividiram-se nesta questão. Há cinco alunos que admitem essa possibilidade, fundamentando as suas respostas no "enriquecimento" cultural e linguístico e entendendo que os seus descendentes podem "juntar (...) as melhores partes" de cada uma das pertenças culturais; outros apenas referem que se gostassem da pessoa não veriam qualquer "inconveniente".

"I: Gostarias de vir a casar com uma pessoa de diferente cultura ou nacionalidade? Porquê?

A: **Claro, claro, podemos juntar diferentes culturas e acho que... não sei, ter filhos mestiços acho que é algo lindo não só por ser a mistura de culturas mas... não sei, é tão fofinho, é mesmo algo interessante, porque, por exemplo, ele não vai só aprender a falar Português, ele vai aprender a falar Português, a falar Crioulo, a falar, dançar as duas formas, vai sempre ter aquela mentalidade... não só aquela alegria dos povos guineenses, dos povos africanos, tal como vai ter a forma de pensar, a forma de agir dos portugueses,** que é uma forma que eu acho muito interessante, acho que vai juntar um bocadinho dos dois e espero que sejam as melhores partes, é claro, e acho que sim, que vai... um ser humano perfeito. (A aluna assumiu que a outra pessoa seria portuguesa.)" (Odete. Guiné-Bissau)

"A: Acho, **porque é sempre coisas que nós aprendemos e conseguimos... depois se essas pessoas, por exemplo tiverem filhos, esse filho sairá muito mais enriquecido, porque provém de duas culturas diferentes.**(...) Sim, não há nenhum... eu não vejo nenhuma diferença nesse ponto de vista... tal como tenho amigos portugueses e p'ra mim somos todos iguais, o mesmo se adequa... nesse ponto de vista amoroso (risos)..." (Apollinarya. Roménia)

"A: **Talvez... porque não? (risos) Pode ser...**

I: O que é que era preciso?

A: **Vontade** (risos)... Não vejo nenhum inconveniente." (Kirill. Ucrânia)

"A: Sendo que eu nasci na Venezuela, casar com uma portuguesa? ... Porque não? **São todas... são pessoas como nós... Acho que nós não conseguimos prever isso e... se acontecer, porque não?**" (Lucas. Venezuela)

"A: (risos) Nunca pensei nisso, mas é igual. **Se eu gostasse dessa pessoa, sim.**" (Paul. França)

Entre os alunos que admitem algumas dificuldades nessa decisão (5 respostas), as justificações usadas centram-se no “contraste” cultural não desejável; na existência de “mais interesses em comum” entre pessoas da mesma nacionalidade; na diferença de mentalidades e nas prioridades no que concerne ao trabalho e à família; e na dificuldade de comunicação devido à língua.

“I: Gostarias de vir a casar com uma pessoa de diferente cultura/ nacionalidade? Porquê?

A: **Não, acho que não... quer dizer, não sei...** Se casar com uma ucraniana ou se casar com outro... com pessoas de outros países... Não sei... sinceramente.

I: Quando dizes que preferias casar com uma ucraniana, porque é que achas que isso é melhor?

A: **Temos mais interesses em comum e... eles mostram mais interesses em comum e pronto, não vai haver assim tanto contraste**” (Vladislav. Ucrânia)

“I: Gostarias de casar com um rapaz português?

A: Ah, **acho que não**, porque... como eu sei **que os portugueses casam-se muito tarde e depois pensam mais no trabalho do que na família, acho que não, prefiro assim, acho que prefiro ter um rapaz que pensa mais na família do que... do que em trabalhar e ganhar dinheiro...**

I: E se fosse de outra cultura ou nacionalidade?

A: Ah, casava-me ou namorava, **se fosse ele... "tinha" (se tivesse) um pensamento melhor de futuro**, acho que gostava de namorar ou casar com ele...” (Olena. Ucrânia)

“I: Gostarias de namorar com uma rapariga portuguesa? Porquê?

A: Até gostaria, são fixes... são bonitas, é isso...

I: E se fosse de outra cultura ou nacionalidade?

A: Não sei, **depende da língua, se falasse a mesma língua que eu... Mas se fosse chinesa... não entendo nada daquilo...** (...) Sim, acho, todas as pessoas têm o direito de ficar com quem querem e mesmo assim casarem e formarem uma família, é uma boa ideia **mesmo sendo umas portuguesas, sendo espanholas, francesas, italianas, brasileiros**, qualquer um tem o direito de ficar com quem quer...” (Júlio. Brasil)

Nos dois excertos que se seguem, os alunos expressam as objeções que as suas famílias colocariam, quer por causa da cultura, quer por causa da cor de pele, sentindo essa pressão “cultural” desde muito jovens: “a minha mãe sempre gostou que eu casasse com uma pessoa da minha cultura”. No último excerto, a aluna negra, assume claramente que a família é “racista” e “não admitiria (...) que entrasse uma pessoa branca”:

“A: Gostar de casar com uma pessoa de diferente cultura... (pensa alto) hum... eu **acho que sim! Mas também depende, porque amor acontece**, não é aquilo que eu quero.

I: Mas se acontecesse, gostavas... achas que...

A: Acho que sim... **apesar de ter uns problemas familiares de certeza absoluta**, mas... se uma pessoa gostasse mesmo, casava com ela.

I: E achas que podias ter problemas familiares porquê?

A: Porque **simplesmente os pais podem não aceitar. A minha mãe gostou sempre que eu casasse com uma pessoa da minha... minha cultura.**” (Ling. China)

“I: Gostarias de namorar com um rapaz português? Porquê?

A: Gostaria, já namorei, mas não quero mais (risos)... **São muito mimados, são muito mimados...**

I: E se fosse de outra cultura ou nacionalidade?

A: Acho que sim, acho que sim, nem que seja só pelo interesse, pela descoberta do novo, acho que sim...

(...)

I: Gostarias de vir a casar com uma pessoa de diferente cultura ou nacionalidade? Porquê?

A: ... **Se fosse português eu tinha de pensar muito bem** (risos), mas não era por mim, era porque é assim: eu posso não ser racista, mas eu tenho que precaver a pessoa que estaria comigo, pelo que a minha família em Angola iria pensar dela, **porque eu tenho muita gente na família que é racista e muita gente não admitiria que, por exemplo, entrasse uma pessoa branca na família, sou muito sincera... Eu tenho uma prima que casou nessa situação e sofre horrores**" (Eugénia. Angola)

Nenhum dos E.E. diz importar-se com as escolhas dos filhos relativamente a um eventual casamento com pessoas de outras culturas/ nacionalidades. Todavia, no seguinte excerto apresentam-se algumas objeções, considerando-se que as famílias são "mais fortes" quando pertencem à mesma cultura, embora se sublinhe que mais do que as "diferenças culturais" ou "religiosas", são as "diferenças intelectuais" aquelas que mais "trazem problemas para um casamento". Repare-se no ditado que é usado como ilustração:

"E.E.: Eh... Eu acho que sim... de ter quase a certeza... não sei, não... a minha... **eu segui um ditado italiano: "Moglie e buoi, dei paesi tuoi"**, ou seja, **esposa e... boi, boi é aquele animal de tração, tem de ser da tua... da tua terra, do teu território**, porque acho que mais cedo ou mais tarde, começa... depende muito do nível cultural das pessoas... também de... de muita coisa, mas as diferenças culturais... na família, não penso... **Quer dizer, são mais fortes do que... sabem-se entender mais fortemente (se forem da mesma cultura) do que alguém que (apenas) vive no país, nota, mas pode ficar afetado, não daquelas diferenças...** (...) Penso que as diferenças culturais... Mas, **mais as diferenças culturais**, penso que se calhar estou enganado... **Mais do que isso, são as diferenças intelectuais... são as que marcam... problemas... trazem problemas para um casamento**, seja da mesma nacionalidade ou de nacionalidades diferentes. Acho que... mas é capaz de **algumas diferenças culturais, algumas... mesmo religiosas podem marcar de uma forma ou outra a vida do casal** (...) Para fechar melhor esta ideia... **não digo de escolaridade, de habilitações literárias**, como vocês dizem, mas acho que **é capaz de marcar, de notar-se mais, de dar mais problemas, ter efeitos mais... piores, não é? As diferenças intelectuais, de preparação, do que as diferenças de pertencer uma ou outra nacionalidade, é mais isso que conta**" (E.E. Apollinarya. Roménia)

Nenhum dos **alunos portugueses** diz importar-se de vir a namorar ou casar com uma pessoa de outra cultura ou nacionalidade, desde que "gostassem da pessoa". Veja-se como alguns são peremptórios ao afirmar essa possibilidade, justificando que os descendentes seriam "especiais", designadamente a nível físico; entendem que gostariam da pessoa e não da sua "nacionalidade" ou da sua "bandeira":

"I: Gostarias de vir a casar com uma pessoa de diferente cultura ou nacionalidade? Porquê?

A: Claro, acho que sim, porque **acho engraçado uma pessoa de uma cultura diferente com outra casarem e terem filhos, porque vão dar origem a... são crianças que ficam especiais, normalmente ficam mais... são mais giras, por exemplo, quando um africano ou um negro se junta com uma mulher branca, os filhos ficam mulatos e eu gosto muito dessa junção e do resultado** (sorriso)... (...) Eu namoro com um rapaz estrangeiro... (...) Brasileiro... Ele nasceu no Brasil, mas ele vive cá, ele fala Português, mas a mãe é mesmo brasileira... **O facto de ele ser brasileiro não mudou nada**, porque eu conheci-o, e mesmo sendo brasileiro ou português, eu fui pela pessoa e pela maneira de ser, e não por onde ele nasceu..." (Benilde. Portugal)

“A: Por mim era igual, uma portuguesa, uma estrangeira, era completamente igual. **Para casar com a pessoa tenho que gostar dela! Eu não vou gostar da nacionalidade, não vou gostar da bandeira, vou gostar dela!**” (Jaime. Portugal)

“A: Talvez, depende. O destino é que sabe, mas não excluiria essa questão. **É como calhasse.**” (Justino. Portugal)

“A: Acho que as pessoas... casar deve ser porque sentem alguma coisa pela outra pessoa, por isso, **seja lá de que cultura ou nacionalidade for, seja lá de que cor for, desde que as pessoas sejam felizes, eu concordo**, por isso. (...) Se eu gostasse dele, não estou a ver porque não. Acho que tem mesmo que... **temos mesmo que gostar da pessoa, porque se não gostarmos, não estou a ver qual é o benefício de ter uma relação, seja com estrangeiro, seja com português**” (Assunção. Portugal)

“A: É-me indiferente, importa-me mais a pessoa do que a cultura ou a nacionalidade... **não me faz diferença, desde que goste da pessoa.**” (Joaquim. Portugal)

Todavia, há um grupo de alunos que coloca algumas condicionantes na sua tomada de decisão (5 respostas). No primeiro excerto enfatiza-se a não “sobreposição” de uma cultura em detrimento de outra, ao ponto de ser “destruída” uma delas; nos dois últimos, a aparência física acaba por ter algum destaque, sendo manifestada a preferência por “raparigas portuguesas”, de ascendência portuguesa, ou então “loiras e branquinhas” como as “suecas”:

“I: Gostarias de vir a casar com uma pessoa de diferente cultura ou nacionalidade? Porquê?

A: Uhm... gostaria de vir a casar (repete) ou... nunca pensei nisso, mas acho que não se... Nem gostaria, nem deixava de gostar. Se acontecesse... acontecia, senão... não... não vou andar a fazer por isso, não sei. Se acontecesse... sim, sim, **desde que, pronto, não seja uma... uma, não seja... Por exemplo, se fosse de outra cultura, uma pessoa que fosse de outra cultura que a cultura desse... dele não se sobrepusesse à minha, houvesse um pouco das duas, porque senão iríamos 'tar, iria 'tar a destruir a minha ou ele iria 'tar a destruir a dele** e eu acho que pronto, não se deve fazer, devem existir as duas. Sim, nesse sentido acho que sim.” (Berta. Portugal)

“A: Eu acho que isso para mim é indiferente. O que importa é a pessoa, não... isso para mim não... me faz grande diferença. (...) **Eu, por exemplo, acho que as rparigas portuguesas são as mais bonitas!** Não gosto de outras, não! Quer dizer, não estou a dizer que sejam más. Pronto, essa é uma das características. (...) Mas acho que ela nem sequer sabe falar Francês, porque ela veio muito pequenina para cá, por isso... E os pais dela eram portugueses, simplesmente nasceu lá...” (Ronaldo. Portugal)

“A: Sim, **para expandir culturas, para... expandir culturas.** (Sorriso) Acho que é igual. Se **ela for gira**, gostaria. Assim como também gostaria de namorar com uma portuguesa gira. É claro que há sempre rparigas de outros países que são mais giras, países com rparigas mais giras, mas... (...) Por exemplo... **as suecas, são todas loiras (sorriso) e branquinhas, acho que são giras (sorriso)**” (Gabriel. Portugal)

Os dois excertos que se seguem centram-se na importância da língua como fator de comunicação:

“A: Se fosse alguém de outra cultura estrangeira, ao menos **tínhamos que saber falar a mesma língua, ou uma língua em comum**, é assim, por exemplo, se eu falar Português e essa pessoa não, mas pronto, **temos que ter uma língua em comum**, e depende, se eu gostasse dela...” (Ramiro. Portugal)

“A: ... Se aparecesse uma pessoa de diferente cultura ou de diferente nacionalidade, se nós conseguíssemos interagir, ou seja, **por exemplo, se fosse inglês (riso) acho que sim, não tinha problemas nenhuns, sinceramente**, porque acho que... (...) tínhamos de saber comunicar, não é?, e a partir desse momento que há comunicação, há entendimento, portanto, para mim era... **Não era um fator a diferença de cor, cultura ou nacionalidade que iria influenciar o casamento...**” (Carolina. Portugal)

Os E.E. dividem-se relativamente a este tema. Assim sendo, dois deles dizem não se importar, entendendo antes que é algo “profundamente enriquecedor”, quer pelas línguas, quer pelas culturas. Os outros dois E.E. traduzem um certo ceticismo quanto ao sucesso de um casamento entre pessoas de diferentes culturas (sobretudo se as diferenças fossem muito acentuadas, por exemplo, se uma delas fosse a cultura árabe), ou à religião enquanto etnia identitária, designadamente a muçulmana, e até mesmo alguma preocupação relativamente à cor de pele. Repare-se igualmente como a questão de género também não é alheia a esta situação, particularmente se está em causa uma cultura ou uma religião onde não seja reconhecido um estatuto igualitário à mulher:

“I: Acha boa ideia que pessoas de diferentes culturas e nacionalidades casem uma com a outra?
E.E.: **Sim e não, depende da abertura que as pessoas tenham à partida**, porque isto não há milagre. (...) uma cultura em que a mulher não pode falar, em que a mulher não pode ganhar mais do que o homem, em que a mulher não pode ir com as amigas, em que a mulher... pronto, não pode argumentar muito... (...) Por isso, **quando as culturas são diferentes não há milagres**, nós temos raízes e as nossas raízes são importantes. As pessoas não mudam. Pode-se limar daqui e dali, mas **a cultura é o nosso ser...** Se eles tiverem a abertura de espírito para misturar as duas diferenças, pode dar uma coisa muito rica, sim. **Senão, é explosivo...** (...) **Nós não somos seres isolados, nós fazemos parte de uma cultura e de umas raízes e as raízes são boas de misturar, mas não vale a pena apanhar coisas, uma preta e uma branca, porque nunca vai dar nada!...** (...) É assim, **no caso do meu filho não me ia incomodar muito, porque ele é homem...** 'tá a perceber? **Se for uma rapariga, imagine que eu tivesse uma filha que casasse com um muçulmano...** Eu se calhar ia ficar preocupada, porque eu tenho a certeza que ele, não, mas que a família por trás ia querer fazer com que ela tenha certos comportamentos e uma certa docilidade... (...) **Se fosse uma rapariga, ia-me preocupar, sim!...**” (E.E. Ramiro. Portugal)

6.3. Vantagens e desvantagens dos estrangeiros na sociedade portuguesa

Quando os alunos foram questionados sobre as vantagens/ desvantagens dos estrangeiros na sociedade portuguesa, a maioria dos alunos, estrangeiros e autóctones, considerou sobretudo as vantagens. Entre os alunos estrangeiros, as vantagens enunciadas focam-se no intercâmbio cultural que entendem possibilitar uma “aprendizagem recíproca”, um “enriquecimento”, a melhoria de alguns aspetos, a difusão das culturas, o despertar do “desejo de conhecer esses países”, a partilha de “experiências” de vida, a

contribuição que as famílias de estrangeiros dão para o “aumento populacional”, a “ausência de racismo” e da “xenofobia”:

“I: Que vantagens e/ ou desvantagens achas que os estrangeiros trazem para a sociedade portuguesa?

A: ... o enriquecimento cultural e... e o facto de **trazerem novas culturas e novos costumes**” (Apollinarya. Roménia)

“A: **Diversidade cultural**... é a primeira coisa que aparece, **contacto com várias culturas, com o aumento de conhecimento**, também (...)” (Ling. China)

“A: Vantagem é diversidade de culturas, para **poder melhorar alguns aspetos, tanto uns como outros**...” (Kirill. Ucrânia)

“A: Vantagens... uma vantagem é **a cultura deles, que podem "espalhar" a cultura deles por Portugal**... ah... os seus costumes...” (Olena. Ucrânia)

“A: ... Eu acho que uma das maiores vantagens é poder partilhar... ah... as **experiências que os estrangeiros viveram no seu país, partilhar aquilo que viveram, neste caso, com os portugueses**. Eu acho que é **enriquecedor** e de outra forma **também provoca, talvez, desejo de conhecer esse país**...” (Lucas. Venezuela)

“A: (...) Mas como vantagem, acho que é a **"multiculturalização"**, e... basicamente isso... Ah, e a faixa etária, não é?, porque **aqui os portugueses não querem "dar" filhos e os africanos, os estrangeiros, n'ê?, qualquer um que seja, tem que vir "dar" cá filhos, portanto ajuda muito... a maior parte dos portugueses não querem ter filhos** e, se formos a ver, tanto eles excluem os estrangeiros e **são os estrangeiros que estão a "subir" com a faixa etária do país. Se formos a ver a população portuguesa, na realidade, a maior parte dela é velha**” (Eugénia. Angola)

“A: (...) **não vai haver racismo**, ah... nem nada disso, **nem xenofobia**, vai haver apenas... é claro, povos diferentes, mas que se conseguem unir, que se conseguem fortificar, apesar de tudo, de todas as diferenças que têm, e acho que é isso. Desvantagens acho que nenhuma, **só temos a aprender com povos diferentes, não há nada a perder com estrangeiros ou com os portugueses, acho que temos de aproveitar a cultura de cada um**” (Odete. Guiné-Bissau)

Apenas um aluno leva em linha de conta as vantagens daqueles estrangeiros que estão “legais”:

“I: Que vantagens e/ ou desvantagens acha que os estrangeiros trazem para a sociedade portuguesa?

A: (...) Por exemplo, **os estrangeiros legais** acho que não trazem muitas desvantagens, hum... pronto, acho que até é **bom para a sociedade portuguesa** ter... ter algumas pessoas de diferentes culturas para... pronto, para **não haver assim tanta monotonia**” (Vladislav. Ucrânia)

Os **E.E.** entendem que a presença de estrangeiros na sociedade portuguesa é, globalmente, vantajosa, entendendo que, para além do enriquecimento que podem proporcionar pelas diferenças ao nível dos hábitos de trabalho e do rigor, ainda realizam alguns trabalhos que os autóctones se recusam a fazer. Quando as habilitações dos estrangeiros são mais elevadas, prestam um serviço ainda melhor.

Todavia, e não obstante as vantagens que identificam, são mais incisivos em alguns aspetos que entendem bloquear essas eventuais vantagens, como o facto de os portugueses terem “medo” de se abrir ao novo, não quererem conhecer outras culturas, sublinhando-se que a mera presença não basta; o facto de muitas vezes não aceitarem ter estrangeiros nos lugares de chefia; o facto de os próprios estrangeiros terem dificuldade em integrar-se e faltar uma genuína interculturalidade:

“I: Que vantagens e/ ou desvantagens acha que os estrangeiros trazem para a sociedade portuguesa?
E.E.: É outra cultura. A outra cultura e... eu acho que **os portugueses andam com medo a abrir novo para eles. Eles acham que tudo o que tem, chega! Pronto, eles não querem abrir, não quer conhecer. Se conhecem, conhecem assim com muito medo**, não sei porquê. Pronto, para mim é assim que apanhei... era fechados, 'tava olhar... não sei se tenho razão, pronto, tenho, não tenho...
I: Portanto, trazer outra cultura será uma vantagem para a sociedade portuguesa?
E.E.: **E conhecer!...**” (E.E. Vladislav. Ucrânia)

“E.E.: Eu penso... eu penso que... eu penso que sim, que enriquecem, um pouco de experiência, outros pontos de vista... (...)
I: Acha que os estrangeiros que têm um nível cultural mais elevado trazem mais vantagens do que aqueles que não o têm?
E.E: Sem dúvida! Acho que sim... Acho que sim, porque compensa mais, não é? **O serviço que eles prestam para... à comunidade portuguesa é melhor ainda, e se calhar é o que mais faz falta, às vezes, não é?** Pode ser um motor de uma coisa ou pode... depende, porque, às vezes... eu também passei por muita coisa nisto. **Quando... pronto... por exemplo, quando um estrangeiro (num lugar de chefia) quer impor regras para o bem da comunidade, mas regras, estas regras não são bem vistas! Não são aceites: «Como é que se permite a ele a fazer isso?!» Então, a partir de lá começam, não é?... Mas não sei, depende, começam... aaah... e eu tenho experiência de tudo.** Mas vantagens, eu não tenho dúvidas que... pronto, mesmo nisso podem trazer... também **conhecimentos**, porque não? É um **ponto de vista diferente**, isto aqui da expressão... comuns, não é?, se calhar, mas depende também... depende muito do estrangeiro, e isso posso dizer que uma coisa é o que vale no meu caso, não vale para todos, não é?... Mas eu sei que... geralmente... **mesmo aquele operário de construção civil traz vantagens, porque faz trabalho que se calhar um português não fazia**” (E.E. Apollinarya. Roménia)

“E.E.: É sempre uma mais-valia, **as diferenças é sempre uma mais-valia, podemos comparar algumas situações, hábitos ou... e é sempre uma riqueza que trazem**, acho eu. (...) **Um pouco de mais rigor no trabalho.**” (E.E. Paul. França)

Também os **alunos portugueses** na generalidade reconhecem as vantagens dos estrangeiros na sociedade portuguesa, tais como: a diversidade cultural e a aprendizagem que ela proporciona ao nível de “métodos” de trabalho; a diversificação de “formas de pensar”, de formas de “resolução de problemas”, na “gastronomia” e nos “hábitos de consumo”. É focada por vários alunos a vantagem que os chineses trazem para a dinamização, concorrência e proximidade do comércio, bem como a possibilidade de darem a conhecer a sua cultura. Por fim, no último excerto salienta-se a abertura de mentalidades, de horizontes, quando o aluno expressa o “tirar as «palas dos olhos»” aos portugueses:

“I: Que vantagens e/ ou desvantagens acha que os estrangeiros trazem para a sociedade portuguesa?

A: Eu acho que há vantagens porque **conhecemos novas culturas, novas formas de pensar, de viver e de encarar os problemas, entre outras coisas. Há sempre aquela parte que é muito boa, que é a comida**” (Assunção. Portugal)

“A: Que vantagens? Então, **eles trazem-nos uma maior... um maior conhecimento da realidade deles, aquilo que eles vivem, aquilo que eles têm e...** por isso é que nós hoje aqui, se calhar, **consumimos coisas que existem nos outros países e...** nesse nível, pronto, eles **transmitem-nos muito daquilo... daquilo que é a vida deles**” (Berta. Portugal)

“A: Vantagens, acho que uma das grandes vantagens é que se abrem muito e **nós ficamos depois a aprender várias culturas, novos métodos de fazer as coisas.** (...) Outra vantagem é que eles também **abrem muitos estabelecimentos comerciais, o que faz com que haja comércio, tanto interno como externo**” (Justino. Portugal)

“A: **Há pessoas que não têm poder económico para ir ao (centro comercial), vão aos chineses! Sei lá, por exemplo (sorriso)...**” (Carolina. Portugal)

“A: Vantagens, já são muitas. Trazem... **vêm promover novas culturas, abrir... tirar as "palas dos olhos" dos portugueses.** Vêm, às vezes, **até instruir!** (...) E... **permite às pessoas e aos portugueses ver o que é que está mal no seu país e o que é que podia ser melhorado,** porque temos comparação... pelas vantagens. **Trazem vantagens de todos os níveis!**” (Jaime. Portugal)

Há, no entanto, três alunos que mencionam alguns aspetos que servem de “condicionantes” às vantagens apontadas anteriormente: o nível de “escolaridade” que trazem, sendo este facto entendido como sinónimo de “eficácia” no trabalho; e se se inserem ou integram na sociedade e “ficam membros produtivos”, o que é vantajoso, ao contrário do que acontece quando permanecem “fechados” e contribuem para a “segregação”, o “racismo” e a “xenofobia”; pondera a existência, por exemplo em Lisboa, de bairros “de imigrantes perigosos”.

“A: Vantagens... vantagens... **podem ajudar em muitos serviços, principalmente quando têm a escolaridade toda feita, porque quantos mais melhor... Quantos mais trabalhadores...** e pronto, **estrangeiros, com a escolaridade feita,** podem acabar por ser **mais inteligentes e eficazes no que fazem, isso pode ajudar muito.**” (Gabriel. Portugal)

“A: Vantagens, acho que trazem **diversidade cultural** que é bom ter, **se se inserirem bem na sociedade, ficam membros produtivos da sociedade** e contribuem tanto como os portugueses, **e trazem coisas de outros países para aqui, produtos e coisas assim. As lojas dos chineses, por exemplo... dão jeito aí, e permite tomarmos contacto com outras culturas sem precisarmos de ir lá (...)** É bom por um lado, porque **as pessoas normalmente quando estão noutra país tendem a juntar-se com pessoas que são da mesma nacionalidade. É mau se isso levar à segregação e ao racismo e à xenofobia...** Acho que muitas vezes leva, mas também é por causa do povo acolhedor... que... que os vê como **invasores, por assim dizer, estão lá para roubar os trabalhos** e isso (...) No entanto, queria só acrescentar, também eles não têm assim muita oportunidade para mudar, também porque não são assim em muita quantidade, mas, **por exemplo, nos Estados Unidos vêm assim muitos imigrantes, já começam a... por exemplo, a juntar-se em Nova Iorque, a juntar-se em gangues, a tornar zonas da cidade em zonas perigosas e isso, aí já afetam. Mas essa situação não acontece aqui em Portugal, muito... Aqui em (cidade 1), pelo menos, não acontece, não sei**

em Lisboa haverá bairros assim de imigrantes perigosos... deve haver, mas também não será tanto como nos Estados Unidos.” (Joaquim. Portugal)

O excerto que se segue mostra que a aluna, embora anteriormente tenha reconhecido vantagens na presença dos estrangeiros em Portugal, coloca agora como condição que tenham “consciência que vivem num país que não é o deles” pelo que se têm de “enquadrar”:

“A: (...) nós não nos podemos esquecer que quando vamos para outro país, nós vamos levar a nossa cultura connosco, mas 'tamos inseridos noutra e... não vamos chegar lá e admitir que aquilo que **vamos seguir é a nossa (cultura) e que os outros têm que a aceitar...** ahm ah... eu acho um pouco isso e não têm muito a consideração do país em que estão, daquilo que nós fazemos, e não se regem muito por aí. Eu falo nesse sentido, que **as pessoas devem ter consciência que vivem num país que não é o deles e... então que... não devem desligar-se da cultura deles, nem dos valores, nem dos ideias, nem de nada, mas que devem saber que 'tão num sítio diferente, que as pessoas têm outras maneiras de ver, outras maneiras de pensar... portanto... devem tentar-se enquadrar**” (Berta. Portugal)

Repare-se, no excerto que se segue, na contradição entre aquilo que se diz: se, por um lado, se entende que os estrangeiros podem possibilitar o conhecimento de outras culturas, por outro, reconhece-se que eles “não enriquecem muito a nossa cultura” porque ou se “moldam a nós” ou permanecem “fechados”, afastando-se dos autóctones, “excluindo-se” e “excluindo-nos”. Esta situação, segundo o aluno, acontece sobretudo com os chineses em Portugal. Por fim, refere que se não “estragarem”, se “trabalharem” e “não perturbarem ninguém” são tidos como “iguais”:

“A: (...) **pelo facto de as pessoas habituarem-se a falar com pessoas de diferentes raças, entre aspas, e penso que isso também é bom porque ajuda-nos a conhecer as outras culturas.** Isso, eu acho que é uma das vantagens. Mas... pronto, pelo menos os que eu conheço não enriquecem assim muito a nossa... quer dizer, enriquecem um bocado, mas em geral, eles é que se acabam por se moldar a nós. E os que não se moldam a nós, geralmente tentam excluir-nos um bocado! Por exemplo, acho que o único... pelo menos os povos que eu conheço... povos que eu conheço, os que menos interagem connosco acho que são os chineses. Os chineses também são os que se fecham mais... pronto, tem chineses em todo o lado, mas pronto... Mas tirando isso...

I: Mas achas que eles se excluem ou são excluídos?

A: **Acho que eles se excluem!** Quer dizer, embora que... também isto é do ponto de vista das pessoas da nossa idade, mas em geral, porque em geral conheço muita gente que... os mais velhos, em geral, não gostam mesmo nada de chineses! Não sei porquê, acho que o povo português, em geral, não gosta muito de chineses. Mas a nível da nossa idade, penso que nós não os discriminamos, eles é que acho que já nem sequer tentam falar connosco. (...) Desde que não venham para Portugal p'ra estragar!... Desde que venham p'ra trabalhar ou então p'ra fazer o que eles entenderem mas **não perturbem ninguém**, pra mim acho que são exatamente iguais (...)

(Ronaldo. Portugal)

Os dois excertos que se seguem denunciam aquilo que entendem por “privilégios” face aos autóctones, como os “subsídios” em tempo de crise e as regalias que as lojas chinesas têm relativamente aos impostos:

“A: **Sim, como eu disse há pouco, é uma desvantagem a parte dos subsídios**, acho que nós... É assim, lá por eles virem para aqui, nós... não vou dizer assim, mas «**nós já cá estávamos!!!**», não é? E se nós estamos mal, o nosso país deveria ajudar primeiro a base, e depois aceitar as pessoas estrangeiras, ou então, à medida que ia aceitando essas pessoas, ajudar também os portugueses, não é?... E depois é p'ra mim um abuso, quê? **Os chineses têm durante cinco anos a sua loja, não pagam impostos! Não pagam subsídios nenhuns! E depois fecham essa loja e vão abrir, passados cinco anos, outra, ou seja, nunca pagam!** Quer dizer, é só lucro, lucro, lucro, não é? Acho que isso aí não! Deviam ter os mesmos direitos que nós, porque, quer dizer, **o português que vai abrir uma loja, ele fica com aquela loja... ele pode ficar ali vinte anos e, desde o início, tem de começar a pagar os impostos, enquanto que o chinês, durante esses vinte anos, já teve quatro lojas e nunca pagou impostos, é só lucro...** Deveres e direitos, deviam ter os deveres no sentido político, não é?, e direitos em sentido de liberdade, não é?... (...)” (Carolina. Portugal)

“A: (...) **os chineses, quando criam cá as lojas deles, eles não pagam imposto, e eu acho que isso é um direito que estão a ser privilegiados, porque se fôssemos nós portugueses a abrir cá a loja, tínhamos que pagar...** sim, se fôssemos nós a criar uma loja, nós tínhamos de pagar, também acho que eles deviam pagar, porque nesse aspeto, como eu disse há bocado, **eles deviam ser tratados como iguais, tanto nos deveres como nos direitos**, por isso, eu aí acho que eles também deviam ser iguais a nós...” (Benilde. Portugal)

Também os E.E. enumeram um conjunto de vantagens para a sociedade portuguesa, como o investimento na exploração de recursos, como os realizados no Alentejo, ou a criação de empresas e postos de trabalho para os autóctones, o possibilitarem a aprendizagem e cultura geral sem que os autóctones “tenham muito trabalho”, o crescimento demográfico, o exemplo de sacrifício e coragem que os estrangeiros demonstram, o mostrar outros pontos de vista e a promoção da tolerância. Não obstante as vantagens apontadas, são descritas várias condições para que a sua presença seja entendida como vantajosa, designadamente a sua legalidade, o “fazerem o que nós fazemos” e o contribuir socialmente para Portugal, nomeadamente pelo “pagamento de impostos”.

Também são assinaladas desvantagens, como o beneficiarem de um conjunto de ajudas por parte do Estado, entendendo que o Estado “é uma entidade que vive à custa dos outros”, ou quando mostram resistência à adoção da cultura do país de acolhimento. No último excerto sublinham-se as desvantagens associadas à mendicância, ao roubo e aos assassinatos, afirmando-se que “há cá muitos estrangeiros assim”:

“E. E.: ... É assim, quando são pessoas que **trazem capitais e que exploram as coisas fantásticas que temos, tipo no Alentejo** ou essas coisas todas... **porque nós muitas vezes não temos capitais, podemos até ter ideias mas não temos capitais para fazer as coisas que eles fazem, e acho bem que sejamos valorizados e que venham para cá e que se faça muita coisa... vêm investir e montar a empresa...** (...)” (E.E. Ramiro. Portugal)

“E.E.: Olhe... ah... A vantagem é que nos tornamos **um país mais multicultural, muito racial**. O que é bom. Porque **faz os portugueses cultivarem-se de certa forma sem ter muito trabalho**. Ou seja, o facto de terem um amigo estrangeiro, numa conversa que tenha com o amigo, sabe coisas do país deles, não é? **Casais que venham para cá p'ra ter filhos é bom... que o país precisa de crescer demograficamente**. E... também é bom que os portugueses vejam que há pessoas que **fazem um sacrifício e têm a coragem** de largar as suas raízes, o seu país, e faz ver aos portugueses que **é preciso garra para a vida**. (...) Temos que **“em Roma ser romano”**... Oh... não é? «**Não estás na tua**

terra!». Nós temos que aceitar que... hum... temos que aceitar a cultura e viver consoante as regras do outro país... (...) Não é chegar aqui... pronto... e agora o governo que pague o subsídio para os meus filhos, e o subsídio para a renda de casa, etc., etc. Tens de trabalhar, tens de contribuir de alguma forma para a sociedade” (E. E. Benilde. Portugal)

“E.E.: Olhe, eu acho que, à partida trazem uma vantagem muito grande, que é **tentarem de uma forma ou de outra que os portugueses percebam que há outras formas de ver o mundo, que há outras formas de trabalhar, que há outras formas de encarar as coisas.** Esta, para mim, é uma vantagem incontornável. (...) do meu ponto de vista, **a mistura, a diversidade é sobretudo enriquecedora, porque promove a tolerância** que eu acho que nós precisamos cada vez mais, **nós, mundo como um todo...** (...) Agora, claro que quando eu decido ir para um determinado país, eu tenho que aceitar o que ele tem de bom e o que ele tem de mau (...) ... Não... não pode haver... **se eu quero que o Estado contribua com um conjunto de coisas, é claro que eu tenho de pagar impostos...** nós continuamos a achar que **o Estado é assim uma entidade que vive à custa dos outros...**” (E.E. Assunção. Portugal)

“E.E.: Alguns, nenhuma vantagem, só desvantagens.

I: Explique-me lá isso melhor.

E.E.: **Os que vêm com algum objetivo de se instalarem ou de trabalharem, fazer qualquer coisa, podem trazer vantagens, porque se vierem montar uma empresa dão (empregam) mão-de-obra... É útil para o país, mas há outros que não, vêm para cá mendigar ou vêm para cá matar ou vêm para cá roubar... essas são as desvantagens, e há cá muitos estrangeiros assim, não é? (...)** Cá... eu acho que sim. **Se estão devidamente legalizados e se estão com objetivo de fazer o que nós fazemos**” (E.E. Gabriel. Portugal)

6.4. Perceção da discriminação/ racismo na sociedade portuguesa

Apesar de não termos questionado diretamente os nossos entrevistados sobre o fenómeno da discriminação e do racismo na sociedade portuguesa, quando abordamos este tema relativamente à escola, emerge esta subcategoria, onde são relatadas situações que traduzem perceções de racismo flagrante. De facto, tanto os alunos estrangeiros como os alunos autóctones são capazes de descrever episódios de discriminação e racismo observados pelos próprios ou que defendem que ocorrem na sociedade portuguesa. Chamamos a atenção para o facto de as situações descritas de discriminação ou racismo não serem relativas apenas aos estrangeiros, mas também aos autóctones, entrando em linha de conta variações culturais, étnicas e sociais como a cor de pele, o género, a classe socioeconómica, entre outras.

Os **alunos estrangeiros** fazem referência não apenas aos “estrangeiros” em geral, mas referem também situações de preconceito, discriminação e racismo em função das respetivas nacionalidades. Assim sendo, relatam situações de “agressão verbal” quando entendem que os estrangeiros são percecionados como uma ameaça aos “postos de trabalho”, devendo regressar à “sua terra”. Descrevem uma situação em que este tipo de “agressão verbal”, envolvendo “russos” e “portugueses” deu origem a agressão física.

Descrevem que a agressão verbal também é frequentemente dirigida a africanos, que são considerados frequentemente como “pretos”. Informam que estas situações acontecem frequentemente nos

seus próprios quotidianos, quando vão a um lugar público e as próprias crianças “lhes chamem este nome” perante a indiferença dos pais, alguns dos quais acham graça; outro aluno refere mensagens difundidas na Internet, com recurso a vídeos, onde é usada a palavra “preto” como insulto. No último excerto, a aluna, apesar de reconhecer este tipo de situações, entende que elas não são tão evidentes como eram no passado, embora considere que ainda existem, estando associadas também ao desfavorecimento socioeconómico.

“A: Não sei, há aquelas coisas que **costumam dizer: «estrangeiros vêm p'ra cá p'ra roubar trabalho, não sei quê!...»** pronto, refiro-me a esses...” (Kirill. Ucrânia)

“A: Sei que, às vezes, quando iam p'ra discoteca, havia sempre confusões entre portugueses e russos. Sempre andavam à pancada... porque sem querer tocavam-lhe no braço, e depois o outro virava-se e perguntava, **o outro como sabe falar mal Português respondia algumas palavras, e ele percebia que era em estrangeiro, então dizia: «Vai para a tua terra», então aí começava a confusão e chegavam a ser expulsos.**” (Olena. Ucrânia)

“A: Há uma coisa que eu não admito e hoje, apesar de ter aprendido o que aprendi, **continuo a não tolerar, nem admitir, é que uma criança à beira dos seus pais, chamam "nomes" (às pessoas) e o pai fica olhar p'ra mim ou a mãe a rir... Isso eu não admito!!! Mas acontece,** são coisas que eu hoje posso dizer, eu chego mesmo lá, se uma mãe for uma mãe que chama a atenção o filho eu calo-me e continuo a andar, **mas se for uma mãe que está a rir eu chamo à atenção à mãe à frente do filho,** porque eu não tenho medo ou receio de dizer o que eu penso...

I: E já te aconteceu? Na rua?

A: Já, na (loja de desporto) do Centro Comercial...

I: E a menina, o que é que ela chamou?

A: **Chamou: «Ó mãe, ó mãe, olha a "preta"!!! Olha a "preta"!!!, e a mãe «ah ah ah», ficou a rir!... É complicado!...»** (Eugénia. Angola)

“A: Acham que os africanos são pretos, e não são pretos: são bronzeados... (...) São pessoas... têm vídeos no youtube e essas coisas... **ouvem pessoas a chamar outras de negras... «são pretos»...** coisas assim...” (Júlio. Brasil)

“A: (...) provavelmente ainda hoje há, claro que de certeza! Mas agora acho que a maior parte das pessoas está habituada a isso, acho que é interessante repararmos que algo que antigamente, há dez anos, quinze anos, era um “bicho-de-sete-cabeças”, **as pessoas diziam «Ah, é um africano! Sabe-se lá o que é que ele vai fazer... É um chinês!» Sei lá... «É um árabe!».** Sempre ouvi aqueles preconceitos que ainda há hoje, sim, mas eu acho que em relação a isso há muito pouca gente que agora tem esse preconceito. (...) Acho que aqui em (cidade 1) até nem acontece isso muito, **é mais nas cidades grandes, Porto e Lisboa** (...) nas cidades grandes, as pessoas têm aquilo tipo de preconceito porque há muito daquelas pessoas que são “riquinhas” (ironia) e pensam que todos têm de ser assim.

I: Que preconceitos é que tu achas que elas têm relativamente aos estrangeiros?

A: **Alguns por serem negros, ou por serem pobres.**” (Odete. Guiné-Bissau)

O excerto que se segue dá conta dos preconceitos contra os cidadãos brasileiros no geral, que são considerados “burros”, “malandros” e “ladrões”, e as mulheres de nacionalidade brasileira em particular, às

quais é associado o fenómeno da prostituição ou do oportunismo ao nível dos casamentos como forma de obter a legalidade da sua situação.

“E.E.: **Em relação a mulheres fica tudo de pé atrás, porque a fama, não é?** Mas a gente tem que saber a realidade, a gente tem de aprender a viver a realidade. **No caso eu sofro, sofri muito, agora até que não, mas no meu trabalho, no princípio, sofri muito com isso. Muitas piadinhas, uma coisinha aqui, outra ali...** Logo quando eu comecei (eu não esqueço isso), **uma menina lá fez um pénis de gelo mais ou menos deste tamanho, e chegou atrás de mim do outro setor, veio para o meu setor, assim atrás de mim (...)** (Sobre a sua relação com o companheiro português) **Uma vez uma chegou para mim e brincou comigo, «O que é que um português tão bonito como aquele achou numa negra dessa, além disso tem fama de puta»,** e eu olhei para a cara dela: «Encontrou alguma coisa boa», e virei as costas. Ela me trata com respeito hoje e eu também. Ignorei aquilo, fiz de conta que não ouvi nada, mas doeu muito. (...) «Ó Wilma, você está aqui trabalhando até você conseguir seus documentos, depois você vai embora e larga o João (padrasto)?» (...) e logo quando comecei uma chegou para mim e disse, «Sabe quanto você vai ganhar por mês?», naquela época era quase quatrocentos euros, e eu falei para ela «Sei, porquê?», «**Você não acha que é muito pouco não? Você vai-se acostumar e sobreviver com tão pouco?**» (...) e perguntou se eu era prostituta antes. Às vezes quando os homens assim jogam piadinha, sabe, sobre... **«os brasileiros estão aí, mas é assim, dormem o dia e à noite saem para roubar e se prostituir»** e eu olhei assim «Não vale a pena essa boca, deixa-a ir para lá» (...) às vezes fala umas coisas do brasileiro, que **o brasileiro é burro, é malandro...**” (E.E. Júlio. Brasil)

Os **alunos portugueses**, por sua vez, relatam ocorrências várias, mas destacam que elas tanto podem ser relativas aos estrangeiros como aos autóctones. Efetivamente, dão conta dos ucranianos serem considerados “*todos uns bandidos*”, sendo-nos descrita uma situação contra uma pessoa da Europa do Leste a quem associaram assaltos, na altura recentes, levados a cabo por “*gangues de lituanos*”:

“A: (...) eles: **«Ah, os ucranianos são todos uns bandidos»**, ou assim, pronto. (...) Fora da escola já vi pessoas a serem mais discriminadas, por exemplo, até, um senhor que toca violino em (cidade 1), na avenida, já vi várias vezes assim pessoas a discriminarem contra ele... **Dizem para ele se ir embora, aquilo... para arranjar trabalho e que ele devia era ir-se embora dali, porque... isso também “à pala” de ele ser romeno ou lituano, e de haver... de nessa situação específica haver uns outros gangues de lituanos que tinham assaltado o quiosque do senhor que estava ao lado.** E esse senhor estava então visivelmente chateado com isso.” (Joaquim. Portugal)

No excerto seguinte, a aluna descreve o preconceito contra “*ciganos*”, que são acusados de “*sobreviverem*” à custa do “*rendimento mínimo*” e “*não fazem nada*”. Também dá conta do sentimento de ameaça que os autóctones sentem relativamente à perda do seu nível de vida e ao empobrecimento do Estado e do país.

Mais uma vez, são associados crimes aos “*ucranianos e romenos*”, tais como roubos, por se entender que, face às dificuldades que encontram no país de acolhimento e ao não cumprimento das suas expectativas, enveredam por outros “*métodos*”:

“A: (...) Posso falar na **raça cigana, que as pessoas normalmente associam a que eles 'tão cá e não trabalham e ganham o rendimento mínimo, na mesma... que não fazem nada e que têm sobrevivido todos assim** e que entram em conflito connosco. **É este estigma que há que nós ficamos receosos em relação a eles.** Eu acho.

I: Achas que esse preconceito que os portugueses têm às pessoas de etnia cigana também existe em relação aos estrangeiros?

A: **Se calhar não no mesmo problema, mas há raças, a raça negra também.** (...) **Sim, eu acho que existe. Eu acho que há pessoas que... pronto, 'tamos aqui num país de portugueses e existem... há milhares de estrangeiros.** Eu ouço muitas vezes as pessoas a terem esse tipo de comentários... Acho que pensam que, de determinada forma, **o facto de eles cá estarem vai afetar a maneira de viver deles, o Estado, o país...**

I: Afetar negativamente?

A: **Negativamente. A partir do momento que nos afeta a nós, eu acho que é negativo** (sorriso). (...) «**Pronto, têm os mesmos direitos, há p'ra eles e não há p'ra nós!!!**». Pronto, em relação a isso. Em relação a outra cultura, por exemplo, eu falei **nos ucranianos e nos romenos... eu raramente ouço falar de roubos feitos por pessoas portuguesas, também há, mas normalmente são pessoas estrangeiras que vêm p'ra cá p'ra subir... subir na vida, p'ra conseguir algo melhor, e que não conseguem e, então, tentam, tentam outros métodos.** (...)

I: Já assististe a algum caso de discriminação?

A: Ahm... não sei se podemos falar nos **arrumadores de carros**, as atitudes que as pessoas têm com eles, e isso não é racismo, mas **é discriminação**, pronto. Ahm... **a maneira de falar... até quando pessoas de raça cigana estão na fila, quando fui à Segurança Social, parece que não os tratam da mesma forma... da maneira como falam p'ra eles, alto, são mal-educados.**" (Berta. Portugal)

O excerto que se segue, relativo a uma das E.E., denuncia a nível teórico e legislativo alguma preocupação política em integrar os imigrantes porque “fica bem”, mas cujos efeitos não se fazem sentir na prática. Denuncia igualmente, em relação aos autóctones, um conjunto de políticas sociais e subsídios, nomeadamente no que se refere aos Cursos de Dupla Certificação, que os mesmos são “coagidos” a frequentar para serem beneficiários desses subsídios, mas que contam sobretudo para efeitos “estatísticos” de “promoção da literacia” e que, na opinião da E.E., também é uma forma de “discriminar”, desta feita pela diferença socioeconómica:

“E.E.: (...) nós preocupamo-nos demasiado com a produção legislativa e depois esquecemo-nos da operacionalização e a operacionalização leva-nos a coisas que eu acho que são... às vezes, quase irreais, no dia a dia das Organizações, no dia a dia do próprio... do próprio país e das próprias Instituições. (...) relativamente aos imigrantes, nós não somos tão ambiciosos em termos políticos, eh... Enfim, **achamos que fica bem... fica bem... eh... criar algumas políticas para integrar os imigrantes** (...) alguns projetos específicos para a população imigrante ao nível do ensino do Português e... e de, enfim, cidadania das formas mais básicas (...)

I: Então que público é esse, para o qual não estão bem adaptados os Planos Curriculares?

E.E.: **São os nossos públicos (autóctones) atuais que estão a frequentar... eh... os chamados Cursos de Dupla Certificação, os chamados Cursos de Educação e Formação de Adultos... eh... que de alguma forma vão promover o nosso sucesso educativo, estatístico, e a promoção da literacia...** (...) As pessoas acabam por ser, de alguma forma, coagidas a frequentarem este tipo de certificação, porque como são, em regra, **beneficiários de políticas sociais e de subsídios sociais, não têm outra alternativa, porque senão é-lhes cortado.** Portanto, quando nós... e isto acaba por... em termos sociais, ser um bocadinho... a médio prazo pode ser complexo (...) as pessoas acabam por ficar um pouco revoltadas com a situação. **Portanto, há várias formas de discriminação, não só a... cultural (relativamente aos imigrantes), mas em termos de diferença cultural... (relativa a classes socioeconómicas).**" (E.E. Assunção. Portugal)

DISCUSSÃO DA CATEGORIA 6

Discussão da subcategoria 6.1.:

Quando procurámos aferir as relações de simpatia dentro dos endogrupos e as suas fundamentações, verificámos que os alunos estrangeiros e os alunos autóctones revelam para com os seus endogrupos simpatias fundamentadas nas pertenças identitárias.

No que se refere aos primeiros, uma das alunas refere que, embora nascida em Portugal, o facto de os pais terem nascido noutra país a faz partilhar com colegas dessa nacionalidade uma pertença comum. Apenas um aluno estrangeiro admite não gostar de alguns dos colegas da mesma nacionalidade, mas por considerar que não são fiéis à pertença cultural que entende marcar a sua maneira de ser, demonstrando-se “mais aporuguesados”. Não está aqui em causa o estatuto legal inerente, por exemplo, uma dupla nacionalidade, antes a forma como se veem os elementos do endogrupo. Não deixa de ser muito interessante o facto de a maior parte destes alunos, mesmo não partilhando o mesmo país de origem, dizer partilhar a sua condição de “estrangeiros” com outros colegas, independentemente das suas nacionalidades: “reencontram-se neles”, partilham “solidariedades”, “experiências de vida” e “maneiras de ser”.

Os alunos autóctones também revelam simpatias para com elementos do endogrupo por partilharem com eles a cultura, convívências desde que nasceram, atividades próprias dos portugueses, porque os consideram “próximos”. Mas há aspetos com os quais não se identificam e que os levam a não gostar de alguns dos elementos do seu endogrupo: traços personológicos, atitudes xenófobas, mas também etnias diversas, nomeadamente a etnia cigana.

Chamamos a atenção para o facto de um pequeno grupo de alunos se referir às suas pertenças identitárias a nível nacional como se de essências que não devem ser alteradas se tratasse, nomeadamente quando o adotar algumas atitudes do país de acolhimento, o ser-se “aporuguesado”, não é visto num bom sentido, sendo antes entendido como uma evolução não desejada. Assim, também uma aluna autóctone refere o suposto “dever de se gostar dos irmãos”, como se se tratasse de uma fidelidade ao sangue ou aos genes. Estas exceções alertam-nos para os perigos das identidades não plurais, não heterogéneas ou híbridas como que enclausuradas, neste caso, ao nível de uma nacionalidade (André, 2012; Balibar, 2005; Hall, 2001, 2005; Maalouf, 2002; Pena Pires, 2003; Woodward, 2000).

Relativamente à simpatia para com o exogrupo, de uma forma geral, tanto os alunos estrangeiros como os alunos autóctones revelam relações de simpatia muito positivas que fundamentam com motivos afetivos, mesmo aqueles alunos estrangeiros que já vivenciaram experiências menos positivas em Portugal, ou com razões de ordem cognitiva e prática, uma vez que consideram que aprendem algo de novo que até podem adaptar aos seus quotidianos.

Particularmente interessante é a expressão usada por uma das alunas autóctones quando refere “*somos um todo, vivemos todos no mesmo e contribuimos, no fundo, tudo para o mesmo (...) se eles vêm para cá, continuam a fazer parte (...) deste mundo*”. Esta expressão traduz bem como a identidade social, a cultura e sua diversidade, quando inseridos num paradigma de complexidade, não circunscrevem a identidade humana a uma nação, cultura ou etnia, antes a entendem como uma identidade de “cultura planetária” que reflete o cidadão da “Terra-Pátria” (Morin, 2002c, 2008; Sousa, 2008).

Apesar do que descrevemos anteriormente, há um aluno autóctone que considera alguns estrangeiros como um mau prenúncio à ordem social, classificando-os de “ovos podres” porque associados à criminalidade ou porque entende que não executam um “trabalho útil” à sociedade. Se é certo que todos os cidadãos estão sujeitos à partilha e cumprimento de normas sociais, nas quais estão incluídas as leis (Pena Pires, 2003, 2012), o tema da criminalidade associado a imigrantes opera a sua (re)construção simbólica como problema social e ameaça (Fernandes, 1995; Machado & Azevedo, 2009).

Discussão da subcategoria 6.2.:

Verificámos, no que concerne a esta subcategoria, que a maior parte dos alunos entrevistados, estrangeiros e autóctones, entende que o casamento com pessoas de outras nacionalidades ou culturas representa um enriquecimento cultural, linguístico e até físico (quando consideram as características fisionómicas de cor de pele dos descendentes desta união). Admitem para essa tomada de decisão apenas o facto de gostarem ou não da pessoa em questão, o que substanciam de forma explícita quando afirmam que o que estaria em questão não era de forma alguma a “nacionalidade” ou a “bandeira”, mas o amor, caso acontecesse.

Todavia, foi possível constatar algumas condições que teriam de ser cumpridas, nomeadamente o respeito por ambas as culturas em jogo e a não sobrevalorização de nenhuma delas sobre a outra, ou seja, defendem uma postura igualitária relativamente à valoração das culturas envolvidas e não uma posição etnocêntrica (Vala, 2009; Vala, Lopes & Brito, 1999).

O facto de haver alunos que manifestam preferência por determinado tipo de “namoradas”, nomeadamente “branquinhas” e “louras”, segundo Memmi (2000) não é um indicador de preconceito, uma vez que as diferenças não são em si mesmas nem boas nem más, pelo que ninguém é racista ou antirracista quando aponta ou quando nega as diferenças. Neste aspeto, Vala prefere falar de contrastes (2009).

Também há alunos que apontam como condição a comunicação numa língua comum, manifestando preferência ou pelo Inglês ou por outros idiomas europeus, nos quais não veem qualquer tipo de impedimento.

Há, todavia, dois alunos ucranianos que admitem preferir casar com pessoas da mesma nacionalidade, por entenderem que teriam mais interesses e valores em comum. Outros dois alunos, embora pessoalmente admitam a hipótese, anteveem desde logo os obstáculos familiares que teriam de enfrentar – o Ling por causa da diferença cultural e a Eugénia devido à família não aceitar pessoas de cor branca.

Também relativamente a uma minoria dos E.E. se anteveem dificuldades relativamente a culturas consideradas muito diferentes, como a cultura árabe e a ocidental ou a etnia religiosa, sendo estas entendidas como uma “alteridade radical” que potenciará um casamento “explosivo”. Estas diferenças são sentidas como ainda mais preocupantes em função do género, não tendo o mesmo peso ser um filho ou uma filha a tomar tal decisão. Pese embora a importância das diferenças culturais, um dos E.E. valoriza acima destas as diferenças intelectuais ou académicas.

Repare-se globalmente que, apesar de a maioria dos entrevistados admitir a hipótese de um namoro/ casamento com uma pessoa de outra nacionalidade ou cultura, quando elas são especificadas por parte de alguns entrevistados, essas nacionalidades dizem sobretudo respeito às culturas que foram anteriormente identificadas como sendo mais semelhantes, mostrando-se algumas reservas ou dificuldades relativamente às culturas que são percebidas como diferentes ou muito diferentes da cultura dita ocidental, como é o caso da cultura chinesa, árabe ou, tendo em conta os países da Europa, as culturas do Leste europeu.

Discussão da subcategoria 6.3.:

Globalmente são reconhecidas as vantagens dos estrangeiros na sociedade portuguesa, sobretudo pelos alunos estrangeiros, embora grande parte dos alunos autóctones também reconheça que a sua presença é positiva. Assim, são descritas várias vantagens ao nível cognitivo e afetivo que resultam da partilha de conhecimentos, hábitos e costumes, bem como de experiências de vida. Também é descrito o contributo dos estrangeiros para o aumento populacional, numa sociedade portuguesa cada vez mais envelhecida. É ainda referida a dinamização ao nível do comércio, importações e exportações que particularmente os chineses proporcionam, promovendo ainda o contacto com produtos de outras culturas, assim como as vantagens associadas à concorrência comercial. Por fim, é descrita a vantagem do descentramento cultural e a abertura de horizontes, que um dos alunos refere como o “tirar as palas dos olhos”.

Relativamente às vantagens que poderiam estar associadas às LMs ou línguas do país de origem para a sociedade portuguesa, nenhum aluno as refere.

Relativamente a algumas opiniões de alunos autóctones, verifica-se a presença de indicadores de racismo velado, ou seja, os indivíduos não manifestam preconceitos ou formas de racismo flagrante que

incida sobre as diferenciações no plano biológico, em parte porque sabem que essas manifestações são reprováveis socialmente, devido à aceitação da “norma antirracista”. Tal não impede que sejam manifestadas opiniões que expressam um novo tipo de crenças racistas, de forma camuflada, como acontece sempre que se percebem determinados grupos como uma ameaça (Fernandes, 1995; Machado & Azevedo, 2009; Meertens & Pettigrew, 1999; Pettigrew, 1999).

No caso dos nossos resultados, estes indícios dizem respeito sobretudo à percepção da imigração como uma ameaça à ordem social e aos recursos económicos do país, e não tanto à identidade nacional, embora também. Neste sentido, a sua presença é entendida como vantajosa apenas sob algumas condições: o seu nível de escolaridade, a utilidade dos trabalhos que desempenham e dos serviços que prestam, nomeadamente no comércio. Todavia, os alunos autóctones vão mais longe quando referem que ao serem “fechados”, ao se “excluírem” e ao nos “excluírem”, os estrangeiros contribuem para a “segregação”, o “racismo” e a “xenofobia” e a perpetuação da percepção dos “imigrantes perigosos”. De uma forma geral, estes resultados são reforçados por alguns dos E.E., que entendem que “há cá muitos estrangeiros assim”.

Ao nível económico, se é certo que anteriormente foram referenciadas várias vantagens relativas aos chineses e ao seu papel na dinamização do comércio, também há alunos que veem a sua presença como uma ameaça aos recursos económicos, por entenderem que aqueles beneficiam de “privilégios”, dada a situação atual de crise económica no país. Repare-se na expressão: “«nós já cá estávamos!!!», não é? E se nós estamos mal, o nosso país deveria ajudar primeiro a base, e depois aceitar as pessoas estrangeiras.”

A ameaça à identidade nacional está implícita quando os entrevistados percecionam alguns estrangeiros que não parecem querer adotar a cultura do país de acolhimento, facto sublinhado quando uma aluna refere que os estrangeiros “devem ter consciência que vivem num país que não é o deles e... (...) então que... devem saber que 'tão num sítio diferente, que as pessoas têm outras maneiras de ver, outras maneiras de pensar... portanto... devem tentar-se enquadrar”.

Há uma particular incidência na percepção do exogrupo dos chineses como um grupo “fechado” que, muito embora seja considerado “útil” socialmente, entendem que contribuem para o seu próprio afastamento, autoexclusão e discriminação relativamente aos autóctones. Parece-nos que, à semelhança de outros autores, há relativamente a estes um afastamento recíproco, fruto do desconhecimento que leva a que este grupo seja representado de forma muito superficial, sendo associado ao comércio, à restauração e pouco mais (Matias, 2010).

Discussão da subcategoria 6.4.:

Pelos excertos analisados damos conta de que a percepção do preconceito, da discriminação e do racismo na sociedade portuguesa não passa despercebida aos nossos entrevistados.

Na maioria destas situações faz-se referência ao contexto socioeconómico que o país está a atravessar, situação que favorece, conforme alguns autores, a procura de “bodes expiatórios” (Balibar, 2005; Fernandes, 1995; Memmi, 2000; Wieviorka, 2005a, 2005b).

Constatamos que alguns destes grupos aos quais se dirige a discriminação e o racismo são identificados como os “estrangeiros”, podendo ser considerados na sua globalidade ou por grupos/nacionalidade de pertença, como os “europeus de Leste” e os “brasileiros”. Este resultado faz-nos sublinhar que, em tempos de crise económica e social, o fenómeno do racismo aparece associado à imigração e à presença de cidadãos de outras nacionalidades, cuja presença, se não é vista como um problema, é pelo menos considerada como uma agravante ao contexto em que se vive (Balibar, 1995; Jackson et al., 2005; Lopes & Pereira, 2011; Touraine, 1994; Wieviorka, 1998).

Ainda neste sentido, algumas das situações relatadas também descrevem como vítimas outros grupos, nomeadamente os mais desfavorecidos economicamente, estrangeiros ou não, mas que se percebem como uma ameaça. Este resultado remete-nos para os processos de racização que parece “biologizar” um conjunto de indivíduos, não já pelas características físicas atribuídas (raça), mas como pertencentes a uma determinada categoria social, neste caso, os pobres. Falamos, pois, de um “racismo sem raça” (André, 2009-2010; Fernandes, 1995; Wieviorka, 2005a, 2005b).

Eis porque, na opinião de alguns autores, como Jorge Vala, Rodrigo Brito e Diniz Lopes, o racismo pode e deve ser analisado no âmbito das autorrepresentações, representações sobre o Outro, representações sobre os grupos sociais, povos, comunidades, ou seja, no âmbito da construção de identidades (Vala et al., 1999a).

CATEGORIA 7 – INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Sumário

Assim como a integração social é condição para o exercício de cidadania plena, também a integração escolar se reveste de importância fundamental não apenas para o sucesso escolar dos alunos, mas também para todas as dimensões da vivência destes. Procuramos aferir nesta categoria se os alunos se sentem integrados, como avaliam a integração dos seus colegas – estrangeiros e autóctones – e quais os fatores que entendem interferir nesse processo.

Quadro 21. *Integração escolar: subcategorias e indicadores*

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
7.1. Como sentem a integração	Pese embora o sentimento global de integração relativamente aos próprios alunos, ao endogrupo e aos exogrupos em contexto escolar, há uma minoria de alunos que são percecionados como não estando integrados.
7.2. Fatores que interferem no processo de integração	Os sujeitos referem que para a integração dos alunos contribuem fatores relativos aos países de origem e às culturas dos alunos estrangeiros, que fazem com que os mesmos sejam “desejáveis” ou não. Para além destes são identificados outros fatores que contribuem para a integração dos alunos, sejam eles estrangeiros ou autóctones, como as características pessoais, os aspetos socioeconómicos, entre outros.

7.1. Como sentem a integração

De si próprios:

Globalmente, os **alunos estrangeiros** consideraram que estão bem integrados, quer na turma, quer na escola. Fundamentam as suas opiniões no facto de “terem amigos”, “não andarem sozinhos”, não serem “mal tratados” e os professores terem em atenção as suas dificuldades. Os **E.E.** dos alunos entrevistados confirmaram essas opiniões.

“I: Sentes que estás bem integrado na escola/ turma? Fala-me um pouco sobre isso.

A: Sim, acho que sim porque... tenho... **tenho amigos** e... e **no intervalo nunca estou sozinho**”. (Paul. França)

“A: Sim, acho que sim... acho que estou bem integrado, que caio numa turma que **não me tratam mal e as professoras e os professores sabem como tratar os estrangeiros quanto ao modo de explicar e quanto ao modo de falar...**” (Júlio. Brasil)

“A: Eu acho que sim, que **tenho muitos colegas que me ajudam em algumas coisas...** colegas e amigos, tenho um que vive também em (localidade periferia 5), costumo vir com ele para a escola, até estamos no grupo de Área de Projeto, trabalhamos muito juntos... na escola acho que estou bem integrado, **acho que não sou prejudicado...**” (Kirill. Ucrânia)

Todavia, há dois que admitem que não se sentem muito bem integrados. O Ling diz sentir-se bem integrado na turma, mas admite que quando os colegas de turma não estão na escola se sente “sozinho” e “afastado”. A Olena, por sua vez, diz-se bem integrada na escola mas não na turma, onde entende que é “difícil comunicar”, “onde os colegas não ligam”, “são mesmo falsos”, onde existe muita rivalidade entre “grupos”, onde se critica a “maneira de falar”, de “vestir”, o “penteadado”, a competitividade pelas notas é forte, onde “aqueles que não gostam de estrangeiros estão mais à distância”.

“A: Se me sinto integrado? Bem... acho que estou integrado na turma, tenho bons convívios com os meus colegas, só nas aulas... **Na escola sinto-me um bocadinho afastado** talvez porque... tenho os amigos que tenho e aqueles que não tenho... e **quando estou sozinho na escola, sinto-me um bocadinho sozinho.**

I: Quando os teus amigos de turma não estão na escola, é isso?

A: Sim... é isso, é.” (Ling. China)

“A: **Na escola sim, acho que já me comecei a dar com muitas pessoas na escola, tenho uma relação de amigos.** Agora na turma.... Pronto, **a minha turma é muito complicada porque dividida em grupinhos que... lá 'tá, é um bocadinho difícil comunicar com as pessoas porque às vezes não ligam assim muito,** porque pensam «ai, tu andas com uns e depois quando precisas de alguma coisa vens ter connosco?!» Então é mais ou menos assim, **não 'tou assim muito integrada...** Por exemplo, dou-me bem com um grupo, mas com outro não me dou assim muito bem, porque sei que eles **"falam mal nas costas",** por exemplo eu chego lá eles falam normalmente, mas quando vou-me embora e eles começam a dizer: **«Olha a maneira como é que ela se veste! Já viste como é que ela fala? Já viste o penteadado dela?»** Acho que **são mesmo falsos,** não sei, alguns da turma, **acho que não estou muito bem integrada porque a turma 'tá dividida,** acho que os alunos da minha turma também se sentem mal integrados na turma porque não há... não são "reunidos" (...) na nossa turma acho que há aquele... **espécie de jogo, uns querem ser melhores que outros, querem ganhar tudo, acho que é mais... e há, por exemplo, se alguém tira uma nota superior à que tinha fica toda contente: «Olha, tirei 18, tirei 19, tirei 17 e tu só tiraste 15!»** (...) na turma acho que há sempre três ou quatro alunos da turma que se dão com as pessoas que são de fora, acho que é... **Ao longo da vida que eu 'tou aqui em Portugal, eu acho que foi sempre assim... Quando vou para uma turma há sempre três a quatro pessoas que vão ter logo comigo, falam, querem-me conhecer e é bom para integrar... às vezes "intero" logo com outro, outros não "intera", às vezes há aqueles que não gostam de estrangeiros e estão a mais distância...**” (Olena. Ucrânia)

Os **alunos portugueses**, na sua globalidade também consideram que estão bem integrados. Porém, uma **E.E.** denuncia o contrário em relação à sua educanda, por diversos motivos: não pertencer ao mesmo “estrato social”, por se vestir de preto, por ter *piercing*, por ter outros gostos musicais, por afirmar as suas opiniões. Denuncia igualmente que outros alunos, nessa turma, estrangeiros e autóctones, também têm dificuldades em se integrar sendo “marginalizados” pelas suas diferenças: “a Odete porque é negra”, “a Olívia porque é gorda”, “Todas as pessoas que entram diferentes, na turma, são postas de lado”:

“E.E.: **Tem tido dificuldade na integração**, mas isso tem a ver com meia dúzia de indivíduos na turma que ela tem, mais nada. Porque dá-se bem com as outras turmas. **Mas naquela turma em questão tem tido alguma dificuldade de se integrar, de fazer parte do grupo.** Apesar de que ela não quer fazer parte do grupo, ela só quer é que não a chateiem e que aceitem as diferenças dela. (...) **Todas as pessoas que entram diferentes, na turma, são postas de lado.** Umas porque... à partida é diferente, não faz parte do grupo, pronto, depois, são, **são preconceituosos, entre aspas racistas, porque marginalizam a Odete porque é negra, marginalizam a Olívia porque é gorda, marginalizam a Benilde porque não pertence ao estrato social deles, não veio do grupo, nunca fez parte do grupo e marca pela diferença porque não quer vestir-se da mesma forma que os outros, gosta de música, tem os seus gostos musicais diferentes... hum... dá as suas opiniões. Não gosta de... de... dizer ámen à opinião dos outros só para ficar bem, e isso é tudo motivos para serem marginalizados.** Ou porque se é feio, ou porque se é gordo, ou porque... Na turma da Benilde acontece muito isso.

I: Hum... Quando me fala no vestuário, refere-se a quê? Às marcas?

E.E.: Às marcas mas não só, não só. Hum... à forma mesmo de se vestir. (...) um *piercing* no nariz ou na orelha não quer dizer que ele seja um criminoso ou um toxicod dependente. Quer dizer que é uma postura, que gosta, não é? E nós temos que saber... ah... temos que estudar, aprender a gostar dos outros. **Aprender... a aceitar a diferença dos outros.** (...) «porque é que andas sempre de preto?!», num **tom insultuoso. Isso... tornam-se insultuosos.**(...)

I: Mas ao nível da integração, essas dificuldades que foram da integração, acha que ela tem sido apoiada pela escola?

E.E.: Não, não, não. A própria escola também não deve saber, não é?

I: Mas ela contou-lhe o que se passava?

E.E.: **Diz que não adianta absolutamente nada contar à Diretora de Turma porque ela não tem... não tem capacidade para resolver.** (...) Mas ela não... também nunca pediu muito apoio nesse aspeto.

I: Então não considera que ela esteja bem integrada?

E.E.: Não, não...

I: Apesar de ela já estar lá... este é o terceiro ano...

E.E.: Há dois anos ou três, é o terceiro ano, é.” (E.E. Benilde. Portugal)

Do endogrupo:

Os **alunos estrangeiros**, relativamente ao seu endogrupo – “alunos estrangeiros” –, consideram que na globalidade estão bem integrados porque veem alunos “de diferentes nacionalidades a jogar futebol”, “estão sempre acompanhados”, “sempre felizes”, estão inseridos no seu “grupo de amigos”.

“I: Sentes que todos os alunos estrangeiros estão bem integrados? Porquê?

A: Sim... muitas vezes vejo no recreio... ah, **rapazes de diferentes nacionalidades a jogar futebol**, o que eu acho que é bom de se ver, **peças de diferentes origens darem-se tão bem...**” (Lucas. Venezuela)

“A: Pelos menos na minha escola sinto que sim, porque normalmente o que se... normalmente as escolas onde há alunos estrangeiros, repara-se muito essas pessoas andarem sozinhas e não sei quê, e eu acho que não, pelo menos eu vejo na minha escola, **eles estão sempre acompanhados de brancos, sabe-se lá... sim, de brancos (sorriso)... sim, mas estão sempre acompanhados, sempre felizes** e não sei quê, acho que sim.” (Odete. Guiné-Bissau)

“A: Acho que sim, pelo menos todos **têm um grupo de amigos inseridos**, e se formos a dizer em turma sim, acho que estão todos, **dão-se bem...**” (Eugénia. Angola)

Porém, há um grupo de alunos que considera que tal não se verifica, entendendo que alguns estrangeiros não estão bem integrados porque “andam sozinhos”, com “pessoas da sua nacionalidade” ou familiares, o facto de não saberem a língua é um “fator de separação”:

“I: Sentes que todos os alunos estrangeiros estão bem integrados? Porquê?

A: Eu acho que não. **A maior parte andam sozinhos ou talvez só com uma pessoa... só com as pessoas da sua nacionalidade ou famílias** e... acho que não são muito bem integrados.” (Ling. China)

“A: **Há aqueles casos que eu acho que não 'tão muito bem**, que talvez daqui a algum tempo... sinto que venham integrar melhor...

I: E achas que eles não estão muito bem porquê?

A: **Maioritariamente por causa da língua... é uma diferença muito grande entre um estrangeiro que já sabe a língua e outro que tem dificuldade em comunicar com as outras pessoas, porque isso é logo um fator de separação.**” (Apollinarya. Roménia)

As opiniões dos alunos portugueses também se dividem. Se, por um lado, há aqueles que consideram que globalmente os alunos autóctones estão bem integrados na escola, há, por outro lado, um outro grupo que considera que tal não acontece. As razões apontadas prendem-se com “aspectos da personalidade”:

“I: E sentes que os outros alunos portugueses estão bem integrados?

A: Não, há alguns alunos portugueses... não é só por causa nem da cor de pele, nem da nossa nacionalidade que há este preconceito, nem esta dificuldade, também há alunos portugueses que devido à sua personalidade também é difícil integrarem-se com os outros alunos... **são aspetos da personalidade que não se controlam mas que estão lá e que acaba por dificultar a integração...**” (Benilde. Portugal)

Do exogrupo:

Os **alunos estrangeiros** consideram que os **seus colegas portugueses**, na globalidade, estão bem integrados:

“I: Sentes que existe algum aluno português que não esteja integrado?

A: Não, acho que não. Não sei, **nunca vi algum português mal integrado.**” (Vladislav. Ucrânia)

“A: Hum, em geral eu acho que não. **Não existe nenhum aluno português que não esteja integrado.**” (Ling. China)

Porém, há mais uma vez opiniões discordantes, embora em minoria:

“A: Há, também portugueses que não são bem integrados em termos de relacionamento com os outros colegas portugueses até... **isso depende da personalidade de cada um...**” (Kirill. Ucrânia)

“A: Sim, **na minha turma há portugueses que, mesmo com portugueses, não se sentem integrados, parece que estão excluídos**” (Olena Ucrânia)

“A: Ah, sim... conheço um rapaz que tem assim **uma forma de ser um bocado como se fosse uma mulher, e acho que é um bocadinho gozado por causa disso**” (Lucas. Venezuela)

Os **alunos portugueses**, por sua vez, consideram que globalmente os alunos estrangeiros estão bem integrados, justificando tal facto porque “os portugueses são um povo mais tolerante”, “os portugueses, apesar de tudo, são um povo que... se esforça por ver os estrangeiros integrados”.

Uma minoria discorda relativamente a casos que consideram pontuais, de alunos que veem em grupos da mesma nacionalidade:

I: Parece-te fácil ou difícil a adaptação dos alunos estrangeiros à escola portuguesa? Em que aspetos e porquê?

A: É difícil. Ahm... porque... a escola... vamos ver, **a escola é um bocadinho da nossa sociedade toda** e... e... e aquele que está... pronto, **é o espelho, podemos dizer que é o espelho, que é um bocadinho do espelho e... e... isso reflete-se naquilo que a sociedade pensa. Pronto, aquilo que a sociedade pensa... pronto, nós também pensamos um bocadinho**. Assim nesse sentido torna-se difícil, porque tantos estrangeiros, tanta coisa... depois a nível da aprendizagem é difícil porque a nossa língua não é fácil... ahm... depois as relações de amizade, deles se integrarem... e depois pensando que não há, mas há muito racismo, acho que é por aí. É difícil. (...)

I: Sentes que os teus colegas estrangeiros estão bem integrados na escola/ turma? Fala-me um pouco sobre isso.

A: Ahm... Ora bem. Em... em relação à turma, se calhar é mais fácil. Eles 'tão bem integrados (...) damo-nos todos uns com os outros, discutimos todos os mesmos assuntos. **Portanto, acho que sim, acho que eles 'tão integrados na... na turma e até na escola...** Eles participam nas mesmas atividades que nós... (...)

I: Tu disseste há instantes que alguns se juntam às pessoas do mesmo grupo (nacionalidade)...

A: Sim, é claro que não são todos, não é uma generalização... porque **se sentem mais à vontade, pronto, sentem-se melhor, digo eu, não sei... gostam de 'tar com pessoas que, se calhar, falam a mesma língua que eles, ou se calhar fazem as mesmas coisas...**” (Berta. Portugal)

“A: **Alguns sim, outros não (...)** Mas existem outros que não estão bem integrados.” (Carolina. Portugal)

“A: Parece-me... que assim fácil nunca é ao início para eles. Mas se formos comparar com escolas nos Estados Unidos, acho que é mais fácil a adaptação aqui, porque acho que **os portugueses são um povo mais tolerante que os americanos**. (...)

I: Sentes que os teus colegas estrangeiros estão bem integrados na escola?

A: Sinto que sim.” (Joaquim. Portugal)

“A: Pelo menos na minha turma, penso que sim. Os que eu conheço. Penso que estão completamente integrados, pelo menos os que eu conheço mesmo bem estão completamente integrados. **Os outros que conheço de vista, não.**” (Ronaldo. Portugal)

“A: Mais ou menos. Acho que em determinados aspetos é fácil e noutros é difícil. **Porque eu acho que os portugueses, apesar de tudo, são um povo que... se esforça por ver os estrangeiros integrados**. E é difícil, porque... há sempre a questão de... de eles andarem um bocado perdidos, às vezes, e até de serem... de serem alvo de preconceitos. Por vezes nas escolas.(...)

I: Sentes que os teus colegas estrangeiros estão bem integrados na escola e na turma? Fala-me um pouco sobre isso.

A: Sim, acho que sim. O... **eles dão-se bem com as pessoas da turma**" (Jaime. Portugal)

As opiniões das **professoras** entrevistadas corroboram as observações dos alunos quanto aos casos anteriormente descritos como pontuais. Os alunos chineses, mais uma vez, são os que parecem estar menos bem integrados, "porque são mais fechados", "não convivem tanto". A explicação dada remete para estes alunos e a sua dificuldade na língua, "mas não é pelo que os outros lhe fazem... que os tornam diferentes, não!". Acaba por se admitir esta situação mesmo para os alunos chineses que falam bem Português.

Porém, também são referidos em alguns casos os alunos brasileiros, que nem sempre são bem aceites porque "acham-se muito engraçados" e, por vezes, os alunos portugueses não gostam dessa maneira de ser:

"I: Parece-lhe que os alunos estrangeiros estão bem integrados na escola? Fale-me um pouco sobre isso.

P: É assim, uns estão, outros não estão, não é? Eu só posso falar dos que são meus alunos, pronto, quer como professora noutras turmas, quer da minha D. T., que tenho alguns também. (...) O que eu noto mais dificuldades são nos alunos... nos miúdos – e penso que também é pela língua – são **os miúdos que vêm da China! São os chineses, portanto, eu já tive... tenho dois irmãos e tive chineses em turmas diferentes e já tive um outro, ah... e acho que a dificuldade deles é por causa da língua, porque em casa também os pais não falam Português. Portanto, eu acho que esses têm mais dificuldades de integração... são mais fechados... não convivem tanto... e eu penso que terá a ver com a língua, mas não é pelo que os outros lhe fazem... que os tornam diferentes, não! São eles mesmo que não se sentem tão bem para conviver, se calhar porque não os entendem tão bem, embora os alunos que estão a frequentar, que são meus alunos este ano... falam, falam bem o Português, mas... não sei se será por isso ou por culturas diferentes, também... também pode ter a ver com a cultura, que é... não estão assim... são aqueles que têm mais dificuldades de integração! Mas... estão, estão integrados na turma, mas parece que há sempre assim... ali uns "mas"... por detrás, mas não tem a ver com a escola, nem tem a ver com os colegas, acho que tem mesmo a ver com eles, mesmo, são eles que não se abrem tanto, são mais fechados... (...) é assim, se calhar até aqueles que são menos aceites são os brasileiros, porque aí não há a barreira da língua, porque eles entendem, mais ou menos, quando falamos muito depressa eles também não entendem, mas **eles como têm uma maneira de estar diferente, às vezes acham-se engraçados ou acham que são engraçados... e os portugueses não gostam muito disso... os dois alunos que vieram do Brasil que eu tenho... ficaram integrados mas não totalmente, porque há sempre quem não os olhe com... com... portanto, que haja ali uma barreira e eu acho que é pela forma como eles vivem, portanto... tem a ver com a maneira de estar deles, com a cultura deles...**" (D.T.2)**

A professora que se segue usa a metáfora "estrangeiros lindos"/ "estrangeiros feios" para ilustrar o acolhimento que alguns dos alunos autóctones fazem relativamente aos colegas de acordo com os seus países de origem e culturas. Os "estrangeiros lindos" são aqueles que são considerados pelos colegas autóctones como sendo "aceitáveis", "tão importantes quanto eles", exemplifica: "ingleses", "alemães", "os alunos da Europa de Leste" quando têm bons resultados escolares. Os "estrangeiros feios" são aqueles que não são tão "desejáveis", por exemplo, os "chineses", perante os quais se identificam comportamentos "reprováveis", com quem a professora não nota que exista "interculturalidade"; qualquer pessoa ou aluno da

“cultura árabe”, a quem se associa a Al-Qaeda, ou atos terroristas como “pôr uma bomba na escola dos nossos meninos...”; os africanos, embora para este grupo se admita que depende “do modo como... o africano se coloca”.

P: (...) eu acho que nós, portugueses, somos mesmo abertos ao estrangeiro, por muito que as estatísticas digam que não (sorriso), porque... sobretudo se são estrangeiros... eh... como é que eu hei de dizer... se são estrangeiros lindos, eu... eu digo assim porque... somos muito abertos! (...)

I: Peço-lhe para esclarecer... para eu depois não interpretar mal esta expressão "estrangeiros lindos".

P: Eu... eu tenho... são os estrangeiros que os portugueses consideram mais... eh... tão importantes quanto eles ou até um bocadinho mais, porque há algumas culturas, por exemplo, se for um inglês, uh!... (expressão de espanto), um alemão, ah!... (expressão de espanto), pronto, e... e de uma maneira geral até a... a... a relativa propaganda que foi feita pelos média aos alunos da Europa de Leste e a qualidade intelectual e aos resultados escolares, portanto eles são considerados... eh... iguais, acho eu, e daí eu... o "lindos" remetia para isso... é aceitáveis, agora eu não sei... eu, por exemplo, já notei alguns comportamentos que reprovei e os alunos argumentam «mas estamos só a brincar...», assim «mas com essas coisas não se brinca!», por exemplo, relativamente aos chineses já não noto o mesmo tipo de abertura, o mesmo tipo de... de... de desejo, e eu acho que esta palavra diz... não... não... pronto, convivem, até brincam, mandam umas bocas e tal, mas não há aquela coisa de... «o como tu és, eu também desejo ter em mim», não... «tu estás aí, tu estás aí e eu estou aqui» e lá está, não há interculturalidade...

I: ... e, por contraposição, acha que há estrangeiros que são considerados o oposto, ou seja, estrangeiros "feios"?

P: ... da minha experiência nesta escola, que não é... não é a do mundo, não é?, obviamente, porque aí há... há claramente... por exemplo, neste momento, qualquer pessoa que... que se mostre ligada à cultura árabe... as pessoas ficam logo... em sentido, justamente por causa até desse miudinho (sobre uma experiência numa outra escola) houve pessoas que disseram: «Ah, eles não serão uma célula da Al-Qaeda?!», «Ah, que eles vinham do Iraque!...», o medo, e vêm pôr uma bomba na escola dos nossos meninos... (ironiza), estamos a brincar, mas... mas... estamos a brincar mas está lá o medo, a reação logo, imediatamente... Pronto, esses são os estrangeiros que eu acho que terão a fealdade assim... pelo menos em metade da face têm-na, depois... eh... eu diria que relativamente a africanos depende do modo como... o africano se coloca (...) e vou-lhe dizer uma coisa que eu acho: desgraçada da rapariga estrangeira, gira, bem arranjada e que não tem sucesso... filam-na e dão cabo dela, a minha experiência tem dado nisso. Se ela é boa aluna, pronto, a coisa esfuma-se e fica como as outras, mas... ah, são tão maus, tão maus, tão maus, tão maus, tão maus, tão maus...” (D.T.1)

Pese embora esta distinção, o sucesso escolar parece ter um papel preponderante no grau de aceitação ou não destes alunos estrangeiros:

P: (...) depois há alunos que se integram muito bem socialmente, começam... são do Leste mas começam logo a ter bons resultados escolares (sorriso)... essa acho piada porque... pronto... mas há aquela coisa, sobretudo nos de Leste: eles vêm p'ra aqui p'ra aprenderem! E portanto... eh... depois, tudo depois vem por acréscimo, não... não... não ficam na aula à espera de estar muito bem integrados com os outros para depois aprenderem... há mesmo uma atitude deliberada de «estou a aprender!» (...) acho que, no geral, eu acho-os bem integrados. (...) agora em termos de aprendizagem, ambiente em sala de aula, situação escolar... ah... é verdade o que afirmou, eu acho, os alunos que têm sucesso escolar, quanto mais não seja ganham o respeito dos colegas, quer dizer, consideram-no igual, enquanto que os que não têm sucesso... pronto, entram nos do insucesso e, sobretudo, quanto mais vai avançando a idade, os que têm... os que têm sucesso... pronto, ah... "emparceiram-se", "enturmam-se", "engrupam-se", e os que têm falta de sucesso sente-se... eu, pelo menos, sinto em muitas turmas essa divisão... ah...” (D.T.1)

7.2. Fatores que interferem no processo de integração

Nacionalidade/ cultura:

Globalmente, os alunos estrangeiros e autóctones consideram que o país de origem ou a cultura dos alunos estrangeiros, embora não sendo os únicos fatores, interferem diretamente na integração escolar: positivamente no caso das culturas mais semelhantes à cultura portuguesa ou negativamente no caso das culturas mais dissemelhantes.

Os **alunos estrangeiros** julgam que os alunos cujas culturas de origem são mais semelhantes têm mais facilidade de serem integrados, por exemplo, “os europeus (...) mas mais perto de Portugal”. Também consideram que os brasileiros e os africanos têm mais facilidade em integrar-se por causa da língua:

I: Achas que todos os colegas estrangeiros têm as mesmas facilidades e/ ou dificuldades ou elas variam consoante a sua naturalidade e cultura?

A: Variam, sim, é como o caso do Júlio, porque ele já teve uma grande vantagem comparando comigo... (...) **ele teve a vantagem de vir de um país onde também se fala Português**, com algumas diferenças mas fala-se o Português, **por isso ele já vinha a saber mais ou menos a língua, bastante bem, o suficiente para se conseguir comunicar com os outros.**” (Apollinarya. Roménia)

A: Acho que **tem mais dificuldade (os alunos do Leste europeu) porque a língua é um pouco mais difícil... é isso... quanto aos africanos, acho que não...**

I: Achas que não têm dificuldade nenhuma?

A: Não, **falam quase a mesma língua...**” (Júlio. Brasil)

A: Variam consoante a cultura, **se uma cultura for parecida é mais fácil... para os Europeus, mas mais espanhóis por causa da língua até... Europeus, mas mais perto de Portugal.**” (Kirill. Ucrânia)

Dentro da minoria dos alunos estrangeiros, há alguns que ainda estão mais em “minoría”, por exemplo, aqueles alunos oriundos de um país ou de uma cultura que não tenham outros colegas da mesma origem, para o proteger e o preparar para o que vão encontrar. O caso dos alunos chineses ou japoneses é aludido como exemplo, “era o top mesmo”:

I: Parece-te que a imagem que os alunos portugueses têm dos alunos estrangeiros varia conforme a sua nacionalidade e cultura?

A: Ah... sim... varia bastante, porque de certeza se viesse um **aluno japonês para a nossa turma ia ser gozado à força toda...**

I: Porque é que tu dizes isso?

A: Porque acho que é o típico em qualquer escola, não digo nesta escola em particular, acho que é o típico em qualquer escola...

I: Mas o que é que te leva a dizer isso?

A: Porque há gente parva em todo o lado e a minha turma não é exceção. Eles simplesmente como já nos conhecem há tanto tempo e sabem que nós não toleramos isso, então... porque já há aquela coisa um pouco de receio mandar uma piada assim maldosa e pronto... Mas se viesse um aluno novo, acho que... pronto... qualquer aluno novo, mas se não tivesse nacionalidade dele já inserida na turma, ou seja, **se viesse por exemplo um guineense, já tinha um guineense, tinha com quem lidar e havia**

aquela coisa de proteção, mas um japonês ou um chinês era o top mesmo... (...) não tinha ninguém para o proteger do que "ia" para vir, ou poder dizer «olha, esta turma é assim, assim, assim» e pronto, acho que é isso..." (Eugénia. Angola)

Os **alunos portugueses** também julgam que os alunos de culturas mais semelhantes têm mais facilidade em integrar-se, em contraposição aos alunos que vêm de países onde os sistemas escolares não têm tão boas condições, que têm mais dificuldade na aprendizagem da LP, ou que pertençam a religiões "muito dogmáticas e muito proibitivas".

"A: ... mais uma vez acho que... pronto, esses que **têm mais dificuldades em aprender a língua** vão ter mais dificuldades, **quem venha dum país que não tinha condições com escolas**, vai ter mais dificuldades na escola, quem vem de um país que tem uma **religião** e que os pais sempre lhe inculcaram essa religião, e que essa **religião tem coisas assim muito dogmáticas e muito proibitivas**, também **vai ter algum problema em aceitar certos conceitos e certas liberdades que aqui se tomam como garantidas** (...)

I: Na tua opinião, quais são os fatores que facilitam e/ ou dificultam a integração dos alunos estrangeiros na escola?

A: Mais uma vez é a língua, o facto de conseguir falar bem, de se conseguir entender e ter mais facilidade em entender o Português ou não, a própria personalidade deles, e pronto, certos aspetos da cultura, que nas **culturas da Europa** normalmente não há assim muito, mas que, por exemplo, mais uma vez trazer aos **árabes**, há aspetos que eles têm que podem não... nomeadamente a religião, pode não permitir tão bem inserir-se na escola." (Joaquim. Portugal)

Quando se trata de especificar as nacionalidades ou culturas que entendem de mais fácil integração, identificam os brasileiros, por não terem "mau feitio", e os europeus, por considerarem não ser muito diferentes. Em contraposição, identificam os alunos chineses, que "não se dão tão bem", são mais "fechados", "reservados", "só andam com os da mesma cultura". Os africanos depende, há alguns que são considerados como os "brasileiros", porque são "divertidos", "andam com mais portugueses, mais "brancos"; há outros que se parecem mais com os chineses, porque são "mais fechados para si":

I: Achas que todos os colegas estrangeiros têm as mesmas facilidades e as mesmas dificuldades ou elas variam consoante a naturalidade e a sua cultura?

A: Acho que... acho que varia. As facilidades variam porque algumas (hesitante) são... algumas são... são diferentes e ficam mais... **ficam mais reservadas para si...** também são diferentes porque... não é todas as culturas que têm... **por exemplo, os brasileiros... acho que nunca conheci nenhum brasileiro que fosse de mau feitio, que tivesse mau feitio (...)** Os... **os chineses, por exemplo, não se dão tão bem, só passado algum tempo é que começam a falar com as pessoas e... começam a desenvolver convívio, a conviver e os... os africanos também. Dependendo, porque alguns africanos são como os brasileiros, outros são como os chineses. (...)** Acho que os africanos são... são assim um povo de mistura: há uns divertidos e há outros que não são tão divertidos e são mais fechados para si." (Justino. Portugal)

"A: Variam, variam consoante a naturalidade e cultura... Varia porque, tendo em conta aquele caso **dos chineses, são mais reservados e só andam com os da mesma cultura**. Por exemplo, **os africanos já são mais versáteis e andam com mais portugueses, mais brancos...** e acho que varia, varia imenso..." (Benilde. Portugal)

As alunas que se seguem deixam claro a interferência do papel dos estereótipos sociais nesse

processo, assim o seu processo de integração será condicionado quer por “aquilo que lhes tiverem incutido sobre a nossa cultura”, quer pelos “estigmas” que a nossa cultura lhes atribui, nomeadamente no caso dos ucranianos, a quem é associado frequentemente a criminalidade:

“I: Essas diferenças e semelhanças variam em função da cultura e da nacionalidade desses alunos?

A: Acho que sim, porque depende daquilo que eles sabem de nós, não é?, depende daquilo que eles pensam de nós ou **daquilo que lhes tenham incutido sobre a nossa cultura. Portanto, as diferenças podem variar no sentido de um estrangeiro estar aqui contra a vontade porque pensa que nós somos isto ou aquilo.** E as semelhanças também podem ir por aí, por saber «ah 'pere aí, eles têm isto, isto agrada-me, têm uma cultura parecida à minha e eu posso-me adaptar melhor», penso que talvez parte por aí...” (Carolina. Portugal)

“A: Aquelas que são mais idênticas às nossas, por exemplo os venezuelanos, os brasileiros. Ehm... Pronto, **os ucranianos hoje em dia já são também uma cultura que tem muito estigma por trás**, e as pessoas já falam muito e já têm muito uma conceção daquilo que eles fazem muito vincada, negativamente, eu acho, e... apesar de não ser uma coisa que nem toda a gente faça, é uma coisa generalizada, é porque é vista... **pronto "é os ucranianos" não é "aquele ucraniano"**.

I: Ao que é que te referes em concreto?

A: No sentido de eles virem p'ra cá, e quando as pessoas falam que eles vêm p'ra cá é no sentido **«eles vêm p'ra cá é p'ra roubar!», por exemplo, porque... é assim, que eles não conseguem subir na vida e então vão subir assim, é nesse sentido.** Pelo menos, é a ideia que eu tenho, é essa... que se fala muito em relação a isso. (...) (Embora) não sei, não sei se podemos falar assim, eu olho p'ra a Olena, não penso nisso. Nunca pensei (...)” (Berta. Portugal)

À exceção de uma D.T. que julga “que não existem facilidades e dificuldades diferentes consoante a naturalidade do aluno” para a sua integração, as restantes D.T. afirmam que nesse processo interfere não apenas a postura dos alunos estrangeiros, sendo que há uns mais abertos que outros, mas também, sublinham, a postura dos alunos portugueses, que aceitam melhor as “culturas que são mais bem-vindas”, “abraçam com mais rapidez” uns do que outros, designadamente, os brasileiros, os ingleses, os italianos, os americanos. Outras culturas “são menos recebidas de braços abertos”, designadamente os chineses.

“P: Eu acho que elas variam **em função da nacionalidade e da sua cultura**, como já disse, portanto, **os alunos que vêm da China acho que têm mais dificuldades que os outros... talvez até seja só pela língua, de facto...**” (D.T.2)

“I: Acha que todos os alunos estrangeiros têm essas facilidades e/ ou dificuldades ou elas variam consoante a sua naturalidade ou cultura do aluno?

A: **Eu acho que os brasileiros têm mais facilidade, não é? Os brasileiros porque... têm a mesma língua**, apesar de no início lhes ser algo difícil, mas depois acabam por se adaptar facilmente – nós também temos... nós, portugueses, também **temos algum carinho especial** (sorriso) – portanto acho que em termos gerais os brasileiros terão alguma facilidade.” (D.T.3)

“P: Eh... **Acho que há variação de acordo com a cultura** e... mas penso que é ainda mais... que é muito determinante também o... são muito determinantes os aspetos pessoais (...) depois, em termos culturais, depende também da aceitação dos outros, **há certas culturas que são mais bem-vindas aos portugueses e que eles abraçam com mais rapidez do que outros**, mas também já falei antes que acho, por exemplo, que os chineses são menos... **são menos recebidos de braços abertos**, porque aqui há uma questão de receber de braços abertos ou de... porque suspeição ou assim um "olhar de

lado" eu acho que, na escola, sobretudo, não há muito... (...) mas há certas culturas que têm... que são menos... «Pronto! Está bem, estás aí! Vamos vendo como é que és!...», outras não: «Ah!... Tenho interesse em te conhecer», em conhecer o Outro...

I: E quais são essas culturas?

P: Acho que **o brasileiro... o inglês... talvez o italiano... são assim... muito... queridos, muito queridos e os estado-unidenses também...**" (D.T.1)

Língua:

Todos os alunos reconhecem a importância da língua do país de acolhimento como fator de integração, que possibilita a comunicação, o ensino e a aprendizagem. Repare-se como um dos alunos autóctones evidencia que com os brasileiros é "super fácil" comunicar, mas não registamos nenhum caso que referisse, por exemplo, a facilidade em comunicar com alunos africanos que falassem uma variedade do Português.

O Inglês, por sua vez, também é referenciado como língua à qual se recorre quando existem dificuldades no Português, explicitando-se que existem professores que mesmo em sala de aula falam em Inglês para explicarem a matéria aos alunos estrangeiros que tem mais dificuldade com a LP.

"I: Que fatores podem dificultar essa integração?

A: Hummm... Tal como eu disse há bocado, **o domínio da Língua Portuguesa pode dificultar, porque nem todos quando vêm sabem falar Português muito bem, depois há aqueles que gozam e não sei quê...** Hummm... e acho que é só. Acho que é só isso." (Odete. Guiné-Bissau)

"A: ... **Dificulta a língua** porque não... não 'tão bem... porque não sabem falar... Se calhar como não sabem falar bem dificulta isso..." (Olena. Ucrânia)

"A: (...) se for uma pessoa que a língua for outra, dificulta muito, porque às vezes não é o outro não querer saber, eu não sei como é que eu vou lidar, vou falar por gestos? **Também por gestos às vezes são gozados**" (Eugénia. Angola)

"A: Às vezes é a língua, a língua dificulta... e penso que às vezes também um pouco a maneira de ser deles, porque também não... nós também... **se eles forem antissociáveis, se eles não forem nada sociáveis... se nós, também, se tentarmos falar com eles e eles disserem só qualquer coisita e depois ignorarem-nos ou assim, ou preferirem não estar connosco, nós também não vamos andar atrás deles!** Não é? Como é normal...

I: E quais são as línguas que facilitam e quais as que dificultam?

A: Sem dúvida que, por exemplo, os meus amigos venezuelanos, eles aprendem facilmente e é fácil falar com eles, mesmo quando eles ainda vieram para cá há pouco tempo. Os brasileiros é "super fácil" falar com eles." (Ronaldo. Portugal)

"A: Pode facilitar se, por exemplo, sabe Inglês, pode-se entrar na escola e os colegas, por exemplo, se não sabe falar Português, **sabendo Inglês podes sempre conhecer pessoas que conseguem falar Inglês também... Até os professores às vezes falam em Inglês para explicar a matéria.** Acho que isso facilita também... facilita, por exemplo, se temos alguns amigos na escola também, estrangeiros, também facilita... facilita também logo no primeiro início já conseguimos fazer amizades, de conhecer

peessoas, acho que também facilita a integração na escola, acho que é isso.” (Olena Ucrânia)

A cor da pele:

Há um conjunto de alunos estrangeiros que afirma que a cor da pele pode interferir no processo de integração, sendo que a cor “escura tem mais dificuldade” e as cores “brancas disfarçam mais”. Afirmam a existência de muitos preconceitos por parte dos portugueses. O Júlio entende que há “muitos preconceitos” porque “não sabem que eles são só bronzeados”.

I: Explica-me isto um bocadinho melhor...

A: Acho que tem a ver com a cor, **o escuro e claro. A escura tem mais dificuldade... porque são discriminadas... e as brancas... pronto, é pela mesma razão que já disse (sorriso)... porque as brancas disfarçam mais em relação a... e conseguem interagir melhor.**” (Ling. China)

A: Acho que sim... Porque acho que as pessoas de cor negra afastam-se também um bocadinho... ah... neste caso dos portugueses, porque conhecem pessoas que são mais ou menos da origem delas... que provêm do mesmo continente... acho que é mais por aí e afastam-se dos portugueses... Mas, muitas vezes é o contrário... muitas vezes são os portugueses que se afastam...

I: Na tua opinião, porque é que isso acontece?

A: ... Não sei, eu acho que é um bocadinho também pela cor... acho que... acho que **seria mais fácil para um português integrar uma pessoa da cor dele e que fale mais ou menos Português, do que integrar uma pessoa negra. Acho que é sempre um bocadinho diferente.**” (Lucas. Portugal)

I: Achas que os colegas estrangeiros que são brancos têm mais facilidade do que os colegas negros em se integrarem na escola?

A: Sim... **as pessoas têm muitos preconceitos contra os pretos, não sabem que eles só são bronzeados e é por isso...**” (Júlio. Brasil)

A cor negra dos colegas não ajuda a integrarem-se, sendo necessário “persistir” com os colegas até estes verem que os negros “não são assim tão diferentes”:

I: Achas que os colegas estrangeiros que são brancos têm mais facilidade do que os colegas negros em se integrarem na escola?

A: Ahhh... acho que... acho que sim... **os brancos têm alguma facilidade, provavelmente pela cor da pele... sim, têm, têm de certeza, é muito mais fácil, porque o facto de sermos da mesma cor abrange a que... sei lá, não haja aquela censura... «ah, este é negro e não sei quê, vamos fazer piadas sobre a cor dele!»,** e quando somos brancos é isso, mas eu pelo menos nunca passei por isso, que me lembre, não é?

I: Mas ainda há bocado estavas a dizer que o facto de seres negra também ajudava...

A: Exato, é essa... o que eu quero dizer é que basicamente... isso depende da forma das pessoas de se lidarem umas com as outras, é claro... Eu tive sorte e ainda agradeço a Deus todos os dias por ter pessoas tão interessantes e tão divertidas na minha turma que sempre me aceitaram da forma como sou, em todas as turmas que tive, só que eu acho que é isso... ... sermos negros ajuda sim, mas só que **inicialmente eles vão-se dar melhor com os brancos,** é claro, por terem a mesma cor de pele, mas depois vão ver que os negros também **não são assim tão diferentes como eles** e vão acabar por se habituar a nós e aceitarmo-nos da forma como nós somos. **Acho que quanto a isso temos de persistir, porque se nós queremos ter amigos acho que devemos lutar por eles, para eles perceberem que sim, que nós podemos ser amigos, e acho que é isso.**” (Odete. Guiné-Bissau)

Os **alunos portugueses**, por sua vez, afirmam que se associa à pessoa de cor negra o não ser “tão boa como as pessoas brancas”, “ser preto é ser diferente”, “cheiram todos mal”. Ainda descrevem que este aspeto é uma vantagem, por exemplo, para os colegas ucranianos, que “se tiverem a boca fechada” passam por portugueses, enquanto os colegas negros “podem até ser portugueses mas não passam por portugueses”. Uma das professoras exemplifica com dois casos concretos numa das suas turmas.

“I: Achas que os colegas estrangeiros que são brancos têm mais facilidade do que os colegas negros em se integrarem na escola?

A: Acho que sim, infelizmente acho que sim, porque... o racismo nessas ocasiões, por exemplo... é um bom exemplo, porque a cor da pele acho que muitos... muitas pessoas levam isso como um fator mau, que não... pronto, acho que... dizem (corrige) **veem que a pessoa é negra e que... já não é... já não é tão boa como as pessoas brancas.**” (Justino. Portugal)

“A: (...) um aluno angolano e um ucraniano têm cores diferentes, e para um aluno ucraniano estar aqui, eu sou igual a eles, apesar de não ter a mesma língua mas eu sou igual nesse sentido... Enquanto que uma pessoa angolana, apesar de ter a mesma língua, já vai aquela palavra "preto!", "oh preto!", não é? **Enquanto que o ucraniano, se tiver de boca fechada, dizendo assim, ele passa por um português, digamos, enquanto que uma pessoa angolana nunca passa por um português, pode até ser português mas não passa,** talvez porque não tem a mesma cor... Relativamente à cultura, uma cultura que seja muito diferente da nossa também dificulta, não é?...” (Carolina. Portugal)

“I: Achas que a cor da pele interfere também na integração dos alunos negros?

A: Acho que sim. Acho que interfere porque **qualquer coisa que seja diferente** acho que as pessoas estão... **ficam sempre um bocado apreensivas ao início.**” (Joaquim. Portugal)

“I: Falaste na cor da pele, achas que ser negro dificulta?

A: Acho. **Não pessoalmente, mas acho que sim, que existe um grande estigma em relação às pessoas de cor. Mesmo na escola, sim.** Não sei porquê. Acho que são coisas que se criam, que... que criam uma noção... pronto, eu falo, por exemplo, eu tenho.. eu, quando andava no Ciclo, eu ouvia imensas vezes dizer, isto parece ridículo, mas que «eles têm sempre aquele cheiro forte e não sei quê», e **então nós pensamos que toda a gente daquela raça vai cheirar da mesma forma,** ou então nós... pronto... **«cheiram todos mal»,** ou qualquer coisa assim do género, e não é verdade, e então cria-se um estigma.” (Berta. Portugal)

“P: (...) De resto não... não sei. Em termos de cor de pele, por exemplo, eu tenho uma turma do nono ano em que há uma menina da Guiné – ela nasceu cá mas os pais são guineenses – e tenho uma menina que é romena ou moldava... **Eles consideram que a menina que é guineense, ou cujos pais são guineenses, como tem a pele escura, é estrangeira e a outra que nasceu... na Roménia ou Moldávia, nunca a apontam como estrangeira, o que é estranho, não é?** Porque (na realidade) quem é estrangeira é a menina que é branca e não a outra. (...) Portanto a cor de pele é verdade que... que distingue.” (D.T.3)

“I: Fala-me que eles reagem à cor da pele... fale-me um pouco mais sobre isso...

P: **Acho que há alunos racistas, racistas no sentido que... mais básico em que o termo é utilizado** na... no Português, portanto acho que há alunos que acham mesmo que **ser preto é ser diferente,** é ser... **«devias ir para África, que lá é que é a tua terra...»** e há alunos que têm isso, não me atrevo a dar um número, mas talvez uns 20% de estúpidos que frequentam a escola estão todos aí, pronto... ah... depois... eh... depois também haverá os outros 20% que vão ser amigos só porque acham que é giro e fica bem ter um amigo de cor, como ter um cão de raça x, não! Porque há gente estúpida aqui, nós convivemos todos com estúpidos, acho eu... tenho... Mas acho, às vezes, acho que há certas amizades a que eu assisto que não são naturais, pronto, são assim... mas... mas continuo a achar que prevalecerá por... sobre a cor da pele a... o fator pessoal, o fator ser... ser... porque isso, não! **Eu também estou a**

ser muito absolutista, não é serem estúpidos!... É serem jovens... pronto, e todos... todos andam em busca de integrações de diferentes tipos, não é?" (D.T.1)

Para além dos aspetos étnicos e raciais atrás descritos, há um outro conjunto de fatores que não são associados diretamente à identidade cultural ou étnica, mas que são considerados potencialmente facilitadores ou não da integração escolar.

Características pessoais:

Entre as características pessoais são apontadas algumas que se referem a fatores da personalidade, que podem ajudar ou dificultar este processo, nomeadamente o serem tímidos ou extrovertidos; se mostram abertura ou não, ou seja, se se dão a conhecer; se da outra parte existe um esforço por conhecer o colega; se são mais ou menos inseguros:

"A: (...) depende da... da maneira de ser dessa pessoa estrangeira, porque se for um bocadinho mais tímida integra-se mais dificilmente do que as pessoas que costumam ser... costumam ter mais amigos."
(Paul. França)

"A: Dificulta se não estivermos abertos a novas experiências, dificulta muito, porque não basta eles virem e nós não querermos, é preciso nós querermos também p'ra termos uma boa integração, acho que é isso." (Eugénia. Angola)

"A: (...) Acho que depois havia muitas pessoas que **também têm que se dar a conhecer, até porque se não fizerem isso... o esforço tem que ser mútuo**, não é?, e se for só de uma das partes vai... essa única parte vai acabar por se cansar e vai deixar... vai deixar de fazer isso e portanto vai desvalorizar. Acho que se as pessoas se derem a conhecer e se quiserem trazer um bocado da cultura delas até aos outros é muito bom, porque além de aprendermos novas coisas, eles integram-se, e depois acho que também há pequenos gestos que nós valorizamos sempre, não é?" (Assunção. Portugal)

"P: Ora bem, isso aí... acho que as características pessoais interferem logo, é evidente que se for um aluno muito tímido, muito calado e não sei quê tem logo dificuldades acrescidas relativamente a um mais... mais extrovertido, mais seguro de si, sobretudo, não é tanto a extroversão mas ter segurança em si, saber o seu lugar, um aluno que saiba o lugar que ocupa está logo... porque põe os outros no lugar quando estão a sair do lugar onde deviam estar" (D.T.1)

"P: (...) pronto, é lógico, se são alunos... se eu não conhecia alunos brasileiros e eles não são tão diferentes visualmente como um asiático ou um africano ou etc., por isso nós temos o aspeto visual logo..." (D.T.5)

Características físicas:

Repare-se, no primeiro excerto, como o aluno afirma que os alunos "gordos" "são mal vistos na sociedade" e na escola também, até porque esse atributo interfere diretamente nas aulas de Educação Física

e por conseguinte no seu rendimento escolar. O “bom aspeto”, “a forma de vestir”:

I: Na tua opinião, quais são os fatores que facilitam e/ ou dificultam a integração dos alunos estrangeiros na escola?

A: Fatores... acho que tem a ver com a nossa maneira de ser, se somos extrovertidos ou tímidos... também acho que somos um bocadinho divididos em termos de... das notas que nós temos e também um bocadinho da aparência física...

I: Da aparência física? Achas que há uma aparência física que facilita e outros aspetos da aparência física que podem dificultar?

A: Aparência física, quer dizer... é... talvez um bocadinho da cor da pele, sim... por causa de... mas isso varia de pessoa para pessoa, **mas também acho por causa da pessoa ser um bocadinho magro, um bocadinho gordo, por causa disso também.(...) Por exemplo, nas atividades físicas, não é?, que uns conseguem melhor que os outros e... e acho que são... as pessoas que não conseguem fazer as mesmas coisas que os outros fazem são penalizados nisso.**

I: Portanto, achas que as pessoas que são fortes têm mais dificuldade em se integrar por causa disso?

A: Eu acho que sim. Acho, **por causa do desporto... Interfere e... acho que eles são mal vistos na sociedade.**

I: E na escola também achas que isso se verifica?

A: Sim, porque as pessoas mais fortes são um bocadinho mais excluídas, na minha opinião.” (Ling. China)

“A: Na escola, sei... Porque... é uma menina de uma outra turma, da turma da minha melhor amiga, que ela tem assim um problema na cara e acho que ela foi "metida de parte", não sei se foi porque ela entrou agora, ela é uma menina brasileira (...)

I: Ela tem um problema de pele? Acne?

A: Não, não é acne, tem assim uma deficiência como se tivesse tido um acidente...

I: E o que te leva a dizer que elas estão "metidas de parte"?

A: Porque elas próprias me disseram” (Eugénia. Angola)

“A: Ahm... facilitam... ahm...na escola? Ahm... a... a aparência física, por exemplo, não podemos dizer que é um fator que esteja só dirigido ali à pessoa estrangeira, porque hoje em **dia o fator aparência diz muito para qualquer pessoa se integre em qualquer lado.** Ahm... a forma de vestir, se é gordo, magro, se é... o tom de pele, qualquer... pronto, assim, o aspeto físico. **Se tem bom aspeto,** se não tem, pronto, isso hoje em dia... eu considero que na escola em que estamos isso é um fator que... pronto, toda a gente olha a isso.” (Berta. Portugal)

Fatores circunstanciais ao seu ingresso na escola e à vida escolar:

Existe um conjunto de fatores circunstanciais relativos ao percurso migratório e à inserção na escola que marcam a complexidade do processo de integração dos alunos estrangeiros, designadamente: o tempo de permanência no país de acolhimento ou a idade com que vieram para Portugal; o facto de ser ou não o primeiro ano de integração na escola; se existem nela colegas da mesma nacionalidade; se ingressam na escola logo no início do ano letivo ou quando este já está em curso; se são colocados numa turma que se mantém constituída desde os anos letivos anteriores; se são ou não bons alunos; o tipo de ensino, os conteúdos curriculares e as equivalências entre o nível de estudos que os alunos trazem e aquele em que foram inseridos:

“A: (...) mas se entrarem a meio do ano pode ser difícil se não souberem ainda mesmo nada de Português...” (Ramiro. Portugal)

“A: (...) quando eles chegam cá, por exemplo, como foi o caso da... do meu colega, o resto da turma já estava junto há dois anos, por isso... também já nos conhecíamos todos, já éramos todos amigos... para ele foi um bocado difícil integrar-se” (Assunção. Portugal)

“A: **Facilita existirem outros alunos que sejam da mesma cultura e nacionalidade (...)**” (Carolina. Portugal)

“A: É assim, eu acho que é fácil e difícil consoante o tempo que eles já cá estão em Portugal, porque quanto mais tempo eles cá estiverem, ou até mesmo se eles forem estrangeiros mas tiverem vindo para cá antes da escola, até é fácil porque é o primeiro ano... é o primeiro ano de escolaridade dos portugueses, do meninos portugueses e deles, neste caso aí vão assim um com o outro” (Ramiro. Portugal)

“I: Em sua opinião, quais são as dificuldades que os alunos estrangeiros têm quando ingressam na escola portuguesa?”

P: No primeiro ano, a integração, qualquer aluno que fosse, não era preciso que fosse aluno estrangeiro, mas o primeiro ano para qualquer aluno é muito difícil em termos de integração... Esses (alunos estrangeiros) ainda sofrem mais porque são diferentes e logo à partida, mesmo que os alunos sejam muito recetivos, é inevitável notar que eles são diferentes, e então acho que é essa a principal dificuldade deles, a integração. Depois o facto da língua, se eles ainda não estão bem integrados na Língua Portuguesa ou não vai-lhes trazer problemas aos mais diversos níveis, sem falar nas aulas, não é?” (D.T.5).

“A: **Facilita ser-se bom aluno, isso facilita imenso, porque toda a gente vai querer ficar do teu lado...**” (Eugénia. Angola)

“I: Essa tua colega foi para o Brasil neste ano letivo?”

A: Foi na outra sexta-feira... **Não se integrou na minha turma e tirava 1,8... 1,6...** foi muito difícil para ela, e depois teve um problema de saúde, tinha anemia, anorexia e várias coisas, e então ficou muito tempo afastada. E como também **estava a ser muito difícil para ela o nosso Português e os nossos testes, as nossas aulas, as nossas matérias, porque ela veio no 12.º ano, e é diferente...(.) no 12.º ano é que ela entrou na nossa escola, na nossa turma.** P'ra nossa escola e p'ra nossa turma... **(...) Chegou ao teste, o Português... tirou 1,8... Porque ela no teste fez tópicos (sorriso), fez por tópicos, estavam todos certos mas não é assim, não é uma resposta. Portanto, não era não saber, era não conseguir integrar-se porque ela até se esforçou, que eu sei muito bem que ela se esforçou... mas não conseguiu. É pena.**” (Carolina. Portugal)

“P: (...) ah... acho e sobretudo para o Secundário, a questão das Equivalências também não lhes dá jeito nenhum, porque... **os Programas, mesmo... mesmo que tenham... que tenham tido aquela disciplina, a matriz cultural é outra** e eu recordo-me de ter tido uma aluna que tinha vindo da Ucrânia e em termos de Filosofia ela via-se aflita, porque a Filosofia que tinham estudado... e depois eu dar-lhe... **a estudar Camões, Lusíadas, portanto, eram os Lusíadas, era Fernando Pessoa e eu, as aulas de apoio que eu lhe dava eram aulas de cultura, era História, era... víamos imenso a questão das religiões, eh...** e as diferenças e comparávamos, porque eu partia sempre um bocado do que é que ela sabia e do que é que ela tinha como conhecimento... ah... mas era **História, era Filosofia, pronto, trabalhava muito a cultura de base, a do leito materno que nós passamos aqui em Portugal e que eles não têm, pronto, mas em termos de Equivalências há esse problema... ah... tanto dos Programas como... às vezes, são disciplinas que nunca tiveram**” (D.T.1)

A atenção dos professores relativamente aos alunos estrangeiros na sala de aula, a maneira como se referem ao país de origem dos alunos estrangeiros, as estratégias que particularmente os D.T. implementam, nomeadamente as tutorias, a simpatia dos professores e dos funcionários são aspetos não descurados no que à integração diz respeito:

“I: Na tua opinião, quais são os fatores que facilitam/ dificultam a integração dos alunos estrangeiros na escola?

A: Domínio da Língua Portuguesa e o... o... o... "compreendimento" dos professores e o... o... o Diretor de Turma. Acho que é isso. Se os alunos falarem mal a Língua Portuguesa será mais difícil, por exemplo, para as orais e essas coisas todas, e os professores... se os professores ainda não tiverem cuidado em relação a eles, os alunos ucranianos vão ficar um pouco fora... fora da matéria... pronto, vão ficar confusos. O Diretor de Turma também, por exemplo, **se fazem qualquer coisa eles... são ucranianos e se ele... o diretor de turma não repara nisso, também é mau.** Acho que sim.” (Vladislav. Ucrânia)

“A: (...) ela também já me disse que há professores que a "põe" de parte e pronto... Eu não sei porquê, às vezes são aquelas coisas que uma pessoa ouve... Sabe quando se está a lecionar uma disciplina e no meio da disciplina vem sobre o país daquela aluna ou quê? **Por mais que haja partes degradantes não vamos fazer do país como se o país fosse todo totalmente degradante, e há professores que fazem isso, generalizam tudo ao mínimo pormenor que seja, eu acho que às vezes, nós os estrangeiros, n'é?, que estamos deste lado, não os vemos de "bons olhos"...**

I: O professor dessa menina falou mal do Brasil, foi?

A: Exato... Eu não me lembro do que é que ele disse, mas acho que pelo que ela disse falou muito mal, e pronto...” (Eugénia. Angola)

“I: Na tua opinião, quais são os fatores que facilitam/ dificultam a integração dos alunos estrangeiros na escola?

A: A **simpatia de... dos professores e dos funcionários e dos colegas... acho que é só, porque a simpatia já faz tudo, ajuda a integrar muito.**” (Paul. França)

“P: (...) Na sua opinião, quais são os fatores que facilitam e/ ou dificultam a integração dos alunos estrangeiros na escola?

P: Sim, será alguma dificuldade. Sim... depois... terá mais a ver com aspetos comportamentais e atitudes, o ser simpático, extrovertido, pronto. Ter também o... ter o acompanhamento... o acompanhamento do professor, Diretor de Turma, ter... como eu disse há pouco, também o facto de... numa turma conseguir-se, por exemplo, que **um colega ou dois sejam tutores desse... aluno estrangeiro, tutores num sentido muito restrito, não é?, nada por aí além...**” (D.T.3)

Uma das professoras refere-se à Didática Intercultural, defendendo que todos os professores a poderão implementar nas suas aulas a partir do momento em que forem conquistados para a causa da Educação Intercultural, beneficiando, assim, os alunos.

“P: (...) A partir do momento em que os professores forem conquistados p'ra causa, as iniciativas e as estratégias surgirão naturalmente, porque todos os Programas, todos os Currículos das diferentes disciplinas, serão cumpridos numa perspetiva intercultural e todos eles... é impossível... é impossível, não há nenhum, não pode haver nenhum Programa, nenhuma Matemática, nem Física, nem nada... (...) todas as disciplinas podem fletir para a interculturalidade, é só uma questão do professor pegar na questão como ela tem de ser pegada, pronto, e isso ocorrerá naturalmente a partir do momento que o professor 'tiver aberto à interculturalidade.” (D.T.1)

A família também não é negligenciável, quer por ser a base de toda a educação para a convivência, quer por ser promotora do sucesso escolar de qualquer aluno:

I: Na tua opinião, quais são os fatores que facilitam e que dificultam a integração dos alunos estrangeiros na escola?

A: **O que facilita é eles já virem ensinados de casa para falarem e para se darem com as pessoas, e o que dificulta é...**

I: Eles quem? Eles já virem ensinados de casa, quem?

A: Os estrangeiros e os portugueses também para acolher os estrangeiros.” (Justino. Portugal)

“P: Tive uma aluna que se recusava simplesmente a estudar, a aprender a língua – outra, a terceira – portanto, isto depende... depende muito. (...) **A vontade deles, o tipo de empenho, o tipo de família... Eu acho que a família é a base para todos, seja qual for a sua origem, não é?” (D.T.3)**

DISCUSSÃO DA CATEGORIA 7

Desde logo destacamos na análise de dados que foi apresentada como a escola reflete no seu espaço aquilo que se passa a nível social. Alguns dos alunos têm disso consciência: *“a escola... vamos ver, a escola é um bocadinho da nossa sociedade toda e... e... e aquele que está... pronto, é o espelho, podemos dizer que é o espelho, que é um bocadinho do espelho e... e... isso reflete-se naquilo que a sociedade pensa. Pronto, aquilo que a sociedade pensa... pronto, nós também pensamos um bocadinho”*.

A globalidade dos alunos entrevistados admite, em relação a si próprios, ao seu endogrupo ou exogrupo, que a integração é um facto observável na escola: quer nos espaços de sala de aula, quer nos recreios. Quanto às justificações apresentadas, verificamos como algumas remetem para as identidades nacionais, tendo em conta distintos aspetos étnicos, como a cultura e a língua, que expressam a forma como essas mesmas identidades são “imaginadas” (Anderson, 1996). Desde logo, alguns alunos autóctones referem que o povo português é “tolerante” e se “esforça” por integrar os estrangeiros, remetendo para o estereótipo imputado ao próprio endogrupo de que o povo português é “acolhedor” e “hospitaleiro” (Almeida, 2000a, 2000b; Castelo, 1999; Fernandes, 1995; Fortuna, 1999; Lages et al., 2006; Machado, 2001; Magalhães-Godinho, 2007a, 2007b; Pena Pires, 2003).

Mas nem todos os alunos concordam quanto à integração globalmente observável. Estes casos, descritos como pontuais, dizem globalmente respeito a alguns alunos que manifestam alguma “diferença”. Vejamos.

No caso dos alunos estrangeiros, descrevem-se situações, relativas aos próprios ou a colegas, que têm dificuldades de relacionamento, ao mesmo tempo que se observam alunos sozinhos ou em grupos da mesma nacionalidade. Esses alunos ou grupos de alunos são identificados como aqueles que globalmente são considerados “mais diferentes”, sobretudo os alunos chineses. As causas atribuídas recaem sobretudo no facto de serem considerados “muito fechados”, na diferença cultural, designadamente a língua, embora se

admita que os alunos chineses que falam bem Português também têm essas dificuldades. Também alguns alunos do Leste europeu são identificados como tendo dificuldades de integração, nomeadamente por causa da língua. O caso dos alunos africanos é visto de forma ambivalente, dependente do caso dos alunos em questão.

A justificação dada pela professora quando distingue “estrangeiros lindos” e “estrangeiros feios” em função da sua aceitabilidade ou deseabilidade por parte dos alunos autóctones remete para uma das variáveis do processo de integração social: a forma como são acolhidos pela sociedade recetora (Portes, 1999) e a forma como a mesma categoriza esses grupos em função de características socialmente definidas, como os traços físicos ou os traços étnicos (Pena Pires, 2003). Ou seja, para o processo de integração concorrem tanto a autoimagem positiva do grupo “*established*”, como uma imagem depreciativa do grupo “*outsider*” (Pena Pires, 2003).

Repare-se como o sucesso escolar por parte dos alunos estrangeiros, por um lado, pode “esfumaçar” as diferenças e fazer com que os alunos estrangeiros “ganhem o respeito dos colegas”, fazendo com que o considerem “igual”. Por outro lado, pode contribuir para o afastamento desses colegas, pela “divisão” que se opera entre os bons e os maus alunos. Se se verificar no mesmo aluno o facto, por exemplo, de ser rapariga, estrangeira, com maus resultados escolares, a integração pode ficar comprometida: “filam-na e dão cabo dela”. Esta situação remete para aquilo que Machado (2001) denomina um “acumulado de contrastes”, ou aquilo que McCarthy (1988) chama de Teoria da Não Sincronia.

Mas as situações, pontuais, de não integração na escola não são apenas referentes aos alunos estrangeiros, porque também há alunos autóctones que são identificados como não estando bem integrados. No caso destes alunos, as explicações recolhidas remetem para uma não aceitação das suas diferenças pelos restantes colegas autóctones. As diferenças identificadas remetem para alguns traços de personalidade, mas sobretudo para aspetos concernentes à aparência física: vestuário, acessórios, se são mais “gordos”, entre outros.

Quando os alunos são questionados sobre os aspetos que entendem interferir na integração dos alunos estrangeiros, quer estes, quer os autóctones, sublinham um conjunto de fatores referentes a aspetos étnicos, como a cultura, a religião, a língua. Mais uma vez, estes aspetos potenciam uma melhor ou pior integração, intervindo nesse processo sobretudo a forma como os alunos autóctones percecionam determinadas culturas, sendo que umas são “mais bem-vindas” do que outras. Entre as culturas que potencialmente são recebidas “de braços abertos” são identificadas as mais semelhantes, particularmente a brasileira. A cultura chinesa mais uma vez aparece destacada pela negativa.

Conscientemente, duas alunas autóctones reconhecem que **os estereótipos negativos** podem dificultar os processos de integração. Uma delas diz mesmo que ao olhar para a sua colega ucraniana não pensa no estereótipo da criminalidade que se associa àquele grupo, todavia a ideia geral que tem é essa. Esta afirmação remete-nos para o poder que os estereótipos têm, não bastando uma informação individual

que o contradiga para o modificar, continuando o mesmo a ser aplicado ao conjunto do grupo (Neto, 1998; Tajfel, 1982).

É acentuada a importância do papel da língua do país de acolhimento como fator de integração e socialização por parte dos colegas, como veículo de comunicação, mas também a mediação de uma língua como o Inglês, que lhes pode permitir estabelecer pontes de comunicação enquanto não dominam a LP.

A cor de pele é globalmente referida como interveniente no processo de integração, que é dificultado aos alunos negros. Quando um dos alunos refere que, para alguns, ser uma pessoa negra é como se não fosse “tão boa como as pessoas brancas”, o que está aqui em questão é o facto de uma categoria natural ser referida para pensar categorias sociais, ou seja, as crenças foram transformadas em essências, como se de algo inalterável se tratasse (Vala et al., 1999a).

Repare-se na comparação estabelecida por um aluno entre os colegas ucranianos, a quem basta não “abrirem a boca” para passarem por alunos portugueses, e os colegas negros, que mesmo sendo portugueses não passam por tal, ou seja, não são tidos como “iguais” (Vala et al., 1999a).

Não obstante os fatores apontados anteriormente, o processo de integração é complexo e nele intervêm um conjunto de fatores não alheios ao percurso migratório dos alunos estrangeiros; à trajetória escolar nos seus países de origem e todo o processo de inserção na escola portuguesa; ao acompanhamento familiar e de toda a comunidade escolar. Mas também é inegável que a postura dos colegas autóctones é preponderante para que a mesma se faça com sucesso.

O papel dos agentes educativos em contexto escolar, a sua “atenção aos problemas”, a sua “compreensão” e a sua “simpatia” revestem-se igualmente de um papel preponderante no processo de integração dos alunos. Repare-se como ao nível das boas práticas em contexto de sala de aula os alunos destacam o facto de alguns professores falarem em Inglês para tentar explicar a matéria aos alunos com mais dificuldade em LP, a sua atenção às aprendizagens dos alunos e a promoção de tutorias. Por contraste, as generalizações de conotação negativa a propósito dos países de origem contribuem para a disseminação e reforço de preconceitos e estereótipos. Esta responsabilidade é acrescida para o D.T., enquanto ponte entre a escola e as famílias. Estes aspetos remetem-nos para a importância de todos aqueles que compõem a comunidade educativa, particularmente o professor e o D.T. intercultural que fomenta o “bilinguismo cultural” e se bate por uma “escola para todos” (Cortesão, 2011; Cortesão & Stoer, 1995); para a relevância das “semânticas dos comportamentos” na promoção dos encontros e desencontros em contexto educativo (Marata, 2006); para a importância dos afetos e dos rituais afetivos em que o jovem se movimenta (André, 1999) e que também contribuem para tornar a sua “voz” audível nas várias instâncias de poder (Amado, 2007), no combate ao “daltonismo cultural”; para a promoção dos múltiplos matizes do “arco-íris” (Cortesão, 1998, 2000), que iluminam, alegam e fazem nascer sonhos no quotidiano das nossas escolas.

CATEGORIA 8: LÍNGUA MATERNA DOS ALUNOS ESTRANGEIROS NA ESCOLA/ LÍNGUA PORTUGUESA

Sumário

Tendo já desenvolvido a importância das línguas, seja a LM seja a língua de acolhimento, como elemento de (re)construção identitária e como fator de integração social e de exercício de cidadania plena, procurámos nesta categoria aferir a importância que lhes são atribuídas em contexto escolar, quer como potenciadoras do sucesso ao nível das aprendizagens, quer como promotoras de relações sociais saudáveis entre os alunos.

Quadro 22. Língua materna dos alunos estrangeiros na escola/ Língua Portuguesa: subcategorias e indicadores

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
8.1. LM dos alunos estrangeiros na escola	As LMs dos alunos estrangeiros na escola não são globalmente valorizadas.
8.2. Dificuldades em LP	Todos os alunos, estrangeiros e autóctones, são capazes de refletir sobre os saberes vulgares que possuem sobre a LP. Se é certo que os alunos estrangeiros revelam globalmente dificuldades em LP, não pode ser ignorado que o mesmo é válido para alguns alunos autóctones.
8.3. Aulas de PLNM e outros apoios escolares	A escola do nosso estudo está bastante atenta à importância da língua de acolhimento como fator de integração. Porém, algumas alterações introduzidas pelo Ministério da Educação relativas à oferta e ao funcionamento das aulas de PLNM são consideradas como um retrocesso relativamente à legislação em vigor. Também são disponibilizados para os alunos autóctones apoios extracurriculares ao nível do Português, podendo ser frequentados por qualquer aluno que assim o deseje.
8.4. Relações sociais entre a LM e a LP em espaço escolar. Discriminação linguística	A dimensão sociolinguística inerente à língua como elemento identitário parece levantar múltiplos desafios à escola, sendo descritas algumas situações que configuram preconceitos e discriminação linguística.

8.1. Língua materna dos alunos estrangeiros na escola

Quando questionámos os alunos estrangeiros sobre se usam ou não a sua LM na escola, alguns deles dizem não usar:

I: Costumas usar a tua língua materna na escola?

A: Não.

I: Nos recreios com os teus...

A: Não, não, nada, nada.” (Vladislav. Ucrânia)

“I: Costumas usar o Crioulo na escola?
A: Não, não, o Português só.” (Odete. Guiné-Bissau)

Todavia, há outros que afirmam que sim, sobretudo com colegas da mesma origem ou com aqueles com quem estão mais habituados, e apenas quando são solicitados nesse sentido:

“A: A minha língua materna na escola, não, normalmente não, só quando alguém me pergunta ou tem dúvidas (curiosidade) sobre isso e daí eu respondo. Apesar de muita gente não conseguir pronunciar, eu falo na mesma (risos).” (Ling. China)

“A: (...) quando me pedem p'ra dizer alguma coisa, mas utilizar para falar com alguém, não.” (Apollinarya. Roménia)

“A: Sim, costumo, nos recreios com a minha amiga Alessandra. (...) assim com os portugueses também... de manhã, às vezes quando chego de manhã, às vezes digo «Olá» em Ucrâniano, e eles também me respondem em Ucrâniano... (...) Depois no recreio até ensinei uma portuguesa a cantar em Russo, agora 'tá sempre a cantar a música...” (Olena. Ucrânia)

“A: Quando falo com a minha prima (sorriso).” (Kirill. Ucrânia)

Os colegas portugueses confirmam estas situações de uso pontual da LM na escola, quando os colegas estrangeiros falam entre eles, ou na brincadeira com portugueses, ou para lhes ensinarem algumas palavras quando estes lhes pedem:

“I: E tirando os ucranianos, observas isso em mais alguns alunos estrangeiros?
A: **Não, porque a maioria dos alunos que estão lá são alunos... são alunos que falam Português bem, porque, por exemplo, países de África, a língua é o Português** e eles falam Português, os brasileiros a língua é a Portuguesa, eles falam Português, **os únicos alunos assim que têm línguas diferentes que eu sei são ucranianos e chineses, e os chineses não falam na escola**, sei que falam em casa...” (Joaquim. Portugal)

“ A: (...) **perguntamos muito, às vezes, quando... sobretudo quando estamos numa de querer “gozar” com os outros e nos queremos insultar e para os professores não perceberem, nós usamos o Romeno.** É giríssimo porque depois as pessoas não percebem, pronto, e então elas ficam a olhar para nós, tipo: «Mas o que é que vocês estão p'raí a dizer? Estão todos malucos!», e nós achamos um piadão a essas coisas (...). (Assunção. Portugal)

Os E.E. afirmam desconhecer qualquer tipo de iniciativas que valorizem as LMs dos seus educandos em espaço escolar, embora reconheçam que seria muito proveitoso, qualificando eventuais aulas das LMs dos alunos estrangeiros como uma “grande prenda”:

“I: Alguma vez sentiu que a língua materna da sua educanda foi valorizada na escola?
E.E: Não, não foi.” (E.E. Apollinarya. Roménia)

“E.E.: Eu acho que não fala Ucrâniano na escola. Se foi valorizada... acho que não. (...) **se ele podia**

(pudesse) ter uma vez por semana uma aula de língua materna... ooh... Se... isso é... é... é grande prenda. Isso que é grande prenda! (E.E. Vladislav. Ucrânia)

As **professoras** entrevistadas confirmam que globalmente os alunos não usam na escola as suas LMs, a não ser entre eles, reconhecendo que a escola não promove iniciativas nesse sentido:

“I: Os alunos estrangeiros que conheceu usavam na escola as suas línguas maternas?

P: **Entre eles, sim. Mais não... Pescam uma palavra ou duas (sorriso), mas de resto não há... não há na escola uma cultura de... de... de... mais do que valorização, uma cultura de favorecer nos alunos o contacto com a sua língua materna, cientes de que esse contacto vai favorecer a aprendizagem do Português. Não existe de todo. Acho que devo mesmo ser a única pessoa que acha isso (sorriso).**” (D.T.1)

“P: **Entre eles sim, entre eles sim... fora da sala de aula**, isso sim... acho que sim, ah... dentro da sala de aula não, não me lembro de ter nenhuma dessa situação.” (D.T.4)

“P: Ah! As línguas que eles trazem... é assim, eu acho que para eles deve ser importante eles manterem a sua língua como uma outra língua, mas portanto **a escola, neste momento, a escola não interfere aí, portanto, não interfere aí, não interfere, não tem... Nem promove, nem despromove!** (...) Aí a escola acho que realmente não promove nenhuma atividades noutras línguas para desenvolver **seja lá o que for...**” (D.T.2)

Não obstante esse facto, todas as professoras e o Diretor da escola reconhecem a importância da eventual promoção e valorização das LMs na escola. As vantagens que identificam relacionam-se de uma forma geral com a formação de todos os alunos enquanto “cidadãos do mundo”.

Entre os benefícios mais concernentes aos alunos estrangeiros destacam-se: permitir-lhes-ia (re)estabelecerem contactos com as suas culturas, uma vez que se reconhece que muitos destes alunos podem perder esse contacto, nomeadamente os chineses; “empoderava” esses alunos e as próprias LMs, dando-lhes alguma visibilidade e fazendo-lhes sentir que a sua presença era valorizada na escola; contribuiria para que não perdessem a sua LM; dentro da sala de aula, a nível formal, esse contacto com as línguas possibilitaria fazer algumas atividades de carácter contrastivo favoráveis para as suas progressões em LP.

Na opinião das professoras, os alunos autóctones também beneficiariam da valorização das LMs dos colegas estrangeiros, uma vez que usufruiriam de um ambiente favorável à aprendizagem de outras línguas na escola, permitindo-lhes olhar para essas línguas como algo passível de ser aprendido.

Reconhece-se ainda que os próprios professores seriam favorecidos com a valorização das LMs dos alunos estrangeiros, uma vez que, particularmente, as atividades visando encontrar semelhanças e diferenças de realização nas línguas ajudá-los-iam no ensino da LP.

Constata-se que as próprias famílias, a quem muitas vezes é solicitado que não falem a LM com os seus filhos para “não os baralharem”, beneficiariam destas estratégias ao sentirem legitimado o seu direito à transmissão da LM e da cultura de origem aos seus educandos, promotores também dos “diálogos

familiares” tão importantes para os alunos.

As principais dificuldades/ obstáculos identificados são o currículo, que consideram que deveria ser “mais aberto em termos de línguas e menos sobrecarregado” noutras disciplinas; o facto de se olhar para a língua apenas da perspectiva da sua “utilidade”, o que impede a valorização de línguas minoritárias; o “não saberem” como operacionalizar as suas intenções, embora tenham algumas ideias, como a promoção de “Oficinas de Línguas”; os horários dos alunos, que consideram sobrecarregados. Ainda é referido o facto de, relativamente aos alunos estrangeiros, as preocupações gerais estarem mais centradas no ensino-aprendizagem da LP e não tanto nas suas LMs.

Como aspetos que usam para minimizar/ justificar essa carência de valorização das LMs, referem o facto de os alunos estrangeiros já terem esses apoios fora da escola, nomeadamente em Associações; e, embora tivessem referido que a valorização das LMs dos alunos estrangeiros também seria importante para os alunos autóctones, identificam agora o facto de os alunos estrangeiros serem uma minoria relativamente à totalidade dos alunos e, ainda, de nacionalidades muito distintas, o que consideram que dificulta a organização dessas iniciativas.

I: E na sua opinião deveria existir (sobre o ensino das LMs na escola)?

P: Deveria, na minha opinião (...) dar aulas, p'ra eles terem aulas, p'ra eles terem contacto com a Língua, **até se calhar um contacto mais formal de análise da Língua, até promovendo se calhar alguma análise contrastiva** com a nossa p'ra eles perceberem, porque eu não consigo fazer tantas análises contrastivas e **eu acho que as análises contrastivas é que eram boas p'ra eles progredirem**. E Chinês também, do Chinês acho que ainda era mais preciso porque eles estão muito mais afastados da cultura chinesa (...) e **também era bom p'ra nós professores aprendermos também algumas coisas**.

I: E para os alunos portugueses, será que eles também poderiam beneficiar?

P: **É evidente que beneficiar, qualquer ser beneficia da aprendizagem de uma língua**, agora o problema é a disponibilidade... **podíamos ter um currículo mais aberto em termos de línguas e menos sobrecarregado em termos de certas disciplinas**, (...) **as pessoas ainda olham muito para a utilidade da língua...** (...) se não fosse por mais nada, **mostrava uma vontade por parte das escolas de querer o Outro lá (no espaço escolar), portanto de alguma forma empoderava esses alunos** porque de repente a língua deles fazia parte do currículo escolar – currículo, pronto, do currículo opcional da escola, chamemos-lhe assim – e por outro lado **iria favorecer também nas famílias porque (...) o que os professores mais se atazanavam a pedir aos pais era para não falarem a língua materna com os alunos em casa «porque senão eles baralhavam-se»** e eu acredito que **também haja pais que acreditem nisso e falam Russo ou Ucrainiano mas sempre com muitos complexos de culpa (...) justamente procurando responder a essa visão que é comum nas pessoas, e então se a escola chamasse a si o ensino da língua materna, também estava a legitimar esses diálogos familiares que são tão importantes para os alunos**.

I: E para os alunos portugueses (...)

P: **Pronto, também, automaticamente, de repente «ai, afinal esta coisa também se aprende», não é?** (sorriso) (...) eles (alunos estrangeiros) vão perdendo mesmo, é assustador como eles perdem a língua materna deles. (...) isso é óbvio que, lá está, dá poder, dá poder à língua e visibilidade e por isso, de repente, tudo passa a significar doutra maneira, sem dúvida.” (D.T.1)

“P: Por acaso acho que sim... acho... eu sei que a maior parte destes alunos depois em casa falam a língua materna deles, não é? Se calhar, olhe, por exemplo, nessas situações em que... nas atividades, **uma forma de nós aprendermos alguma coisa das outras línguas**” (D.T.4)

“P: Até se podia **fazer analogia entre palavras, a mesma palavra escrita das formas diferentes, acho que era interessante, mas promovido pelos alunos estrangeiros, acho que era mais interessante eles mostrarem como é que é...**” (D.T.5)

“I: Considera importante que a escola contribua para a manutenção e desenvolvimento da língua materna destes alunos?

P: É importante, mas não sei... importante para os alunos, claro, mas **não sei muito bem é como é que a escola poderá fazer isso, porque nós aqui, o nosso objetivo é que eles saibam a Língua Portuguesa para conseguirem ter sucesso a nível escolar, não é?** Agora, evidentemente que é importante para eles enquanto cidadãos do mundo (sorriso)... Como fazer isso, não sei... pronto, não sei. (...) Agora há associações extraescola que o fazem.

I: E para os alunos portugueses, será que era importante eles terem este contacto com as línguas maternas dos alunos estrangeiros?

P: Isso era... era. Podia haver oficinas dessas línguas estrangeiras mas seria criar mais... mais horários... mais horas no seu horário. Era importante, claro que é, quantas mais línguas estrangeiras nós soubermos, melhor.” (D.T.3)

“D: Eu entendo que seria importante, eu penso que seria importante... No entanto, nesse aspeto, a escola vive um pouco para si própria, vive um pouco por si e podia encontrar forma de esses alunos manterem a sua língua. Mas também, por outro lado, **é um bocado complicado, repare... nós temos que ver que é... nós temos, por exemplo, um aluno da Ucrânia, outro da Moldávia – e às vezes até têm a mesma língua que é o Russo, acho eu, não tenho a certeza, mas muitas vezes a língua comum é a mesma –, depois temos um do... brasileiro, depois temos outro que é moçambicano, depois temos o outro que é de Cabo Verde, depois temos o outro que... É complicado, é complicado nós estarmos a organizar um conjunto de iniciativas para fazer face a um grupo de alunos que não são muitos, são muitos no cômputo geral dos alunos estrangeiros, mas não são muitos oriundos daquela língua e torna-se um pouco complicado organizar essas coisas... Ah... eu julgo que essa dimensão de continuidade da língua materna, eles procuram-na fora da escola, procuram-na nas associações de apoio à imigração, de grupos étnicos e de grupos – como é que hei de dizer? Por nações, por países, por língua... é capaz de haver a associação de estudantes guineenses, dos cidadãos guineenses, dos ucranianos, etc., e será aí, nas comunidades destes países, que eles devem... podem encontrar solução para esse problema, penso eu, penso eu...” (Diretor)**

8.2. Dificuldades em Língua Portuguesa

Os alunos do Leste europeu¹⁴⁶ e o aluno francês têm a perceção de que o Português, embora com algum grau de dificuldade, em comparação com as suas LMs, foi “mais fácil” de aprender, o que os leva a subestimar as dificuldades que encontraram na aprendizagem e no uso da LP. Os restantes alunos manifestam a perceção de que o Português é uma língua “difícil” de aprender.

Na globalidade, os alunos referem que conseguiram ultrapassar as dificuldades na aprendizagem da LP porque a começaram a aprender ainda em criança, e sobretudo graças aos apoios que tinham fora da escola, nos seus tempos livres ou nas férias. O aluno chinês, em particular, refere que o facto de ajudar os seus pais no estabelecimento comercial que detêm o ajudou relativamente ao desenvolvimento das

¹⁴⁶ Incluímos nestes alunos do “Leste europeu” quer os alunos ucranianos, quer a aluna romena, cujos países estiveram sob o domínio da Rússia e das suas políticas linguísticas. Todavia, salvaguardamos que as suas LMs têm origens distintas: enquanto o Ucraniano e o Russo são de origem eslava, o Romeno é de origem latina.

competências em LP, graças ao contacto direto com o público, que lhe permite a prática do idioma.

As dificuldades que os alunos identificam relacionam-se com competências (*skills*), tanto ao nível oral – ouvir/ falar – como escrito – ler/ escrever. Agrupamo-las da seguinte forma:

- **competências linguísticas**, sobretudo na oralidade, afirmando frequentemente o “sotaque” que trazem da LM, que não conseguem omitir, e a dificuldade da pronúncia em LP, que não conseguem concretizar. A escassez de vocabulário também é bastante referida. Por fim, ao nível morfosintático, identificam recorrentemente dificuldades nas concordâncias nominais e verbais, o uso dos verbos irregulares e a construção frásica.

- **competências sociolinguísticas**, ao nível da compreensão do calão que os seus colegas usam e das expressões idiomáticas e populares, às quais se referem como “piadas”, “ditados populares” ou, simplesmente, “expressões”, e ainda a adequação do registo de língua ao contexto.

- **competências estilístico-textuais**, onde dizem revelar alguma ausência de vocabulário e sentem dificuldades na interpretação e compreensão de textos em Português arcaico ou com estilos específicos, como é o caso da poesia.

I: Achas que o Português é uma língua fácil ou difícil de aprender?

A: **Muito fácil...** Porque **as palavras são muito simples**, não há nenhuma dificuldade, não... pronto, acho que é fácil, há línguas muito mais difíceis... **O Francês é mais difícil, o Chinês também.**

I: Quais as dificuldades que sentes no uso da Língua Portuguesa?

A: Possivelmente na **interpretação.**” (Paul. França)

“A: **Eu não tive tantas dificuldades a aprender porque era novo**, cheguei cá era novo, até era fácil de aprender, mas se fosse agora com esta idade acho que ia ser muito mais difícil... **Não foi fácil, mas também não foi muito difícil, acho que, por exemplo, a Língua Ucraniana, para aprender, acho que é muito mais difícil do que Português...**

I: Quais as dificuldades que sentes no uso da Língua Portuguesa?

A: (Sorriso)... o **vocabulário**, sim, e acho que mais nada... **oralidade**, se calhar, também... compreensão percebo tudo bem... (...) de vez em quando há alguma (expressão) que não sei o que é que é, mas depois se me explicarem, ou se disserem mais devagar, percebo... (...) uma colega minha disse... perguntei quando é que iam fazer qualquer coisa e **ela disse-me «dia de São Nunca à tarde»** (risos). Eu ao início não tinha percebido porque ela disse rápido, nem percebi que era “São Nunca”... Essa foi recente, até foi este ano... (...) Depende, se for **textos que damos na escola, esses mais antigos, a poesia, eu tenho mais dificuldade porque às vezes tem palavras... mesmo os poemas, tenho mais dificuldades de interpretar porque... não sei, usam palavras... mais assim... não muito comuns, que eu não conheço...**” (Kirill. Ucrânia)

“A: ... quando estudo alguma coisa, **troco as palavras todas** e depois sai-me “bela sopinha” e depois toda a gente ri-se porque troco as palavras e os colegas que têm o trabalho de grupo comigo riem-se também porque acham piada... (...) são **palavras grandes que eu não consigo dizer** (...) ... Acho que **não consigo dizer as palavras que têm dois “erres” no meio...** (...) **Acho que de pronunciar palavras que têm “erres”, que têm dois “erres” no meio...** (...) (por exemplo) “**Otorring**”... “**gola**”, “**golo**”, “**ringologista**” é uma coisa assim (sorriso)... (...) **às vezes tenho tendência de estruturar mal as frases e uso mal os verbos, às vezes, por exemplo, os verbos de passado acho que é uma confusão, e de futuro também...** (...)

I: Achas que o Português é uma língua fácil ou difícil de aprender?

A: **Acho que se estudarmos acho que é fácil, não é assim muito difícil de aprender, e eu aprendi facilmente...**” (Olena. Ucrânia)

"A: Bastante difícil p'ra quem vem agora... **ter muitos verbos, muitos irregulares**, que são os parecidos que se escrevem de formas diferentes, eu acho a Língua Portuguesa uma língua **bastante difícil**.

I: Quais as dificuldades que sentes no uso da Língua Portuguesa?

A: Humm... não, já não sinto nenhuma dificuldade pelo facto de... sinto as mesmas que os meus colegas (portugueses), **às vezes um "errito" ou outro**, ou não conseguir fazer alguma coisa pedida pela professora, mas pelo facto de não ter percebido bem a matéria ou assim, mas não é pelo facto de ser romena que eu não percebi bem ou qualquer coisa. (...) **Aquela linguagem de rua e assim, essa sou capaz de ter alguma dificuldade em perceber...**" (Apollinarya. Roménia)

"A: Bem, **para mim foi um bocadinho difícil** porque as bases da língua, das duas línguas, são completamente diferentes e d'aí tive as minhas dificuldades de aprender e as pronúncias, mas ao fim de... de alguns anos consegui aprender.

I: Quais as dificuldades que sentes no uso da Língua Portuguesa?

A: Bem, a maior... a maior dificuldade é a **pronúncia, porque sendo um estrangeiro há sempre aquele sotaque e é mesmo difícil perdê-lo**. Depois também a **estrutura da frase**, também há diferenças entre a Língua Portuguesa e a minha, portanto foi um bocado difícil andar ao contrário (risos). E também são os **verbos**, claro. **A parte mais difícil são os verbos e a sua conjugação, usar um tempo certo, e as suas concordâncias com o sujeito** e... e... acho que são essas as maiores dificuldades que tive. (...) Talvez fossem os **ditados populares**, acho que aí tenho curiosidade nessa área, gosto muito de falar assim e acho que as expressões são muito divertidas.

(...) I: Com quem e onde aprendeste essas coisas?

A: Normalmente é na loja, onde há lá comunicação com os portugueses já adultos e d'aí saem-se com aquelas "piadas" e portanto quando dizem aquelas expressões, quando não percebo, pergunto e eles conseguem explicar.

I: E de... algumas expressões, lembras-te de alguma? De alguma palavra que eles digam?

A: Talvez fosse **aquilo de "talho foi-se" ("vir a talho de foice")**, **acho que foi isso...** acho que... me lembro agora é só isso.

I: Sabes o que quer dizer?

A: Acho que é esqueceu-se de qualquer coisa de um assunto e depois foi-se para outro, acho que foi isso..." (Ling. China)

"A: ... talvez um bocadinho na **gramática**, acho que é o mais complicado... nos **tempos verbais** e assim... é uma área que não me sinto à vontade, mas tirando isso...() agora a escrita, tive que aprender por mim sozinho desde que vim p'ra cá, p'ra Portugal. (...) Muito difícil! A falar não diria tanto, mas se calhar é porque tenho pais portugueses e foi mais fácil aprender a falar, **mas eu diria que para outras pessoas muitas vezes os sons não são muito fáceis de os fazer. Quanto à escrita tive algumas dificuldades**, mas acho que... não se consegue sem esforço...

I: Quais as dificuldades que sentes no uso da Língua Portuguesa?

A: Ah... eu diria que seria **um bocadinho falta de vocabulário na minha escrita...**" (Lucas. Venezuela)

As **professoras** entrevistadas confirmam as dificuldades que os alunos estrangeiros reconhecem:

"I: Quais são as dificuldades que os alunos estrangeiros manifestam ao nível da LP?

P: **Estrutura da frase. Estrutura da frase e depois a concordância, sobretudo nas preposições... os problemas das preposições. Pronto, há umas expressões idiomáticas**, mas isso... pronto, é mais ou menos, mas é sobretudo a estrutura da frase e, claro, **algum vocabulário**.

I: Quando me falou, por exemplo, que os alunos brasileiros tinham "aquela pronúncia", apesar de ser a língua... o Português ser o mesmo, acha que a pronúncia interfere nessas dificuldades?

P: **Para nós perceberem a nós, sim. (...)** Para **os alunos brasileiros sim, nós temos que pronunciar com muito mais... mais pausadamente para eles entrarem no nosso ritmo e para adaptarem o ouvido à nossa fluência**, mas depois... depois também explicar a posição dos pronomes, que é diferente, não é? **A posição dos pronomes, o uso dos pronomes, do "lhe" e do "o", portanto, o complemento direto e indireto**, que eles não fazem distinção, e **algum vocabulário**. Mas eles rapidamente assimilam." (D.T.3)

“P: As dificuldades que eu deteto é muito na... na **sintaxe**, que ainda há bocado disse, quando já cá estão há muito tempo, é **o sistema das preposições, depois nos russos é... os artigos, que eles não têm, por isso baralham-se todos (...)** depois eu acho que **têm problemas no vocabulário, problemas de compreensão das subtilezas da língua...**” (D.T.1)

“P: **Mais na escrita, e depois em termos específicos...** (...) É em termos da **dificuldade das palavras, de interpretação das palavras, o que é que querem dizer.** Eles não sabem e isso, às vezes, dificulta-lhes muito nos testes... (...) (sobre as expressões idiomáticas) Não, **não as conhecem, essas não conhecem**, mas depois até é giro porque a pessoa, às vezes, diz uma qualquer e ele fica assim (faz cara de espanto) e diz: «Olha, explica-lhe!», pronto, e isso dá para... até às vezes p'ra brincadeira (...)” (D.T.4)

“P: Eu, não sendo professora de Português, aquilo em **que eu encontro mais dificuldade é ao nível da expressão escrita, porque eles vão-se safando ao nível da oralidade**, mas depois quando passam à escrita... e porque é muito complicado o Português, mesmo para os portugueses, porque a parte da **gramática** então... (...) o que acontece é eles, muitas vezes, **usarem palavras trocadas na frase... na estrutura da frase** (...) mesmo na construção de frase e com lógica, eu mesmo, o meu aluno do 12.º ano que já está na escola desde o 7.º, tem Português desde essa altura, tem sempre acompanhamento de PLNM, ele escreve relatórios que há muita coisa que mastigada dava uma frase e que ele, se calhar, por forma de se explicar melhor, faz várias frases que dizem o mesmo, pronto, é **um bocadinho raciocínio, também... Erros ortográficos... dão alguns** (...) não consegue encontrar **um sinónimo** e, portanto, tem algumas dificuldades em termos de **vocabulário, é um bocado reduzido...**” (D.T.5)

Os **alunos oriundos de países lusófonos**, embora provenientes de países cuja língua oficial é o Português, também revelam algumas dificuldades que coincidem com algumas das apontadas pelos colegas das restantes nacionalidades:

“A: Só acho diferente **o sotaque... o sotaque é que é diferente...** (...) (Ao nível da escrita) também não é igual... isso não é muito diferente, só **algumas palavras é que são diferentes...** (...) **Dificuldade... é à base da ortografia e um pouco do vocabulário, não digo muito bem Português de Portugal... Tenho (dificuldade) nos verbos...** porque aqui se escreve, se vai à frente da palavra, no Brasil leva atrás, e por palavras tipo (por exemplo) “atividade”, aqui tem “actividade”, tem “c”... e é isso... (Quanto ao uso de calão com os colegas) Quando não sei alguma palavra, pergunto a eles o que é e daí eles me explicam...” (Júlio. Brasil)

“I: Quais as dificuldades que sentes no uso da Língua Portuguesa?

A: Acho que não sinto nenhuma (sorriso), quer dizer só **às vezes o calão e nos testes** (riso), quando **começo a escrever um bocadinho em calão...** ou, às vezes, quando começo a escrever Crioulo e tenho de voltar a fazer tudo de novo porque é Português e então pronto.

I: Quando dizes que o Português é uma língua difícil de aprender, falas em que aspetos?

A: Hum... em termos de escrita, há sempre aqueles problemas e não sei quê, **dos acentos, no meu caso (riso), esqueço-me de pôr os acentos** e não sei quê, mas em termos de falar acho que não é assim tão difícil, acho que sai naturalmente.” (Odete. Guiné-Bissau)

“I: Achas que o Português é uma língua fácil ou difícil de aprender?

A: Acho que é fácil... Acho que o Português não é muito difícil, eu acho que é fácil porque também é a língua que eu tenho para conseguir socializar com o resto das pessoas cá... (...) como já vinha também de trás, em Angola também falava Português, aqui **só me foi ajudando aperfeiçoar melhor o meu Português...** (...)

I: Quais as dificuldades que sentes no uso da Língua Portuguesa?

A: **Acho que é mais as ortografias**, acho que é mais aí...” (Eugénia. Angola)

As **professoras** entrevistadas também fazem a distinção entre os alunos dos países lusófonos e os restantes alunos estrangeiros, no que se refere às dificuldades ao nível da LP. Aqueles alunos, relativamente à LP, não são considerados estrangeiros, criam-se expectativas que não são concretizadas. Tal facto ainda penaliza mais estes alunos, que, ao terem consciência de que vêm de países cuja língua oficial é a LP, acabam por se sentir “inferiorizados” relativamente aos restantes colegas estrangeiros. Uma das professoras sugere que para estes alunos as aulas de PLNM deveriam ser antes aulas de “PELNM que é Português Europeu Língua Não Materna”:

“I: Considera que os alunos que vêm de países de língua oficial portuguesa também manifestam dificuldades ao nível da língua?

P: **Também manifestam. Embora seja a língua falada, existem sempre outros dialetos que também são falados e muitas vezes fazem com que eles confundam um bocado os conceitos** e mesmo eles falando e mesmo tendo estado em escolas portuguesas – o que muitas vezes acontece – **vêm p'ra cá e têm algumas dificuldades ao nível do Português...**” (D.T.5)

“P: (...) por exemplo, reconheço que **sempre que tive alunos... ah... de países africanos, de língua oficial portuguesa, eles tinham tendência a ficar mais calados, aí, nas aulas, não sei se era o receio de se exporem aos colegas... se eles próprios já... já... se se iam apercebendo que eles próprios não... não acompanhavam da mesma maneira, porque depois nas aulas de apoio tinham outra dinâmica** e, portanto, aí poderia haver alguma... alguma... como é que hei de... eu não queria dizer **inferioridade**, porque é assim uma palavra “chunga”, mas... mas **talvez eles sentissem muito mais na pele... ah, por exemplo, o desconhecimento do funcionamento da língua, até porque nos países deles a língua de referência é... é a do Português Europeu**, não é?, e portanto... e ao verem que não o dominavam... eu lembro-me de uma miúda são-tomense que ela queria ir, ela só dizia: «eu tenho é de ir estudar p'ra Inglaterra! Eu não tenho nada que estar aqui...» porque era muito boa aluna em São Tomé e sentia que se fosse p'ra Inglaterra as barreiras linguísticas acabavam por ser menores, porque era assumida como uma estrangeira, **enquanto que aqui esperar-se-ia dela que falasse Português e ela sentia as... as dificuldades que tinha porque não dominava o idioma e tinha... e tinha dificuldades assim grandes, grandes na escrita**, e veio já para o 12.º ano (...) parecem fracos e poderiam não ser, portanto eu daí defender que desde que eu peguei naquilo p'ra mim alunos brasileiros, alunos de países africanos devem ter também... ah... a possibilidade de ter momentos específicos de Português Língua não Materna, apesar de poder ser a língua materna, mas não é... **esses terão PELNM (sorriso) que é Português Europeu Língua Não Materna... seria para mim isso.**” (D.T.1)

Também nos pareceu um dado interessante o facto de uma das professoras entender que, para além das dificuldades manifestadas por estes alunos, eles **“não se esforçam muito para aprender a falar sem sotaque”**.

“P: (...) Em relação aos brasileiros, só quero dizer... é que eles não se esforçam muito para aprender o nosso Português, pronto... é Português na mesma, não é?... mas **não se esforçam muito para aprender a falar sem sotaque, sem o sotaque deles**, pronto, que é bastante diferente do nosso e, se calhar, até é mais giro, mas pronto... **na escola eles têm de falar e escrever... principalmente responder com o Português de Portugal.** (...) é mais ao nível de... de construção de frases, na gramática, portanto, que é o mais difícil, até sabem... podem até saber comunicar, mas em termos de escrever... será mais até na escrita, de escrever corretamente... a nossa língua.” (D.T.2)

O Novo Acordo Ortográfico, que pretende uniformizar normas ortográficas divergentes, em vigor

desde 2009 e cuja aplicação no sistema educativo foi determinado desde o ano letivo 2011/ 2012, não parece promover a superação das dificuldades detetadas relativamente aos alunos lusófonos, uma vez que também há professores que o “rejeitam”, recusando-se a usá-lo:

“P: (...) O problema p'ra mim é que eu não sou a favor do acordo ortográfico, portanto, e a minha rejeição é «eu vou até à última estar com ele», mas quer dizer, não estou de acordo... ah... porque eu acho que isto é mais... foi mais uma jogada económica do que outra coisa qualquer, ponto final, e há outras coisas (...) Quer dizer... ainda num dia destes era uma situação que já não me lembra qual era, em que efetivamente aquilo não tinha sentido nenhum! Porque o acento determinava o sentido!!!” (D.T.4)

As dificuldades na proficiência da LP não são exclusivas dos alunos estrangeiros, mas estendem-se também aos alunos autóctones.

Há um grupo de alunos autóctones que entende ter poucas dificuldades em Português, considerando o idioma “fácil”, o que não significa que não tenham dificuldades:

“I: Achas que o Português é uma língua fácil ou difícil de aprender?

A: Para mim é fácil (...) As dificuldades? Nos tempos verbais! Acho que para falar... assim... falar caro, digamos que... os verbos são importantes e que às vezes é difícil encontrar o verbo ideal para as ocasiões.” (Justino. Portugal)

“A: É assim, para mim é fácil (...). Já me disseram que é difícil porque há muitas variações na língua, nos adjetivos... e nos verbos, já ouvi dizer que era uma língua difícil de aprender para as pessoas estrangeiras que nunca ouviram falar. (...) há sempre a dificuldade normal, às vezes aprender um verbo que é irregular, ou neste caso nunca tinha ouvido falar, ou não sei como é que se forma, ou uma gramática que é nova.” (Ramiro. Portugal)

Porém, a maior parte dos alunos considera a LP “difícil” ou “muito difícil” e dizem ter dificuldades várias, sobretudo ao nível escrito. Agrupamos essas dificuldades da seguinte forma:

- **competências linguísticas e gramaticais** sobretudo na escrita, identificando a escassez de vocabulário e algumas dificuldades ao nível morfosintático, nomeadamente as concordâncias verbais, o uso dos verbos irregulares e a falta de terminologia gramatical.

- **competências sociolinguísticas**, ao nível da compreensão do calão que os seus colegas usam, das expressões idiomáticas e populares às quais se referem como “piadas”, “ditados populares” ou, simplesmente, “expressões”, e ainda na adaptação do discurso formal/ informal consoante os interlocutores, nomeadamente as formas de tratamento.

“I: Quais as dificuldades que sentes no uso da Língua Portuguesa?

A: Acho que é **a nível da gramática** que eu falho mais. (...) Talvez um pouco... às vezes quando estamos a falar... às vezes "engalho-me" "bué" quando estou a falar, por exemplo, com alguém que não posso tratar por tu... e "encalho" bastante nas palavras que posso dizer! E fico assim... então, às vezes, o que me mete mais impressão é **quando estou com dificuldade em tratar alguém... por exemplo, que conheço de vista mas que, por exemplo, até é licenciada, supostamente não tenho grande confiança** e ela diz: «Olá, Ronaldo, está tudo bem?» e eu: «Está, está tudo bem!» e depois não consigo dizer... bem se vou dizer: «E contigo?» **Contigo não, contigo é demasiado chegado! «E consigo?»**

Isso parece demasiado afastado!... Não sei... não sou bom nisso!" (Ronaldo. Portugal)

"A: Eu? Eu acho que antes sentia muitas dificuldades porque **falava muito aquela língua corrente**" (Carolina. Portugal)

"A: Ahm... as... as dificuldades que eu sinto? Acho... que é tudo... não é pormenorizado, é... p'ra dizer... por exemplo, a Língua Inglesa é uma coisa que é simples... com uma palavra eles dizem uma "data de coisas". E nós não, p'ra uma coisa é uma, p'ra outra é outra! E é tudo muito complicado e p'ra eles (estrangeiros) é muito complicado! Por exemplo, p'ra eles uma palavra dá p'ra servir mil (situações) e, p'ra nós não! Não sei quê de aplicação dos verbos... e isso tudo. Eu acho que é muito difícil de aprender." (Berta. Portugal)

"A: Por exemplo, os verbos e a gramática, é um bocado mais difícil de escrever. Para mim não tenho muitas dificuldades porque já sou português, não é? Mas para os outros deve haver muitas.

I: Mas há bocadinho dizias-me que tinhas algumas dificuldades na disciplina de Português?

A: Sim, porque não tenho muita imaginação para escrever, nem gosto muito." (Gabriel. Portugal)

"A: Nos verbos, no tempo, em saber usar bem, **construir bem as frases** e às vezes saem uns **erros**, acho que é isso, mesmo nos testes e isso **é mais na gramática...**" (Benilde. Portugal)

"I: Achas que o Português é uma língua fácil ou difícil de aprender?

A: Muito difícil. Das piores... (...) eu falo bem, acho que falo bem, mas se formos a ver em termos de Português, agora saber aqueles nomes de **sintaxe**, dos determinantes, artigos definidos, determinantes possessivos, ainda por cima agora... agora mudou... agora já não existe aquela coisa toda dos **complementos circunstanciais de tempo**, isso acabou, de lugar... temos que aprender coisas novas e isso é difícil. Se considerarmos isso, como referente a essa questão, acho que isso é difícil..." (Jaime. Portugal)

"A: Eu não sinto assim muitas dificuldades no uso da Língua Portuguesa... só tenho dificuldades em termos de gramática mas não é em termos de articular frases, é mais em termos de saber os nomes, por exemplo, eu sei articular frases mas não sei dizer se é um tipo de frase "não sei das quantas", declarativo não sei das quantas... Sei escrever bem, mas se perguntarem para dizer o que é que é aquela palavra, ou se é um adjetivo nominal "não sei das quantas", não sei dizer (sorriso)." (Joaquim. Portugal)

As **professoras** também confirmam estas dificuldades relativas aos alunos autóctones, mas desta feita, essas dificuldades dizem sobretudo respeito às competências **linguísticas**: a escassez de vocabulário, a nível morfosintático, dificuldades nas concordâncias nominais e verbais, o uso dos verbos irregulares e, ainda, na interpretação e compreensão de textos:

"I: Considera que os alunos portugueses também têm dificuldade na LP? Quais são essas dificuldades?

P: Claro, claro. Olhe, também têm **no sistema preposicional**, sobretudo nas **regências verbais**, que baralham-se muito, têm dificuldades **de acordos de tempo, ao nível da coesão, a coesão das frases e como têm tendência p'ra "frase de vieira"**, não é? Aquela frase que eles vão acrescentando sempre sem parar (sorriso), vão-lhe acrescentando membros, ao terceiro membro eles já não sabem onde é que vão (...) Acordos, muitos **acordos de sujeitos, porque começam a frase com sujeito plural e feminino e depois quando chegam ao terceiro membro já vão com o sujeito singular e masculino**,

nomeadamente começam com "as pessoas" e depois passam para "a gente" ou passam para "eles", não é?" (D.T.1)

"P: Têm! Têm (sorriso)... embora em menor quantidade, mas também têm, têm algumas dificuldades... (...) são maus é nos erros e... e... nos erros, dão muitos, muitos erros, nem é na construção, é mesmo nos erros, porque estão habituados ao computador, que lhes faz a correção, portanto (...) ... é nos erros e na caligrafia (...)" (D.T.2)

"P: Têm! (sorriso) Imensas! E cada vez vão ter mais, agora com o acordo ortográfico até eu! Agora a coisa vai ser muito preta! Vai!... Muito! (...) Não sei como é que vai ser, mas eles têm dificuldades na compreensão... e na escrita. **Eu tenho erros de alunos de 12.º ano, portugueses, como tenho de estrangeiros...** assim, completamente inadmissíveis num 11.º, num 12.º ano. Porquê? Porque acabaram os ditados nas escolas... eles não podem decorar porque ficam traumatizados, sabe? (ironiza)" (D.T.4)

"P: Sim... Também é ao nível da gramática (...) Portanto eles têm muita dificuldade de interpretação, no meu caso é aquilo que reparo mais é nas perguntas, porque é aquilo que eu faço, mas ao nível do Português também tenho conhecimento que eles têm muitos problemas de interpretação de textos, não conseguem extrair o objetivo do texto, o sentido do texto, muitas das coisas que lhe são pedidas e confundem muitas vezes muita coisa. Portanto ao nível da interpretação e de gramática, mais até que de construção..." (D.T.5)

"P: Sim. É responder a perguntas, interpretação. Eles não... **têm dificuldade em interpretar**, em perceber o que se está a dizer. **Nessa interpretação, em sentido metafórico, têm muita dificuldade. No sentido literal também, no sentido denotativo eles têm... ou têm dificuldade em perceber o que está a ser dito ou em fazer uma paráfrase, redizer, não é?** (...) Têm o **vocabulário restrito**" (D.T.3)

8.3. Aulas de Português Língua Não Materna e outros apoios escolares

Pelos dados analisados verificamos que a escola e os professores estão muito atentos à necessidade de apoio a PLNM aos alunos cuja LM não é o Português. Há, inclusivamente, alunos que, embora tenham chegado a Portugal há vários anos, nunca tiveram estes apoios nas escolas que frequentaram anteriormente, usufruindo, porém, nesta escola dos mesmos.

Estes apoios são considerados muito proveitosos, quer pelos alunos, quer pelos seus E.E. e professores. As razões em que se fundamentam são o poderem tirar dúvidas, fazerem exercícios, treinarem a escrita e a oralidade, aprenderem vocabulário. Para além disso, ainda o aprenderem matérias relativas à cultura portuguesa. O facto de ser um número muito reduzido de alunos, havendo casos em que este apoio chega a ser individual, também se reveste de particular ênfase.

"A: Ah... tenho a História e a Português... Acho que quando 'tou mais com professora, acho que ela explica mais ponto a ponto do que na sala e percebe-se melhor..." (Olga, Ucrânia)

"A. Sim. Dentro da escola tive as aulas de PLNM que são Português Língua Não Materna, a partir do

sétimo ano e também foi uma grande ajuda para mim, ter uma aula só para mim com a professora ao meu dispor e... e foi muito bom. Tive esse apoio a partir daí até agora... Ainda tenho esse apoio, sim. Um dos proveitos que eu tiro dessas aulas é... é talvez a preparação para os testes e tirar as dúvidas sobre a matéria da Língua Portuguesa que não conseguia perceber na... na aula. Mais... Talvez um bocado de estudo da gramática para melhorar a minha pronúncia e a fala” (Ling. China)

“A: (Escola 10)? Acho que na altura não existia isso... Em (escola 10) foi o primeiro, depois fui p'ra (localidade periferia 3), também não tive nada disso... **só quando "fui" p'ra cá é que essa aula de PLNM... No início, no 10.º ano, tinha aulas, acho que só tinha aulas de PLNM, acho que não tinha aulas de Português, mas depois viram que 'tava num nível mais avançado e tive que ter aulas de Português e uma aula de PLNM...**

I: Ainda tens esse apoio? Fala-me um pouco dele e do proveito que dele retiraste.

A: Sim... então, como estamos aqui só duas pessoas, a professora é mais fácil explicar p'ra nós as coisas que não entendemos, podemos tirar as dúvidas... até mesmo as obras que demos, ela pode aprofundar mais, falar mais dos pormenores, não perdemos tanto tempo, por exemplo, para chamar atenção de alguns colegas que perdemos nas aulas...

I: Então achas que esses apoios são muito importantes?

A: Eu acho que sim...” (Kirill. Ucrânia)

“I: O seu educando teve algum apoio escolar ao nível do Português Língua Não Materna?

E.E.: Tem agora (neste ano letivo)... Ele gosta... ele gosta. Diz que professora dá muitas matérias, não é só da língua... da língua como disciplina. 'Tava... 'tava a dar muitas matérias da História, da cultura, é isso que... é isso que acho que é coisa diferente. Eu não posso... eu até não quero ajudar porque... como eu não falo corretamente bem Português, como é que eu posso ajudar? Eu não quero estragar e... não, não.” (E.E. Vladislav. Ucrânia)

Mesmo os alunos dos PALOP, que em outras escolas dizem não ter beneficiado deste apoio, podem usufruir dele nesta escola, caso necessitem:

“I: Ainda tens esse apoio? Fala-me um pouco dele e do proveito que dele retiraste.

A: Sim... tem sido proveitoso... Porque entendo agora algumas palavras e aprendi mais palavras.” (Júlio Brasil).

“A: Sim, sim... tive nos anos passados e continuo a ter este ano... apesar de já 'tar cá há algum tempo, mas eu como sempre tive atrás os professores veem o meu currículo de trás e acham que é sempre bom continuar e eu também gosto...” (Eugénia. Angola)

As **professoras**, quando se referem a estes apoios, confirmam o cuidado que têm nesta matéria, não esquecendo os alunos dos PALOP, que sabem que também manifestam dificuldades.

“P: Quando os alunos ingressam na escola fazem teste diagnóstico, os alunos estrangeiros, contemplando, por exemplo, brasileiros, alunos africanos de países de língua oficial portuguesa..., todos fazem... (...) Ah... fazem o teste diagnóstico, é visto o nível a que pertence e se beneficiam das tais seis horas têm as aulas com o professor correspondente, se já estão em níveis superiores têm as duas aulas, as duas horas de apoio semanais de Português (...) o número de horas é que está dependente do grau de dificuldades que eles possam ter... do perfil que nós fazemos com o perfil do *Quadro Europeu* (...) Ora bem, quando é do PLNM, eu acho que **o principal proveito, mais do que serem aulas de língua, que também são, sem sombra de dúvida, mas não são aulas de língua para praticar, são aulas de língua para refletir, pronto, porque normalmente são os alunos que trazem dúvidas** (...) a nossa aula começava sempre por «o que é que eu não entendi esta semana?» e eles traziam escrito ou qualquer coisa, pronto, isso era sempre daí que partíamos... e era o aluno dizia qualquer coisa e eu dizia

«olha, tu acabaste de dizer isto» e estudava-se ali, analisava-se e, **sobretudo, são aulas muito culturais, pratica-se a análise de texto, mas pratica-se a análise de texto p'ra ir fornecendo dados culturais que os alunos não têm...** e até para ir acordando o que eles lá têm e que vão desleixando e que também são necessários p'ra porem paralelo. **Nas aulas de Português, de apoio para portugueses, dá-me ideia de que são mais organizadas em função das dificuldades em competências específicas, por exemplo, um aluno que tenha dificuldades de leitura vai... vai ter... eu acho que essas são mais para praticar, penso que nós a esses queremos aumentar o número de horas de exposição à tipologia de exercícios numa sala de aula, o que não ocorre com o PLNM.(...)**

Nas de PLNM acho que está bem e é a tal história, como elas são – tendem a ser – individuais, facilita.” (D.T.1)

“I: Fale-me um pouco do proveito que considera que os alunos retiram destas aulas.

P: É assim, ah... **o apoio fundamental é o Português! Porque muitos dos problemas que resultam das outras disciplinas, resultam do problema do Português**, isso para mim é... é óbvio, e por isso, eu acho que às vezes, e aqui como aqui na escola fazem, **é preferível um maior apoio através do PLNM com o Português do que propriamente estar a sobrecarregar os alunos com as outras disciplinas que se resumem a eles saberem Português**, saberem no sentido de entenderem, de compreenderem o Português... isso é que eu acho que é fundamental, é mesmo o Português.” (D.T.4)

Todavia, há um dado preocupante relativamente aos apoios de PLNM. Alguns dos alunos autóctones consideram que a presença dos colegas estrangeiros na escola, dada a conjuntura de crise económica que se vive, pode traduzir-se numa “dificuldade” para o sistema escolar, que pode vir a “cortar” alguns dos apoios oferecidos aos alunos estrangeiros, nomeadamente as aulas de PLNM, deixando assim de prever “aulas específicas para quem não sabe a LP”. Assim sendo, embora afirmando que os alunos estrangeiros devem ter as mesmas oportunidades que os autóctones relativamente à escola, manifestam o receio de a “escola não estar preparada” e passar a não atender às necessidades e dificuldades daqueles “porque querem reduzir nas despesas”, “porque não há professores para dar” algumas disciplinas:

“A: (...) como agora com o fenómeno cada vez mais persistente, não sei se as escolas estarão preparadas p’ra isso e então aí será uma desvantagem.

I: Consideras que as escolas não estão preparadas, em que sentido?

A: **P’ra dar resposta às necessidades dos alunos e às dificuldades que eles têm. Eles querem reduzir nas despesas** e, então, pensam sempre em... que há coisas que podem esperar (...) então, **eles cortam nas necessidades deles**, é... é isso... Por exemplo, **no sentido de tirar uma disciplina porque eles não precisam da disciplina porque não há professores p’ra dar, então vamos tirar à deles** porque eles...

I: Estás a falar no Português, Língua Não Materna?

A: Por exemplo. **O meu receio é que venham a cortar. Pois, p’ra satisfazer as necessidades da maioria... cortarem-lhes**. Mas pronto, **eu acho que faz falta.” (Berta. Portugal)**

“A: **Torna mais difícil, por exemplo para o sistema escolar, adaptar-se a isso**, porque também tem que ter em conta... **ter aulas específicas para quem não sabe a Língua Portuguesa e...**” (Joaquim. Portugal)

Aquilo que estes alunos manifestam como receio é, em parte, concretizado, graças a uma alteração

legislativa¹⁴⁷ relativamente ao funcionamento das aulas de PLNM, e que tinha acabado de entrar em vigor na altura em que entrevistámos o Diretor da escola. Este, ao ser entrevistado meses depois daqueles alunos, denuncia esta alteração à lei como um “voltar atrás”, uma “regressão em termos de apoio aos alunos estrangeiros” por vários motivos:

- as aulas de PLNM passam a fazer parte da componente não letiva dos professores, que tendo já um “horário muito exigente” e “cada vez mais exigente”, não têm a mesma “disponibilidade” para esta disciplina na componente não letiva;

- em vez de núcleos de alunos muito reduzidos, “três ou quatro alunos”, que permitia que se desenvolvesse um trabalho “quase individual”, exige-se agora o mínimo de dez alunos para que seja criado este apoio;

- em escolas onde os alunos estrangeiros com necessidades de apoio a PLNM são uma pequena minoria, implica negar-lhes o mesmo;

- prevê-se agora que se agrupem alunos com distintos níveis de proficiência linguística, enquanto os grupos de PLNM eram agrupados em função do mesmo nível;

- podem ser agrupados alunos de diferentes níveis de ensino, no caso desta escola desde o 7.º ao 12.º ano, num mesmo grupo, ou seja, alunos desde os 11-12 anos aos 17-18 anos ou mais, num mesmo grupo, com o constrangimento próprio por parte dos alunos e uma sobrecarga ao nível da elaboração e execução de materiais didáticos adequados às idades por parte dos professores.

“D: Agora poderá haver outras coisas para fazer e... o problema, e eu entendo que **estamos numa altura um pouco de desafio perante estas dificuldades que temos, e eu estou a notar que vai haver alguma re-gre-ssão, alguma regressão nas políticas educativas em relação a este domínio, ao domínio da multiculturalidade, interculturalidade, etc.**, porque, digamos, vendo as coisas como elas devem ser vistas, estamos numa fase, **estamos numa situação de regressão económica, de grandes problemas financeiros, as políticas educativas estão a controlar ao máximo os gastos, etc.**, e eu estou a notar e já este ano (letivo que começa) se está a notar na política educativa, por exemplo, o Português Língua Não Materna já veio cortado da componente letiva dos professores, já tem de ser componente não letiva, quer dizer, esse aspeto vai regredir, algumas das ações que se tomaram e que se tinham em conta nas escolas, já vai regredir bastante porque, digamos, o empenho dos professores na componente não letiva não é tão forte como na componente letiva, porque o horário dos professores é um horário exigente, muito exigente e cada vez mais exigente e a disponibilidade dos professores para cumprir a componente não letiva é diferente da disponibilidade que têm para a componente letiva, não é? E eu estou a notar em algumas coisas essa dificuldade, vamos ver (sorriso), vamos aguardar. Nós temos na escola alguns alunos que vêm, por exemplo, dos PALOP, principalmente nesta escola temos alunos da Guiné, São Tomé, Angola, Moçambique, veio agora um de Moçambique, mas esse por acaso é oriundo de famílias que têm a Língua Portuguesa como língua base, mas há muitos alunos que vêm desses países, mesmo PALOP, que não têm a LP como LM, são muitas vezes “Línguas Crioulas”, “nativas”... (...) **O que nós temos realmente problemas é com um ou outro aluno que chega aqui e que vêm, geralmente... naquele**

¹⁴⁷ Esclarecimento relativo à oferta de PLNM no ensino básico e no ensino secundário, a partir do ano letivo de 2011/2012, que introduz alteração ao Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro, que regulamenta o ensino do PLNM no ensino básico (cf. ofício-circular Ref.ª OFCIRC/DGIDC/2011/GD/7, de 10 de agosto) e ao funcionamento do PLNM no ensino secundário, regulamentado pelo Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto (cf. ofício-circular Ref.ª OFC-DGIDC/2011/GD/8, de 16 de Agosto). Veja-se <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=128>.

mesmo ano veio, um mês ou meses antes de chegar à escola, veio da Ucrânia ou veio da Moldávia, como temos cá este ano uma aluna que veio este ano para cá e segundo parece ela não sabe nada de Português, e vai haver problemas, porque nós... uma coisa é ter um núcleo com alguns alunos, nós chegávamos a ter aqui três/ quatro alunos em cada núcleo de PLNM, que era dado por um professor e era um trabalho quase individual, não é? E esses alunos, se não for assim, não têm grandes hipóteses... outra coisa é nós... o Ministério, este ano letivo, no presente ano letivo, determinar que esses núcleos têm de ter no mínimo dez alunos para haver uma turma de PLNM, o que quer dizer que numa escola como esta, os alunos que poderão ter dificuldade no Português como Língua Não Materna vão poder ter apoio a PLNM (mas) na componente não letiva de alguns professores, o que vai criar muitos problemas! **Vai criar problemas, isto é, vamos voltar atrás, é uma regressão em termos de apoio a estes alunos!** Eu ainda telefonei, esta foi uma ação minha, ainda telefonei às escolas da cidade na possibilidade de fazermos um núcleo numa escola, ficaria uma escola como escola de referência para o PLNM. É curioso que as outras escolas parece não têm esse problema, têm um caso ou outro de alunos estrangeiros, mas que não são propriamente alunos com necessidades básicas do PLNM e eu fiquei com este problema nas mãos. Agora vamos ver o que se vai fazer, porque eu distribuí horas aos professores de Português para criarem núcleos de PLNM nos vários anos, para irem acompanhando os alunos que estão em cada um dos anos e nas várias turmas, de modo a que eles tenham esse apoio, **mas já não é como era! Já não vai ser como era!...** (...) Por outro lado, o facto de esta entrevista ser feita nesta altura, estamos no início de um ano escolar, e é muito importante também, por um lado, porque este tema da... e **estou a falar mais propriamente do facto de termos hoje medidas diferentes do que tínhamos há uns meses atrás, a questão do PLNM, e por estarmos no início do ano escolar, também esta entrevista nesta altura, também é interessante neste aspeto, porque podemos, e posso já adiantar, algumas coisas que não foram adiantadas, e por outro lado, posso questionar e levantar, digamos, algumas ideias, algumas questões que podem ser levadas na prática, agora neste início do ano, para o desenvolvimento do ano, não é?** (Diretor)

Relativamente às dificuldades que os **alunos autóctones** manifestam, há um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem promovidas especificamente, dentro da sala de aula, na disciplina de Português, direcionadas para o alargamento do vocabulário, para o desenvolvimento de competências de análise textual, entre outras.

Para além destas estratégias específicas das aulas de Português, há apoios abertos a todos os alunos, estrangeiros e autóctones, relativos a todas as disciplinas do Plano de Estudos. O proveito destes apoios abertos é considerado, pelas professoras, como sendo muito bom, chegando mesmo a comparar o seu funcionamento a “Oficinas de Escrita”. Porém, o principal obstáculo ao aproveitamento dos mesmos é que os alunos muitas vezes não os frequentam ou apenas vão nas vésperas dos testes:

“I: Que medidas são disponibilizadas pela escola para superar estas dificuldades?

P: Oh, temos as aulas de apoio, não é? Depois temos que fazer nas aulas também... temos que implementar estratégias que levem os alunos a superar essas dificuldades. (...) o alargamento de vocabulário, ou, por exemplo, em relação à interpretação é... treinar e treinar e escrever com eles, o alargamento de vocabulário é também trabalhar com dicionários, é sobretudo fazer partilha na sala de aula, é escrever com eles no quadro, escrever, reescrever (...). Depois há uma série de atividades que podemos fazer, como... sei lá... como proporcionar uma visita à biblioteca da escola e a partir da visita à biblioteca darmos várias pistas para eles responderem. (...) a formulação das instruções para eles responderem não é suficientemente diretiva e portanto os alunos não sabem o que hão de fazer e continuam sem saber. (...) nós temos que dar as indicações (...) (Sobre as aulas de apoio) Olhe, essas aulas são... para mim, no outro dia falava com alguém que não gostava dessas aulas, mas eu para mim **são muito produtivas** e são muito gratificantes, porque os alunos... **temos um grupo pequeno, temos um grupo pequeno de alunos e os alunos estão concentrados naquilo que estão a fazer. É possível estar e, pronto, mesmo que sejam quatro ou cinco alunos, mas é possível orientar os**

alunos um a um. É uma espécie de oficina de escrita, não é? E portanto é fácil com eles dar um dicionário a cada um: «Agora vê aí, agora procura isto, tu vês, o que é que tu viste» e eles partilham as experiências e numa... numa situação de refazer, reescrever e depois, quando vão para a aula, por exemplo, se fizermos um trabalho de casa que depois vai ser corrigido na aula, eles ficam contentes porque mostram aos colegas que também fizeram o trabalho de casa (...) para os colegas, o que também é produtivo.” (D.T.3)

P: Todos os professores, nesta escola, por incrível que pareça, uma realidade que eu nunca tinha visto noutra escola, muitos professores disponibilizam-se para dar apoio aberto, ou seja, quem quiser tem uma hora definida, estão na biblioteca e quem quiser aparece, independentemente de ser um aluno 10.º, 11.º, 12.º ou estrangeiro ou não, aquilo está aberto para todas as pessoas. (...)

I: Fale-me um pouco do proveito que os alunos retiram destas aulas.

P: Sim, sim... Por mais que não seja, se eles não adquiriram os conhecimentos durante a aula, vão adquiri-los ou têm mais uma oportunidade para os adquirir e se já os adquiriram vão consolidar. Depois quando são interrogados acerca de alguma coisa já têm tudo, portanto só traz benefício, até porque é em tempo extra-aula, eles ficam com menos tempo para outras atividades que possam vir a ter, mas é do interesse deles...” (D.T.5)

8.4. Relações sociais sobre a língua materna e a Língua Portuguesa em espaço escolar.

Discriminação linguística

A maioria dos alunos portugueses fala com os seus colegas estrangeiros em Português. No entanto, há uma minoria de alunos que fala com colegas estrangeiros de outras nacionalidades em Inglês ou Francês:

“I: Qual/ quais as línguas que falas com os teus colegas estrangeiros?

A: Eu falo Português. Mas o Paul, como eu, também... sei falar Francês, decidimos que uma ou outra vez, quando queremos falar alguma coisa que as outras pessoas não saibam, falamos em Francês se calhar.” (Ramiro. Portugal)

“A: Português. Quer dizer... já tive um caso que... a aluna neste caso não sabia falar Português, então nós tentávamos falar em Inglês.

I: A aluna era de que nacionalidade?

A: Era chinesa.” (Justino. Portugal)

Globalmente, revelam alguma abertura relativamente à comunicação com o Outro cultural e linguisticamente diverso, situação que é confirmada pelos alunos estrangeiros, que lhes dizem ensinar, quando são solicitados, algumas palavras nas suas LMs, tal como já referimos no início da análise desta categoria.

Mais preocupante é o facto de a maioria dos alunos portugueses, quando escuta os colegas estrangeiros a falar entre si nas suas LMs, interpretar essas atitudes com grande desconfiança, como se eles estivessem a “guardar segredo”, e como uma falta de educação. Recorde-se que a maioria das LMs dos colegas estrangeiros presentes na escola não é conhecida dos alunos portugueses.

Os alunos portugueses admitem ainda que o facto de os colegas estrangeiros falarem entre si as

LMs tem repercussões na forma como são acolhidos por eles, afirmando abertamente que isso pode tornar “mais difícil inseri-los”:

I: Então, tu observas na tua escola os alunos estrangeiros falarem entre si a sua língua materna?

A: Às vezes.

I: Que colegas, de que nacionalidades?

A: Ucrâniana. Falam entre eles de vez em quando, às vezes quando estão entre eles falam assim qualquer coisa em Ucrâniano.

I: Achas que isso provoca algum tipo de reação aos alunos portugueses, ou não?

A: Não sei, é capaz, porque **muitos acham que isso é má educação, assim estar ao pé de uma pessoa e falar noutra língua, porque sentem que estão a guardar segredo de qualquer coisa. É claro que naturalmente isso pode... pode trazer uma ligeira dificuldade, pode tornar ligeiramente mais difícil inseri-los. Se eles não estiverem sempre a falar noutra língua com outros, acho que não causa grandes problemas.**” (Joaquim. Portugal)

A: (...) só entre eles é que, por exemplo, os ucranianos às vezes falam na língua deles e nós não percebemos nada do que é que eles estão a dizer (...)

I: E como é que os colegas portugueses reagem perante essa situação?

A: Às vezes é **um bocado desagradável** (...) por exemplo, estamos num grupo e estão dois a “falarem” em Ucrâniano, nós ficamos assim! **«Que se lixem! Ao menos que falem Português, não é?!»** **Porque assim podemos ficar a pensar coisas.** Claro que se... pronto... geralmente isso acontece mais é quando dá, por exemplo, estamos com eles e de repente chegam uns três ou quatro, estão a combinar como é que vão para casa. Para eles é mais fácil falar em Ucrâniano, acabam por falar Ucrâniano, **mas é “naquela”! (reclama).**” (Ronaldo. Portugal)

Os professores entrevistados confirmam estes depoimentos e estas interpretações que entendem serem generalizadas aos alunos portugueses. Dizem que mesmo em sala de aula, quando havia dois alunos que falassem a mesma língua, permitiam pontualmente que estes se ajudassem entre si, consentindo que aquele que sabia mais de Português traduzisse ao que não estava a perceber aquilo de que estavam a tratar. Mesmo nestas situações pontuais e “controladas” pelos professores, em sala de aula, os alunos portugueses manifestavam o seu desagrado. Nas opiniões das professoras, o facto de os alunos portugueses não compreenderem o que estão a dizer é claramente um elemento “distanciador” que os leva a pensar que podem estar a “gozar com eles”. Todavia, sublinham que mais do que pensarem no conteúdo do que estão a dizer, é a manifestação da diferença por parte dos alunos estrangeiros que não é bem aceite e leva mesmo a que não sejam “vistos com muito bons olhos”, sejam “postos de parte”, não promovam uma “integração muito positiva”:

“Os alunos estrangeiros que conheceu usavam na escola as suas línguas maternas?

P: Normalmente não, não, normalmente vejo-os sempre a falar Português, a não ser quando estão naqueles grupos dos elementos da mesma nacionalidade, aí vejo-os a falar e por isso é que digo que são principalmente os asiáticos...

I: E isso acontece mais dentro da sala de aula ou fora?

P: Fora da sala de aula...

I: Qual lhe parece ser a reação dos alunos portugueses a essa situação?

P: ... **Essa situação faz com que eles os afastem mais, porque «me estás a mostrar outra faceta tua que é diferente da minha e ainda por cima estão em grupo e não têm nenhum elemento português e, portanto, é uma coisa vossa e vocês ficam aí e nós vamos fazer outra coisa»...** **Portanto se calhar é um elemento distanciador** dos alunos portugueses em relação aos estrangeiros...

I: Acha que os alunos portugueses não interpretam bem essa situação?

P: **Não e, às vezes, até podem pensar que estão a falar mal deles, como não compreendem, podem pensar e imaginemos que eles até se estão a rir, eles podem interpretar como estarem a gozar com eles ou não, mas mais do que isso é o facto de eles estarem a falar uma língua diferente da deles e por isso são... e já estão em grupo, portanto são postos de parte, mais do que isso...** Mas eu acho que eles não chegam ao ponto de acharem... se é positivo ou negativo o que eles estão a dizer, **é mais o facto de eles estarem a falar de uma forma diferente...**" (D.T.5)

"I: Os alunos estrangeiros que conheceu usavam na escola as suas línguas maternas?

P: ... Usavam... entre eles, entre eles... usavam, portanto... os dos países de Leste (...)

I: E isso em contexto da sala de aula ou fora da sala de aula?

P: Mesmo em contexto de sala de aula, quando havia dois da mesma nacionalidade... Essas minhas alunas comunicavam muitas vezes... Por um lado, era bom porque uma podia entender mais o Português que a outra e fazia a tradução, mas, por outro lado, também levava a que elas não se esforçassem para aprender a LP, não é? (...)

I: E como é que acha que os alunos portugueses interpretam esse facto de elas falarem as suas LMs entre si?

P: **Eles não gostavam!!! Não gostavam porque... eles não percebiam, não é? Não gostavam porque não percebiam. Se fosse Inglês, que eles já percebiam... aí se calhar... mas como era, portanto, a língua delas, que eles não percebiam nada... não achavam bem, também, "não viam isso com muito bons olhos!"**

I: ... e eles pronunciavam-se sobre isso?

P: Às vezes sim, sim! Às vezes... pronto, não sabiam o que é que elas estavam (a falar)... se estavam a... (...) eles não sabiam o que é que elas estavam a dizer, **não sabiam se eles estavam a dizer mal deles ou a dizer bem, não sabiam o que é que estavam a dizer!... Não gostavam!... E por isso, também, essas não foram muito bem integradas na turma, também, que eu me lembre não havia assim uma integração muito positiva por parte dos outros, talvez por causa da distância e a frieza delas e depois o facto de elas falarem a mesma língua...**" (D.T.2)

Tentámos aprofundar estas representações no domínio das diferenças linguísticas e para esse efeito questionámos directamente os alunos. Há um grupo de alunos, quer estrangeiros, quer portugueses, que nunca sentiu qualquer tipo de preconceito ou de discriminação, em relação a si próprio, em relação ao seu endogrupo ou em relação ao exogrupo. Ambos os grupos fundamentam essa não discriminação lembrando o facto de que alguns alunos estrangeiros já se encontram em Portugal desde muito pequenos, pelo que a sua percepção é de que falam tão bem quanto os seus colegas portugueses. Outros, apesar de não falarem tão bem, dizem que foram sempre entendidos, e mesmo quando existem alguns mal-entendidos que provocam situações caricatas, eles são corrigidos, sem o intuito de magoar ou ofender:

"I: Alguma vez te sentiste mal ou discriminada por não saber falar Português ou por não falar corretamente?

A: Não, como eu aprendi desde pequenina... soube sempre falar Português no mesmo grau que os meus colegas." (Apollinarya. Roménia)

"I: ... lembras-te de alguma dessas palavras que tenhas dito e que tenhas provocado o "riso" dos outros?

A: (risos) talvez a palavra "hiena".

I: Hiena?

A: Sim, e eu disse Helena (risos)... Pronto e acho que a que me lembro mais é essa. E também, simplesmente, havia uma aluna chamada Helena nessa sala e ficou a olhar para mim... (risos) (...) Eu acho que é normal quando se engana e há aquela vontade de rir. Eu não considero, propriamente, um

insulto, é uma atitude normal que eles têm perante as coisas (risos) (...)

I: Já sentiste que alguma vez foste mal interpretado pelos colegas portugueses?

A: Sim, senti porque há palavras que têm sons tão semelhantes que se confundem com outras e o que aconteceu é que... pronto, ele contou uma coisa, fui buscar outra e pronto... e pronto, tive que perguntar melhor para conseguir resolver a situação, para perceber o que é que realmente ele queria e pronto, lá se resolveu.

I: E lembras-te que coisa foi?

A: Ah... ora bem... acho que foi lâmpada e lâmina, acho que foi isso. São tão parecidas, e pronto, eu ouvi a primeira ela disse lâmina e eu fui buscar uma lâmpada... (risos) pronto, foi isso." (Ling. China)

"A: (...) por exemplo, eu sou Ronaldo Pereira, a senhora podia ser não sei quê Pereira, mas se fosse na Ucrânia a senhora era Pereira e eu era Pereiro! Porque, por exemplo, a minha amiga é Ulyana e o irmão é Oleksandr! E então quando um amigo meu... virou-se para o irmão dela e disse: «então, tudo bem, Oleksandra?», ele começou-se a passar e não sei quê! «Ó, Leonardo, deves estar a gozar comigo! Deves pensar que eu tenho cara de gaja!» E o Leonardo ficou assim... ainda por cima o irmão da Ulyana é um bisonte autêntico, é assim um ucraniano "bué" de alto, "bué" de largo, aquilo, ele começa a berrar e nós até nos acolhemos! (...) Riem-se! Pelo menos os que eu conheço riem-se, levam na brincadeira, porque eles passado um bocado estão a tentar apanhar uma nossa! Pronto, é mais na brincadeira." (Ronaldo. Portugal)

"I: Alguma vez sentiste que os teus colegas estrangeiros foram discriminados por não saberem falar ou não falarem corretamente a LP?

A: Acho que não (sorriso). O Júlio pode é, às vezes, dizer alguma coisa mal e nós só brincamos com ele sobre isso, mas não o discriminamos por não saber falar... Brincamos com ele e corrigimos, e rimo-nos um bocado (sorriso). (...) Ele também se ri... Também é raro mas... as expressões que eles usam, que os brasileiros usam, são diferentes, agora não me lembro de nenhuma..., mas pronto, nós perguntamos o que é que quer dizer e depois dizemos como é que se corrige." (Gabriel. Portugal)

"I: Alguma vez te sentiste discriminado por não saberes falar corretamente português?

A: Não.

I: Alguma vez sentiste que os teus colegas estrangeiros se sentiram mal ou foram discriminados por não saberem falar ou não falarem corretamente a LP?

A: Não. Claro que às vezes chama-se assim à atenção, mas é na brincadeira, mas ao mesmo tempo com o intuito de fazê-los melhorar. Eu lembro-me do Ling que dizia: «Ó professora, vais ali.» E depois eu ensinava-o sempre, depois de ele dizer isso, quando já não estava mais ninguém, dizia-lhe: «Ó Ling, cuidado, os professores trata-os sempre por "você vai" ou "o senhor vai, o professor vai".» (Jaime. Portugal)

Os alunos portugueses também reconhecem que estas situações se passam entre portugueses:

"A: Ehm... não. Já me enganei e já gozaram comigo. Acho eu. Não me lembro de nenhuma... mas eu lembro-me daquelas definições de «ele é jogador de futebol, ele é jogar de voleibol e o rapaz que pratica boxe não é um jogador de boxe e, como é que se diz? Boxista?» E uma vez eu enganei-me, lembro-me perfeitamente, e eu disse que era "jogador de boxe" e eles fartaram-se de rir. E eu: «Olha, então, riem-se!...» Pronto." (Berta. Portugal)

Há algumas situações em que a forma como se interpretam as diferenças linguísticas pode provocar mal-entendidos por parte dos professores relativamente a alguns alunos. O excerto que se segue demonstra que alguns professores não interpretam convenientemente o sotaque dos alunos, nomeadamente os brasileiros.

Estes, ao falarem “meio a cantar” ou com recurso a uma linguagem mais informal, acompanhada por uma atitude mais descontraída, podem levar efetivamente a mal-entendidos, como o acharem que estão a “gozar” em sala de aula, criando uma “relação mais desconfortável entre professor/ aluno”:

“P: (...) já me aconteceu... os meus colegas (professores) queixarem-se **«ah, porque ele estava a gozar!...»**, «mas isso é a maneira de falar dele!», mas como eles falam meio a cantar, meio a rir-se, pronto... e como são adolescentes... ah... **acabam por fazer isso na aula como se estivessem cá fora a falar com os colegas, portanto falam para os professores como se estivessem a falar com os colegas e, muitas vezes, os professores não reagem bem a essa maneira de estar relaxada, no fundo é uma maneira relaxada que os brasileiros têm de ver as coisas e, por isso, «está tudo na maior»** (sorriso)... E isso pode levar a que eles sejam mal interpretados... e aconteceu este ano na minha turma (...) ... Eu vou-lhe chamar a atenção... «Eu, professora?... mas eu 'tava falando normal...» (A D.T. imita o sotaque e a cadência da fala brasileira). Portanto, ele não... não teve noção... e por isso, às vezes, **pode criar ali uma relação mais desconfortável entre o professor e o aluno**” (D.T.2)

Contudo, é ténue a linha que separa algumas situações “caricatas”, algumas “brincadeiras” cuja intenção não é ofender e que não são sentidas como uma ofensa, de outras que magoam porque inferiorizam e excluem.

As formas como este preconceito ou mesmo discriminação se manifesta são diversas: imitando as falas do sujeito; criticando-o por falar de “forma estranha”; “virando as atenções para ele”, mas “não pelos melhores motivos”; “mandando bocas foleiras”; gozando com as incorreções do que fora dito; rindo-se.

Os motivos que desencadeiam estas situações são vários, mas dizem sobretudo respeito à oralidade dos alunos estrangeiros: a falta de “vocabulário” que dificulta a expressão oral; a não correspondência entre aquilo que querem dizer e o que realmente acabam por expressar; os “erros” das falas; as “más interpretações” que são feitas pelos colegas; por fim, “o sotaque”, que é referido recorrentemente. Também é referida a falta de educação dos colegas portugueses, que não se esforçam por os perceber, “virando-lhes as costas”.

As consequências de tais situações são várias, todavia referem-se sobretudo às relações com os outros: o isolamento, preferindo em alguns casos não ir ao intervalo; o silêncio para evitar o risco de errar; uma baixa autoestima, que os convence de que não vale a pena fazerem queixa porque “por terem vindo de fora” podem ser julgados como “mentirosos”. Em menor número, é referida também a dificuldade na aprendizagem, que pode mesmo levar à reprovação.

“A: Acho que sim, outra das coisas porque **eu também era apontado foi que a minha maneira de falar Português era um bocadinho diferente**, acho que isso também tem a ver com o país em que somos de origem... (...) **domínio do Português** também é muito importante, **gozam sempre conosco pela nossa maneira de falar** (...) Muitas das palavras... **quando eu vim para cá, não tinha muito vocabulário, sabia falar mas não tinha muito vocabulário de um Português**, ah... então, dizia palavras de lá só para desenrascar e pronto depois as pessoas perguntavam: «O quê?!», «Hãã?!»... e **eu não conseguia explicar-me**, ou então **pela maneira de falar no que diz respeito ao sotaque. Eu, por exemplo, carrego muitos nos "erres"** e gozavam um bocado com isso...

I: E quando tu dizes que eles "gozavam um bocado com isso", gozavam como? O que é que te leva a dizer que gozavam contigo?

A: Ah, imitavam-me, diziam que eu falava de forma estranha, muitas vezes diziam: «ah, tu falas de forma diferente»... pronto... não consigo dizer... parece que viravam as atenções para mim mas não pelos melhores motivos... é isso, basicamente... viravam as atenções para mim, só para gozar da minha maneira de ser...

I: E como é que tu reagias a isso?

A: Mal...

I: Mal, como?

A: Não gostava... Muitas vezes não sabia onde é que devia ir buscar apoio e fechava-me, só p'ra pensar um bocadinho e organizar as ideias e tentar fazer com que o que os outros dizem, não interessa, o que interessa é o meu bem-estar... mas é sempre difícil fazer isso...

I: E essas situações como é que se resolveram?

A: Simplesmente não se resolveram, ah... sempre que me viam, já sabiam quem eu era e mandavam-me sempre uma "boquinha" foleira... (...) Ah, no meu primeiro ano (cá em Portugal) **era um bocadinho mal interpretado ou então interpretavam mal de propósito** (...) muitas vezes **eu tinha que ficar no meu canto porque como era de fora, achavam que podia 'tar a mentir ou assim**" (Lucas. Venezuela)

"A: (...) Acho que às vezes tenho medo de não dizer alguma coisa (corretamente) porque penso que vai sair mal e aquela pessoa vai começar a rir porque eu vou dizer mal a palavra, e às vezes, então, se alguém falar para mim, **então tenciono ficar calada para não saírem asneiras de Português...** não é asneiras de asneiras, é palavras mal ditas (...) Riem-se porque **acham piada à maneira que nós falamos e riem-se porque nós dissemos mal a palavra, ou o sentido da frase fica ao contrário daquilo que nós queríamos dizer, às vezes eles também não percebem e riem-se porque não percebem...** (...) ... por exemplo, acho que era com palavra piroso, em vez de dizer piroso disse "pirroso"... isso foi dentro de uma sala e até a professora se começou a rir e disse "não é piroso, é piroso", pronto, começou a turma inteira a rir... **Fiquei envergonhada, fiquei toda vermelha, mas não me senti mal por dizer mal a palavra, mas fiquei muito envergonhada** (...) **Às vezes é difícil de explicar porque não sei palavras, ou esqueço-me das palavras e só me lembro passado duas horas...** (...) A minha irmã às vezes, quando chegava da escola, **chorava** porque não percebia nada ou porque os colegas diziam alguma coisa e ela não percebia...sentia-se mal por não conseguir aprender Português e **reprovou** e sentiu-se mal porque... **não conseguia aprender e não conseguia fazer amizades na turma...** Às vezes, até hoje em dia, às vezes sinto-me mal porque, às vezes, **quero explicar alguma coisa e eles não ligam e vão-se embora, então deixam-me e depois tu ficas, pronto, «não consegui explicar e eles foram-se embora», acho que isto é uma falta de educação, virar as costas quando uma pessoa quer explicar e não consegue...**" (Olena Ucrânia)

Há também um aluno que relata uma situação em sala de aula menos agradável. Esta situação reporta-se a uma outra escola que não a escola do nosso estudo. O aluno relata que a forma como a professora o chamou à atenção o fez sentir mal diante dos colegas:

"I: Alguma vez te sentiste mal e/ ou discriminado por não saber falar Português ou por não falar corretamente?

A: No início sim, às vezes a professora falava para mim e não percebia nada do que ela dizia... (...) **Tinha uma professora de Português que quando dizia, dizia muitos erros e ela de vez em quando até gozava com isso...**

I: Gozava, como?

A: **Então, começava-se a rir... Até repetiu a palavra e começou-se a rir...**

I: Diante da turma?

A: Sim...

I: E como é que tu te sentiste com isso?

A: **Senti-me um pouco mal...** (...) **naquela altura, e que nem sei se dizia as coisas bem ou não, por isso p'ra mim era aquilo, mas quando ela gozou, pronto, eu percebi que disse aquela coisa mal e ela começou a gozar, agora se dizia outras coisas mal, e (se) ninguém dissesse nada...** (...) foi em (escola 10)... (...) Alguns não queriam mesmo ajudar... **parece que lhes custava muito explicar...**

I: E depois como é que essas situações se resolviam?

A: Com o tempo, aprendi melhor Português, mas a coisa não se resolvia.” (Kirill. Ucrânia)

A situação que a Eugénia descreve relativa à escola onde ingressou quando chegou a Portugal faz-nos aperceber de uma acumulação de discriminações em que se relacionam a discriminação linguística (porque não falava bem Português, porque tinha “aquele sotaque”, porque falava “como se estivesse a brincar”) com a discriminação racial (cor de pele) e a pessoal (porque não era feminina e jogava à bola com os rapazes).

“(Situação que se reporta à escola 14)

A: (...) **não falava**, mas se fosse para jogar futebol, aceitava.

I: E não falavas porquê?

A: Era aquele receio, aquele medo, porque é assim, **uma pessoa já... tudo o que diz, é como se tivesses magoado o mundo inteiro, então é preferível não falar, é preferível calar... (...) às vezes até preferia não ir ao intervalo (...) se falasse era um problema para toda a gente... Porque é assim, muitas das vezes não era só o facto de nós sermos de etnia negra ou quê, que era o problema... porque é assim, o Português acha que fala muito bem Português, mas eu acho que é o que pior fala, sou-lhe sincera e chega ao ponto de que às vezes se uma pessoa se falasse alguma coisa gozavam, gozavam, gozavam, gozavam, gozavam, então eu preferia não falar... preferia ficar na minha... pausada e pronto...**

I: Quando tu falavas alguma coisa eles gozavam porque tu não falavas corretamente, era isso?

A: É que eu não sei se era porque não falava corretamente ou se era... porque eu chegava assim, não estava... pronto, **naquele tempo as miúdas já se pintavam todas e eu não gosto nada disso e já me achavam muito masculina, então gozavam... Como não sabiam jogar futebol também gozavam, porque eu inseria-me sempre no grupo dos rapazes, então gozavam tudo e tudo (...)** Eu acho que **ainda tinha aquele sotaque, eu ainda tinha aquele sotaque meio angolano, falava assim como se estivesse a brincar**, eu acho que é por isso, porque acho que era a única coisa que pudesse fazer com que eles gozassem... (...) eu simplesmente... errar numa palavra, por exemplo, numa frase, não pronunciar uma palavra, ok, é um erro e **as pessoas riam-se e riam-se e riam-se... (...)** quer dizer, **no fundo acho que toda a gente já sentiu isso, mas são poucos aqueles que dizem «eu senti»...**

I: Na tua opinião, porque é que eles não admitem que se sentiram assim?

A: **Não sei, acho que... não sei se é por vergonha, ou por medo, ou receio, ou porque às vezes há momentos em que mais vale ficarem lá do que ir buscar, acho que também é por aí...**

I: «Momentos que mais vale ficarem lá» como? Esquecido, é?

A: Exato, acho que há momentos e situações que uma pessoa mais vale nem remover e pronto...” (Eugénia. Angola)

Os colegas portugueses confirmam essas situações menos agradáveis, de “gozo”, de “recriminação” contra os alunos estrangeiros, que os leva, no seu entender, a “não lerem” ou a “não gostarem de ler em sala de aula”:

“I: Alguma vez sentiste que os teus colegas estrangeiros foram discriminados por não saberem falar ou não falarem corretamente a LP?

A: Sim, claramente que sim, porque conheço muito... ou já estive com muitos estrangeiros que ao passar por portugueses diziam «Quê?! O que é que estás p'ra aí a dizer?! **Fala-me mas é em condições!!!**», coisas assim... Pode não ser por sentidos de discriminação, mas sim por estarem... por quererem se meter, ou por estarem na brincadeira” (Carolina. Portugal)

“A: Sim, ainda hoje, nesta idade, na turma, por exemplo, **tenho um colega que não gosta nada de ler por causa disso**. Ele nunca disse «eu não gosto de ler!», mas é aquela coisa, **aquele receio de se enganar e de falar mal e de os outros se rirem ou gozarem, que ele nem sequer tenta**. Sim, sim,

eles já foram... não é discriminados, mas que se sentiram mal, sentiram, por causa disso." (Berta. Portugal)

Também os professores confirmam estas situações contra os alunos estrangeiros:

"P: Algumas situações que eu reparei durante as aulas, é que se eles, por acaso, disserem uma palavra mal dita, os colegas muitas vezes, mais no Básico, **gozam com eles**, mas como gozariam com qualquer outro aluno se tivesse dito mal a palavra. Portanto não é especificamente em relação aos estrangeiros, mas de uma forma geral eles gozam os colegas... Agora que eles se tivessem sentido mal por terem sido gozados ou não, nunca reparei. **Claro que às vezes ficam um bocadinho vermelhos e ficam envergonhados, mas nada de mais, não ficam, não se calam, não ficam... às vezes podiam começar a chorar por se sentirem envergonhados, não, se calhar sentem-se mal na altura, sentem-se envergonhados, mas discriminados não...**

I: E normalmente como é que os professores reagem perante essa situação?

P: Depende da situação, mas muitas vezes desvalorizam «Não estejam a gozar! Ainda no outro dia, por exemplo, o Manuel disse qualquer coisa e vocês também gozaram, qualquer um pode dizer!...» **Desvalorizar**. Ou então falar com o aluno depois no final e dizer-lhe: «Não liguês, qualquer um pode ter um problema», individualmente... os outros saem e falamos com ele individualmente se acharmos que ele ficou realmente sentido com o facto... Se não ficou, ótimo, desvaloriza-se e se o aluno se mantém assim é porque não foi... até porque normalmente já sai a falar com os colegas e tudo, portanto é porque... Se ele não valorizou porque é que nós estamos, nós vamos estar a dar peso mais elevado daquilo que ele lhe deu?!" (D.T.5)

"I: Tem conhecimento de alguma situação em que os seus alunos se tivessem sentido mal e/ ou discriminados por não falarem corretamente Português?

P: **Sim, de vez em quando são gozados, não é? Mas tanto são gozados os portugueses que dão "calinadas" nas palavras como os outros...** E depois o que é preciso fazer? É preciso repreender, é preciso dizer que «atenção, ele não tem culpa de não saber dizer a palavra» ou corrigir a palavra e andar... Eu também não valorizo muito isso, a não ser que seja uma coisa muito grave e então ajo disciplinarmente como agiria para qualquer outra situação." (D.T.3)

DISCUSSÃO DA CATEGORIA 8

Discussão da subcategoria 8.1.:

As professoras identificam um conjunto de vantagens na valorização das LMs dos alunos estrangeiros na escola, estritamente relacionadas com o ensino-aprendizagem, que estão bastante fundamentadas a nível científico por vários autores e em diversos estudos quer internacionais (Beacco & Byram, 2003; Conselho da Europa, 2001; Portas, 2005; Portes, 2004; Portes & Schaffler, 1994), quer nacionais (Ançã, 2007a, 2008; Ançã & Ferreira, 2007; Mateus, Pereira & Fischer, 2008). Tal como uma das professoras refere, o bilinguismo, longe de ser um obstáculo, promove antes a flexibilidade cognitiva e o desempenho escolar, sendo inúmeros os documentos da União Europeia e da UNESCO que alertam e incitam as escolas na promoção da valorização das LMs dos alunos estrangeiros, cuja manutenção, para além de constituir um direito dos mesmos, é facilitadora da sua integração e aprendizagem da língua do país

de destino, bem como da educação intercultural para todos, estrangeiros e autóctones (Byram, 2006; Castellotti & Moore, 2002; Coste et al., 2009; Dabène, 1994, 1997; Lewin, 1993; Portas, 2005; Portes, 1999, 2004; Portes & Schauffler, 1994).

O papel da LM como facilitadora do sucesso escolar dos alunos estrangeiros, nomeadamente através da realização de “análises contrastivas” entre as LMs e a LP, que alguns dos professores referem inclusivamente que auxiliam o trabalho dos próprios professores no ensino da LP, está também bastante fundamentado em diversos estudos em contexto escolar, a nível nacional. Estes estudos fundamentam a manutenção e o contributo das LMs para a aprendizagem da LP, designadamente o recurso às “análises contrastivas” entre ambos os idiomas como meio auxiliar e potenciador de novas aprendizagens (Ançã, 2007a, 2008, 2010; Ançã & Alegre, 2003; Ançã & Ferreira, 2007; Ançã, Oliveira & Ferreira, 2009; Arim, Caels & Carvalho, 2008; Grosso, 2007; Oliveira et al., 2010; Oliveira, 2010; Paiva, 2007; Pereira et al., 2008; Pliássova, 2007).

Os alunos estrangeiros, quando solicitados, revelam agrado em falar nas suas LMs, ensinando inclusivamente algumas palavras aos seus colegas autóctones. Perfila-se que para aqueles a valorização das suas LMs na escola seria positiva, reconhecendo-se que a mesma lhes daria “alguma visibilidade”, “empoderá-los-ia”, ajudá-los-ia a não perderem o contacto com a língua e cultura de origem, o que na prática acontece com muitos deles. As próprias famílias, enquanto agentes educativos e de socialização, seriam legitimadas ao verem reconhecida pela escola a valorização das LMs, em vez de serem censuradas e incentivadas a não falarem a LM com os filhos em casa, sob o pretexto de que os estão a “baralhar”. Estes resultados são muito importantes e estão de acordo com o reconhecimento da língua tanto como um poderoso elemento material, como um influente elemento simbólico, indispensável na (re)construção identitária de qualquer ser humano, particularmente no caso dos migrantes ao permitir-lhes manter o elo simbólico com o seu grupo de pertença, ao mesmo tempo que lhes permite a sua diferenciação perante os autóctones (Ançã, 2002, 2007a, 2007b; Ançã & Ferreira, 2007; Andrade, 1997; Camilleri, 1998a, 1998b; Hall, 2001, 2005; João, 2005; Maalouf, 1994; Malheiros & Esteves, 2013).

Conseguimos apurar que os alunos portugueses, por seu turno, revelam alguma curiosidade e abertura relativamente às LMs dos colegas estrangeiros, sendo reconhecido pelas professoras que a valorização das LMs dos alunos estrangeiros, em presença no contexto escolar, também seria conveniente para a formação de todos os discentes enquanto “cidadãos do mundo”. Este resultado afigura-se em total conformidade com os princípios da educação intercultural, que não deve ser dirigida para os alunos estrangeiros ou as minorias migrantes na escola, mas para todos os alunos (Abdallah-Preteuille, 2001, 2006a, 2006b; Ançã, 2007a; Ançã & Ferreira, 2007; André, 2009-2010; Byram, 2008; Candau, 2012; Cochito, 2004; Cortesão & Pacheco, 1991, 1998, 2000, 2011; Neto, 2007, 2010; Ouellet, 2002; Portera, 2011; Rey, 1986).

Pesem embora os resultados apurados e as importantíssimas vantagens que são reconhecidas para

todos os elementos da comunidade escolar – alunos estrangeiros e autóctones, professores, famílias –, quer para o processo de ensino-aprendizagem, quer para a formação dos alunos enquanto cidadãos, os sujeitos do nosso estudo reconhecem que a escola “não interfere, não tem... Nem promove, nem despromove! (...) a escola realmente não promove nenhuma atividades noutras línguas para desenvolver seja lá o que for...”. Ou seja, os argumentos dados, apesar de traduzirem a atualidade dos estudos promovidos cientificamente a nível nacional e internacional, não parecem ter ainda força suficiente para serem postos em prática. A importância dada ao ensino da LP como promotora da integração e facilitadora do sucesso escolar dos alunos estrangeiros, a diversidade das suas LMs relativamente àquele número de alunos que constitui uma minoria numérica, os horários sobrecarregados dos discentes e a pouca abertura dos currículos à diversidade linguística parecem, na prática, valorizar a “normalização” dos alunos estrangeiros e a desvalorização dos saberes de origem, que, apesar de serem reconhecidos como “rentáveis”, não têm repercussões no quotidiano escolar (Ançã, Oliveira & Ferreira, 2009; Bourdieu, 1982; Bourdieu & Passeron, 1975; Cortesão, 2011; Freire, 2001; Giddens, 2007; Stoer, 2008). Falta dar, então, este passo: transformar a vontade em ação.

Discussão das subcategorias 8.2. e 8.3.:

Todos os alunos, autóctones e estrangeiros, foram capazes de revelar “saberes vulgares” sobre as suas LMs e/ ou sobre a língua de acolhimento e a forma como se relacionam com elas. Também os alunos portugueses revelam esses saberes vulgares, que dizem sobretudo respeito ao domínio cognitivo, mas também social e afetivo (Ançã, 2007b, 2009, 2010, 2011, 2012).

Assim, é identificado quer pelos alunos estrangeiros, quer pelas professoras que os alunos oriundos da ex-União Soviética aprendem a LP com alguma facilidade, ultrapassando eficazmente as dificuldades inicialmente encontradas. Por um lado, e à semelhança de outros estudos, estas perceções parecem estar relacionadas com o esforço que os alunos dizem promover e do acompanhamento das suas famílias (Ançã, 2008; Arim et al., 2008). Por outro lado, tais perceções também podem estar relacionadas com o facto de os alunos da ex-União Soviética possuírem um *background* linguístico considerável, uma vez que são falantes de mais do que uma língua, tais como Ucrainiano/ Russo, Bielorusso/ Russo, Cazaque/ Russo, etc., o que os torna bons falantes da língua a aprender (Ançã, 2008, 2010; Arim et al., 2008; Oliveira, 2010).

A situação dos alunos estrangeiros oriundos do espaço lusófono, por sua vez, merece cuidadosa atenção. Por um lado, as professoras detetam que os alunos, especificamente oriundos dos PALOP, revelam dificuldades na proficiência linguística da LP, quer a nível oral, quer a nível escrito, o que contraria as expectativas que os professores, de uma forma geral, têm dos mesmos. Este facto pode refletir o desconhecimento de que a LP, globalmente, não é a LM destes alunos. Mais, estes alunos oriundos dos

PALOP não falam Português no seu dia a dia, mas sobretudo a nível formal no ensino, e mesmo nestes contextos recorrem frequentemente às LMs, que são línguas essencialmente orais. Acresce a estes resultados o facto de estes alunos, quando ingressam na escola portuguesa, já terem sido escolarizados nos seus países de origem, sendo que a iniciação que fizeram à leitura e à escrita não foi na sua LM, o que dificulta a aprendizagem não só de outras línguas, como também de outras áreas curriculares (Lewin, 1993; Oliveira et al., 2010; Pereira et al., 2008).

Por outro lado, a “recusa” que é detetada relativamente aos alunos lusófonos, especificamente oriundos do Brasil, em falarem sem o “sotaque” dos seus países de origem, deve ser interpretada do ponto de vista sociológico, uma vez que este facto parece traduzir uma reivindicação, uma pertença identitária. Insistem no “sotaque” como elemento identificador da sua pertença identitária (Renó Machado, 2004). A própria “rejeição” por parte de uma das professoras em usar o novo Acordo Ortográfico, preferindo avaliar estes alunos pelas antigas normas ortográficas, deve ser interpretada segundo a perspetiva da língua enquanto elemento fundamental da identidade própria.

No sentido de colmatar as dificuldades aferidas, por parte dos alunos estrangeiros, a escola portuguesa, atenta ao domínio da LP como fator de integração, faculta quer a nível curricular a disciplina de PLNM, quer a nível extracurricular aulas de apoio dirigidas àqueles alunos, estando essa preocupação traduzida a nível legal, como tivemos oportunidade de mostrar no enquadramento teórico.

Alguns alunos autóctones, muito embora afirmando concordar com os apoios dados aos alunos estrangeiros, fazem prever algum receio de que esses apoios constituam uma dificuldade para o sistema de ensino, que, no atual quadro de crise económica, é levado a “cortar” alguns apoios “p’ra satisfazer as necessidades da maioria”. Este receio traduz aquilo que se entende por uma “ameaça no nível económico e dos recursos” (Vala et al., 2010), em que, neste caso, se os alunos estrangeiros não são vistos como um “problema”, admite-se a tendência de que a sua presença seja sentida como uma agravante dos problemas, neste caso, dificuldades económicas que se fazem sentir ao nível da escola (Balibar, 1995). Infelizmente os receios mencionados pelos alunos confirmaram-se em algumas restrições relativas aos apoios de PLNM.

Discussão da subcategoria 8.4.:

Os alunos portugueses revelam que fazem uso do seu “capital linguístico” quando falam com os colegas estrangeiros fora da sala de aula, recorrendo às línguas que sabem. Revelam alguma abertura ao Outro, linguisticamente diverso, e à sua LM, quando lhe solicitam a aprendizagem nesse sentido de algumas palavras.

Há todavia dados que suscitam alguma preocupação pela forma como são interpretados pelos alunos autóctones. Trata-se de situações em que os alunos estrangeiros falam entre si as suas LMs, mesmo que seja em contexto de sala de aula para traduzir ao colega da mesma nacionalidade algum conteúdo que ele não entendeu, e tais situações são interpretadas negativamente. No caso dos alunos brasileiros ou africanos, os seus “sotaques”, “como se estivessem a cantar” ou a “brincar” tanto podem ser suscetíveis de interpretações incorretas por parte dos professores, como dos restantes colegas. Estas situações parecem traduzir alguma “resistência cultural” por parte dos alunos autóctones relativamente aos colegas estrangeiros, o que dificulta a capacidade de perceber o Outro e viver a pluralidade cultural e linguística existente na escola (Coste et al., 2009).

Estas situações, quando acompanhadas de outras atitudes mais gravosas, perfilam situações de “discriminação linguística”, uma vez que traduzem alguma intolerância contra aqueles que não falam corretamente, sejam esses colegas autóctones ou estrangeiros, mas sobretudo no caso destes últimos. Assim, descrevem-se atitudes de “gozo” que fazem com que estes colegas se sintam “envergonhados”, “não gostem de ler” em sala de aula, queiram “ficar no seu canto”, “chorem”, “não consigam fazer amizades”, etc. Subjaz a estas atitudes uma relação de poder através da língua que inferioriza, que contribui para a falta de comunicação, que dificulta a integração (Grosso, 2007; Bagno, 2008), que, nas palavras de Fiorin (2011), ridicularizam a própria identidade.

Vemos, pois, como os alunos, estrangeiros e autóctones, capazes de refletirem sobre a LP e/ ou as LMs presentes na escola, dão contributos importantes relativamente às dimensões cognitiva e linguística das mesmas, sublinhando todavia que é a dimensão sociolinguística aquela que levanta desafios não menos importantes. O facto de as LMs dos alunos estrangeiros não serem globalmente valorizadas, em contexto escolar, tem repercussões ao nível das aprendizagens da LP para estes alunos, traduzindo um empobrecimento relativamente ao desenvolvimento de competências plurilinguísticas e interculturais relativamente aos alunos autóctones e, ainda, podendo contribuir para que, pontualmente, as relações entre alunos estrangeiros e autóctones sejam marcadas por mal-entendidos, preconceitos e discriminações.

CATEGORIA 9 – RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA

Sumário

Apresentamos nesta categoria as percepções sobre as relações de convivência que os alunos estabelecem em contexto escolar e os múltiplos fatores que, na opinião dos participantes do nosso estudo, podem contribuir para configurar uma escola de encontros ou desencontros interculturais. Qualquer situação em que os alunos são sejam percebidos como “iguais” pode potencialmente desencadear atitudes menos positivas.

Quadro 23. *Relações de convivência: subcategorias e indicadores*

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
9.1. Caracterização das relações de convivência	As relações de convivência são globalmente caracterizadas de forma positiva pelos sujeitos do nosso estudo. Porém, também são adjetivadas situações de distanciamento e mesmo de preconceito e discriminação.
9.2. Pessoalmente com quem se relacionam melhor	Há um grupo de alunos estrangeiros que afirma relacionar-se bem tanto com os colegas estrangeiros como com os colegas autóctones. Mas também há quem assuma que prefere relacionar-se com outros colegas estrangeiros, da mesma nacionalidade ou de outras nacionalidades. Os alunos portugueses, pessoalmente, entendem que se relacionam bem com todos os colegas, estrangeiros ou não.
9.3. Com quem julgam que o endogrupo se relaciona melhor	Na generalidade, os alunos estrangeiros percebem que os colegas do seu endogrupo tendem a relacionar-se com colegas estrangeiros, oriundos do mesmo país de origem ou de outros países. Os alunos autóctones admitem que o seu endogrupo se dá preferencialmente com alunos portugueses.
9.4. Com quem julgam que o exogrupo se relaciona melhor	Os alunos estrangeiros percebem globalmente que os colegas autóctones tendem a relacionar-se preferencialmente entre si. Os alunos portugueses, na sua globalidade, percebem que os colegas estrangeiros se relacionam preferencialmente com outros estrangeiros, nomeadamente com colegas da mesma nacionalidade. Vemos como existe uma confirmação recíproca das percepções que ambos os grupos manifestam, quer relativamente ao endogrupo, quer relativamente ao exogrupo.
9.5. Opinião dos professores	Globalmente, os professores consideram que as relações de convivência entre os alunos são saudáveis. Porém, entendem que em alguns casos parece que os alunos culturalmente “mais diferentes” têm mais probabilidades de ter dificuldades nessas relações.
9.6. Aspetos que interferem nas relações de convivência	As diferenças de nacionalidade, cultura e língua parecem interferir, negativamente, em algumas das relações de convivência que se estabelecem em contexto escolar. Para além das diversidades relativas a essas diferenças, outras são passíveis de marcar negativamente essas relações.

9.1. Caracterização das relações de convivência

As relações de convivência são descritas globalmente como positivas, quer pelos alunos estrangeiros, quer pelos alunos portugueses. Os **alunos estrangeiros** usam para esse efeito expressões como: “normal”; “tudo «relax»”; “risada”, “brincadeira”; “bom convívio”; “muita comunicação entre os grupos”; “não há muitas guerras”; “muito bom”; “relação forte, verdadeira e simples”; “é como se fossem mesmo um dos nossos... pondo-me eu no lugar de um português”; “é espetacular, fantástico mesmo, uma pessoa nem nota que há ali diferença de nacionalidades”; alguns “são abertos”.

Todavia, admitem exceções nessas relações e nestes casos utilizam expressões como “a maior parte não tem propriamente sentido de amizade”; “há algumas provocações”, alguns alunos portugueses “acham-se superiores”, são “egocêntricos”; “têm uma forma superior de se acharem”; quando os alunos estrangeiros não estão bem integrados «não ligam» ou acontecem casos de discriminação; é uma relação que não vai “muito fora da escola”, “outros ignoravam”; convívio “conturbado”, “problemático”; “há pessoas que não aceitam as diferenças”; “não há aquela socialização mais saudável”; “os portugueses têm a mania de olhar muito para a indumentária das pessoas e comentar tudo”; não convivem uns com os outros:

“A: É uma boa relação, **normal**” (Apollinarya. Roménia)

“A: Com os outros eu não sei, mas comigo é tudo bem, **tudo “relax”**...”

I: Achas que são sempre “relax”?

A: Sim... ninguém me disse nada de mal até hoje...” (Júlio. Brasil)

“I: Como caracterizarias as relações de convivência dentro da escola, entre alunos estrangeiros e alunos portugueses?

A: **Risada...**

I: Como? Não percebi! “Risada”?

A: (risos) Sim. Quer dizer... **risada quer dizer brincadeira**, é nesse aspeto.

I: Portanto, brincam uns com os outros, é isso? Mas brincam em que sentido?

A: Contar piadas... (...)

I: Gostam de falar é de piadas, é isso?

A: Hum... hum... (sinal de assentimento)

I: Mas como é que achas que é essa relação de convívio entre ambos?

A: Eu acho que, a maior parte, a relação é de colega para colega... **a maior parte não tem propriamente... propriamente sentido de amizade. Mas também há alguns que são fortes, que são os melhores... são os melhores amigos, não é?, que os ajudam e que nos superam as dificuldades.**” (Ling. China)

“A: Bem, acho que é... **é um bom convívio**... tem muita... **muita comunicação entre os grupos**... entre... entre os alunos portugueses e os alunos estrangeiros e que... não há assim... não há muitas... **não há muitas guerras, assim dizendo.** Não há muitas... assim guerras entre eles e... o que acho que é muito bom.

I: Achas que são sempre assim?

A: Sim, acho que sim... **Nem sempre, há gente que quando há, por exemplo, quando há assim algumas provocações, mas isso... há... é sempre aqueles alunos portugueses muito... que acham-se superiores.** Acho... é só assim... é só nesses casos que... os outros quase... nem assim tanto.

I: E que provocações são essas? Fala-me um bocadinho sobre isso.

A: É... **chamam muitos nomes e... pronto, chateiam muito.**" (Vladislav. Ucrânia)

"A: **Muito boa**, acho que é uma **relação forte, verdadeira e simples, não há nada a complicar**, acho que... sei lá... é tudo tão fácil, quando temos esta idade (...) pronto... **sim, há aqueles egocêntricos** e etc., é verdade, só que eu acho que até são boas pessoas, só que **eles têm essa forma tão superior de se acharem, é uma forma acho de se protegerem porque são muito vulneráveis. Acho que é isso, acho que se armam em superiores ou que tentam parecer superiores (...)**

I: Mas mesmo nestes casos consideras que a relação de convivência é muito boa?

A: Não é muito boa, **há sempre aquelas dificuldades por ser egocêntrico**, temos sempre aquelas dificuldades, mas por exemplo **eu odeio gente egocêntrica e choco muito com esse tipo de gente** (sorriso), sim, porque nós... é que **esse tipo de gente não aceito, não consigo (...)**" (Odete. Guiné-Bissau)

"A: Acho que **depois de serem integrados é como se fossem mesmo um dos nossos, dito por palavras, ou melhor, pondo-me eu no lugar de um português**, é como se fossem um dos nossos, basicamente...

I: Portanto, é uma boa relação?

A: Sim...

I: E quando isso não acontece?

A: Há sempre alguém que procura saber dessas pessoas, dos estrangeiros, há sempre algum interessado ou... ou que simplesmente quer dar o apoio que os outros não dão...

I: Há sempre alguém? Dá ideia que é uma minoria...

A: É... **Falando de pessoas que não estão integradas... ou não ligam, ou fazem-nas passar o mesmo que me fizeram passar a mim** (o aluno refere-se a uma situação de discriminação, que é relatada na categoria própria)." (Lucas. Venezuela)

"A: ... Uma relação boa... não sei, os adjetivos não é o meu forte (sorriso)... **é uma relação de colegas de turma, não sai muito fora da escola.**(...) Depende da personalidade do estrangeiro também, se ele não se quiser juntar às outras pessoas para fazer amigos, também os outros não podem fazer grande coisa... Também pode ser ao contrário, alguns podem não querer, não querer ser amigos dos estrangeiros...

I: Notaste isso?

A: Alguns sim...

I: O que é que tu vias que te levava a pensar que eles não estavam muito interessados nessa relação?

A: ... Então, não sei, não falavam tanto comigo... havia alguns que... pronto, 'tavam comigo, ajudavam-me, os outros ignoravam mais ou menos..." (Kirill. Ucrânia)

"IA: Diferente, porque... É diferente porquê? Porque em relação... não posso generalizar logo por aí porque há aqueles em que **o convívio é espetacular, fantástico mesmo, uma pessoa nem nota que há ali diferença de nacionalidades**, enquanto que **há aqueles em que o convívio é muito conturbado**, acho que é isso...

I: "Conturbado" como?

A: **É muito problemático.** Porquê? **Porque há pessoas que não aceitam as diferenças e se nós não conseguimos aceitar as diferenças, não há aquela interação, não há aquela socialização mais saudável**, o que torna tudo mais complicado e acho que há convívios desse tipo...

I: E o que te leva a dizer isso?

A: Porque, eu não me dou... n'ê?, azos para isso, mas sabe quando há pessoas que à frente daquela pessoa apesar de ser estrangeira ou quê «Muito bem, muito bem», mas depois à tua beira «Aquele pessoa não presta», sabe?...

I: Como é que tu te sentes quando ouves isso?

A: **Só penso, então se à minha frente vêm falar de outros, "à minha trás" devem 'tar a falar pior de mim**, então pronto, «esquece, deixa estar», passo a pô-la de parte...

I: Mas és capaz de concretizar esse "falar mal"?

A: É, por exemplo, de vez em quando **os portugueses têm a mania de olhar muito, muito para a indumentária das pessoas e comentar tudo e de tudo, então só porque aquela pessoa... o casaco que não tá na moda, pronto, já não sabe vestir, só porque a calça não está na moda...** Eu tenho sinceramente muita pena daquelas pessoas que são árabes porque passam por vezes aqui e nós estamos no portão, o pessoal, alguns estão a fumar, nós estamos a conversar, **eu vejo as pessoas (os colegas): «Olha aquela, se calhar até é tão feia que traz o lenço»...** Eu acho que passa por aí..." (Eugénia. Angola)

"A: Acho que **são abertos uns aos outros, alguns, alguns, os outros acho que é só «Aquele anda na minha escola, pronto, é da minha escola»... não é de... conviverem uns com os outros.**

I: Quando tu me dizes que "não é de conviverem uns com os outros", o que é que queres dizer com isso?

A: Por exemplo, quando, à hora de almoço... Por exemplo, eu conheço... ele ou ela conhecem da escola e não vão sentar, dizem «Olá», passam e sentam-se no outro banco, não ficam ao pé de mim a falar" (Olena. Portugal)

Os **alunos portugueses** usam expressões como: "bom", "não há nenhuma rivalidade"; "com aqueles que se fazem integrar melhor... os brasileiros sobretudo... muito divertidas"; "dão-nos oportunidade de ver as coisas de uma maneira diferente"; "amigáveis"; "normais, "nos damos uns com os outros da mesma maneira que nos damos entre portugueses"; relações "normais"; "quando são da mesma turma, se estes estrangeiros se sentirem adaptados"; "normal"; alguns "fazem o máximo do possível para enquadrar os outros".

Admitem, todavia, algumas exceções, usando expressões como "meramente profissionais"; damos-nos com essas pessoas "porque tem de ser"; "às vezes há pessoas que são até um bocado racistas"; "alguns são preconceituosos"; "existe o sentido de ignorar"; "nem se fala para ela"; "preconceito"; "criticando ou discriminando"; "quanto baste", "distante"; "não há confiança, não há amizade suficiente nem "aproximamento"; "nem boa, nem má":

"A: **Acho que é bom. Eu acho que dependendo de pessoa para pessoa**, mais uma vez, mas acho que não há nenhuma rivalidade e acho que todos se dão bem. **Basta é quererem**, não é?" (Justino. Portugal)

"A: Acho que é **bom.**" (Ramiro. Portugal)

"A: Eu acho que... eu **acho que convivemos todos normalmente.** (...) Eu acho que, de uma forma geral, **com aqueles que se fazem integrar melhor, pronto, que são os que geralmente existe convivência**, são relações muito... não é alegres que eu queria, mas digamos **divertidas, porque, aqueles que se fazem mais integrar são mais os brasileiros**, sobretudo, que são pessoas extremamente extrovertidas e alegres e... portanto acho que são convivências muito... muito divertidas. São uma aprendizagem, eu acho que sim, são uma aprendizagem, são... **dão-nos oportunidade de ver as coisas de uma maneira diferente, dão-nos oportunidade de experimentar novas coisas** e acho que é basicamente aquilo que tenho a dizer. (...)

I: Falaste nas relações de convivência que não são tão boas. Como é que caracterizarias essas relações de convivência?

A: Acho que **são relações de convivência meramente profissionais, digamos assim**, ou seja, é só mesmo conviver porque... porque tem que ser, porque se tem algum trabalho para fazer ou porque... por alguma coisa dessas, acho eu. Mas acho que isso não tem só... não é só com os estrangeiros, acho que

também entre os portugueses existe isso... **as relações que não são tão boas e definitivamente só nos damos com outra pessoa porque tem que ser.**" (Assunção. Portugal)

"A: (...) As relações de convivência... pronto, acho que, na maioria das vezes, acho que **são amigáveis**, acho que se dão bem, os portugueses com os estrangeiros e vice-versa. (...) Mas pronto, como em todo o lado, **há pessoas que... pronto, não querem dar-se com os estrangeiros, ou há estrangeiros que não querem dar-se com portugueses**, não sei, mas pronto, às vezes **há pessoas que são até um bocado racistas** (sorriso).

I: Pessoas, colegas?

A: Sim. Eu felizmente nunca tive assim um caso muito... nunca conheci assim uma pessoa que fosse assim muito racista...

I: "Muito racista"??...

A: Muito, mas há pessoas que têm sempre assim um... **uns ligeiros tons de racismo**, de vez em quando... **Às vezes por comentários que as pessoas fazem ou... ou nas interações que têm com os colegas estrangeiros.**" (Joaquim. Portugal)

"A: Eu penso que em geral é... acho que **normal**. Acho que não tem assim... **acho que nos damos uns com os outros da mesma maneira que nos damos entre portugueses**. Penso que não há divergência nenhuma... estarmos a conviver com... alguém de outra nacionalidade ou não. (...)

I: Achas que são sempre "normais"?

A: Em geral, sim. Assim de repente nem me lembro de nenhum... nenhuma coisa assim mais... só se for às vezes aquelas "picas" assim, mas, pelo menos, nos casos que eu conheço, é sempre na brincadeira, por isso ninguém leva a mal! Porque eles "picam-nos" a nós e nós "picamos" a eles, mas é na brincadeira, não há problema nenhum! **Por exemplo, nós virarmo-nos para os brasileiros e chamarmos-lhes "brazucas" e coisas assim... ou chamar-lhes "pretos" ou assim, mas na brincadeira... da mesma maneira como eles depois nos chamam "brancos" e... "feios" e não sei quê... não sei, lá eles inventam os adjetivos que querem. Eles às vezes mandam assim umas "bocas" que não deixam assim ninguém ofendido. É mais brincar. Isso também não é todos os dias, é só de vez em quando..."** (Ronaldo. Portugal)

"A: Eu acho que... são relações... **normais**. Claro que há aquelas questões que... **alguns que são preconceituosos.**" (Jaime. Portugal)

"A: Acho que existe convívio entre alunos portugueses e estrangeiros quando, e maioritariamente, **quando são da mesma turma, se estes estrangeiros se sentirem adaptados...**

I: Achas que são sempre assim?

A: Não, porque depende das pessoas e depende de caso p'ra caso, porque lá está! O estrangeiro pode integrar-se... como é que hei de dizer... pode-se adaptar melhor do que outro e portanto a convivência também com os portugueses vai ser diferente... Quando não existe, acho que **existe o sentido de ignorar, ou se ignora essa pessoa, ou simplesmente, ou seja, simplesmente nem se fala para ela, ou então cria-se aqueles casos de preconceito e então fala-se mas criticando ou discriminando**, por assim dizer..." (Carolina. Portugal)

"A: Acho que o convívio é... **quanto baste**... Acho que não é assim um grande convívio... nos pequenos intervalos podemos estar todos juntos e o convívio é sempre o mesmo, **é normal**...

I: Parece-me aqui que há uma diferença entre o "normal" e o "quanto baste"... Explica-me isso melhor...

A: Quanto baste, por exemplo... 'tão no intervalo, por exemplo, podem estar com ele, com esse estrangeiro, mas depois lá fora, quando é p'ra sair com os amigos e isso, não convidam essa pessoa... estão com essa pessoa, com esse estrangeiro porque... pronto, tem de ser... (...) A relação pode ser... **por vezes distante (...)** apesar de estarmos na escola, muita gente na turma pode nem falar com a outra, apesar da mesma turma podem nem... **há sempre uma distância**... Porque **não há confiança, não há amizade suficiente nem "aproximamento"**" (Benilde. Portugal)

Mesmo em situações de sala de aula a aluna diz existir alguma “retração”, porque entendem que os alunos estrangeiros podem “não entender o que se lhes pede”:

“A: Como caracterizo? **Vou dizer mais ou menos, não vou dizer nem boa, nem má, porque conheço pessoas boas com quem se tem um bom convívio e outros mau convívio**, vá, que **deixam amigos da turma andarem sozinhos...** ou coisa assim do género. **Retraem-se**, quando existe alguma coisa tem que ser partilhada ou dividida com eles, no sentido... ah «**eu acho que ele não vai conseguir fazer porque ele não percebe aquilo que se pede!**» ou... então «uma pessoa já põe o pé atrás porque **ele não vai perceber!**»... assim (em relação aos alunos estrangeiros). Mas depois há pessoas que não são assim, eu... eu... **fazem o máximo do possível para enquadrar os outros, para que eles se sintam bem...** ahm... dentro da escola” (Berta. Portugal)

As professoras também caracterizam essas relações de convivência de forma ambivalente. Por um lado, parecem-lhes relações “agradáveis”; “perfeitamente normais”; “amistosas”; de “convivência”; “de empatia”; “boa camaradagem”; “saudáveis” e “equilibradas”; entendem que “armam peixeiradas” mais com portugueses do que com estrangeiros; “têm algum respeito”; não fazem “diferenças” de culturas; “misturam-se uns com os outros”; “harmonia”; “transferência de culturas”; “dão sempre muito bem”; “abrir o horizonte e ver outras perspetivas para além da deles”; “estão sempre na brincadeira”; “estão integrados”; “convivem normalmente”. Em sala de aula dizem que essas relações são “harmoniosas” e “positivas”.

Todavia, não generalizam esse tipo de relações a todos os alunos; dão conta de algumas situações em que há “algum afastamento”; não são tão “agradáveis”, mas mesmo nestes casos consideram que não é por serem alunos estrangeiros em particular.

Entre as situações que consideram mais excecionais, uma das professoras diz que neste momento os alunos estrangeiros são menos numerosos do que nos anos anteriores, e que por isso não se notam tantos grupos, mas descreve uma situação para a eleição da Associação de Estudantes em que num dos grupos eram todos “afro”, sendo também frequente observarem-se grupos de alunos de países de Leste ou chineses. No caso deste último grupo, uma das professoras entende que é pela necessidade de comunicarem na LM e manterem a relação com a língua.

“I: Como caracterizaria as relações de convivência dentro da escola entre alunos estrangeiros e alunos portugueses?

P: Do que eu tenho visto é boa... **agradável**... é uma relação **perfeitamente normal**.

I: Acha que são sempre assim?

P: Não! Isso não (sorriso), isso não acho que seja sempre assim... Aqui na escola... ah... que eu tenha conhecimento... (...) há... esta miúda brasileira que veio de outro lado este ano p'ra aqui, sente na turma alguma... **algum afastamento**, portanto, alguma... assim **não é uma convivência completamente agradável**, mas quem lhe causa isso, ou um dos que lhe causa isso, é um que causa isso com todos! Quer dizer, pronto, é um tipo muito brincalhão, que manda muitas bocas” (D.T.4)

“P: **Amistosas**... algumas até serão **de convivência**, de **empatia**... **Boa camaradagem**... (...) **em aula não noto nada especial**.

I: Mas também pelo que vê fora da sala de aula?

P: Acho que é tudo... que é **normal**, é **habitual**, **estão integrados**, **convivem normalmente entre eles**, não sei.” (D.T.3)

“P: Eu acho que são... acho que é um **relacionamento saudável**... eh... é um relacionamento... saudável diz tudo, mas, pronto, agora vou desmembrar o saudável... porque acho que é um **relacionamento equilibrado**, não sinto que haja por parte dos portugueses uma atitude «olha que bom que eu sou que te estou a receber!...», têm uma atitude normal, pronto, ah... é uma relação... eu acho que eles têm respeito, a sério, **nesse aspeto até acho que com mais facilidade um português "arma uma peixeirada" com um português também do que... o que pode querer dizer qualquer coisa, não é?, pronto... Ou no fundo quer dizer que não existe tanta proximidade e portanto é essa... esse distanciamento que faz com que não se "armem peixeiradas" com aqueles... às tantas não sei, não sei, essa pergunta é muito difícil.**” (D.T.1)

“P: Não sei... **acho que é... é igual, não vejo grandes diferenças... entre uns e outros, acho que aqui eles se misturam todos uns com os outros, não há essa diferença... acho que não fazem essa diferença de... de culturas**, não sei... (sorriso)... daquilo que eu me apercebo, não é?...”

I: No entanto, acabou de me dizer, na questão anterior, que tendiam a agrupar-se...

P: É assim, **antigamente tendiam a agrupar-se, eu penso que agora não se agrupam tanto, embora... eu nem me apercebi muito bem mas nas eleições para a Associação Escolar havia uma Lista que era afro... portanto, quase todos! eram...** Mas é assim, essa é a percepção que tenho da escola no geral, talvez até mais por isso... e **mais antigamente, quando havia mais estrangeiros dos países de Leste, porque agora não vejo assim grupinhos, há uns anos atrás via-se, ou por haver mais... o que se via mais eram os africanos mais juntos, há dois ou três anos havia aí um grupo muito grande e então nós passávamos ali fora e víamo-los todos juntos, às vezes até assustava... não assustava, mas é assim... é a tendência quando se veem muitos... pronto, negros... (...)** neste momento não... só mesmo por esse grupo da Associação (de Estudantes) que, pronto, havia realmente um grupo de pessoal de... de... de... afro, que não são assim tantos como isso cá na escola, mas ainda são alguns...

I: Portanto, eu concluo que esse convívio entre alunos estrangeiros e alunos portugueses, de uma forma geral, é...

P: ... **é normal, não há diferenciação, não, não vejo aí, portanto, os estrangeiros por um lado e os portugueses por outro, não! Portanto, eles convivem todos de igual forma, não vejo realmente que haja esses grupinhos, tirando essas exceções...**

I: ... essas exceções... está a referir-se àquelas duas alunas que teve chinesas?

P: ah... quando falo nas exceções estou a referir-me a esses russos de países de Leste. Essas chinesas juntavam-se mais, pois elas eram amigas e havia outras de outras turmas, elas realmente juntavam-se mais, **mas eu acho que continua a ser pela necessidade delas de comunicar na língua delas, continuo a achar que no caso delas seria mais por ser mais fácil comunicar, portanto... entre si e, se calhar, manter a relação com a língua...**” (D.T.2)

“P: São relações **saudáveis, normalmente sempre de harmonia porque dão-se sempre muito bem...** Não sei se é um adjetivo mas... **transferência de culturas**, porque passam muito do «como é que é?», «como é que eles são?» e... para um lado e para o outro, e **o facto de eles transmitirem essa cultura faz com que eles consigam abrir o horizonte e ver outras perspetivas para além da deles.** Portanto, isso é muito bom, em termos de convivência não sei se consigo dizer mais...” (D.T.5)

9.2. Pessoalmente com quem se relacionam melhor

Houve um grupo de alunos, **estrangeiros e portugueses**, que afirmou dar-se bem com outros colegas independentemente do seu país de origem ou cultura. Por vezes admitem que têm “mais amigos portugueses”, mas justificam esse facto por haver mais alunos portugueses na escola. É interessante o excerto do Lucas, que diz dar-se bem tanto com colegas estrangeiros como com colegas portugueses, mas

admite que os portugueses com quem se dá são colegas que têm “algumas origens fora”, o que faz com que haja entre ambos “algumas coisas em comum”:

“I: Na tua escola existem alunos estrangeiros. Com quem te relacionas melhor?

A: **Eu dou-me bem com toda a gente...** acho que temos sempre de nos aceitar mutuamente, é assim, eu **dou-me quer com portugueses, quer chineses, quer franceses, não interessa. Se forem... se forem pessoas verdadeiras para mim (...)**” (Odete. Guiné-Bissau)

“A: Sim, sim... Eh... acho que é **com ambos. Tenho amigos portugueses muito... muito... muito amigos, também tenho muitos amigos ucranianos** e todos nos damos bem.” (Vladislav. Ucrânia)

“A: Eu acho que a relação entre mim e os meus amigos é a mesma, **independentemente da sua nacionalidade. De facto tenho mais amigos portugueses porque existem mais portugueses à minha volta, tenho os meus amigos do meu país também, e dos outros.** Conhecemo-nos mais ou menos todos na escola, **temos a relação depois das aulas,** somos colegas” (Ling. China)

“A: Um bocadinho de tudo... ah, **das pessoas com quem eu me dou melhor dos portugueses, são os que também têm algumas origens fora...** Ah, e dou-me bem com estrangeiros porque passaram... porque vêm de fora, passaram as mesmas situações que eu e...

I: Disseste-me que te davas bem com os colegas portugueses quando “eles têm origens fora”?...

A: Dos que... **com quem eu me dou melhor dos portugueses são os que têm origens fora, tanto os pais, como os avós ou assim... fora do país. Ou... ou são estrangeiros e nasceram fora, e talvez seja por isso que também me dou bem com eles... temos sempre algumas coisas em comum...**” (Lucas. Venezuela)

Nas palavras dos alunos portugueses:

“A: **Com ambos.** Acho que para mim não faz diferença nenhuma, **(importa) mais aquilo que as pessoas são por dentro que propriamente a nacionalidade.**” (Assunção. Portugal)

“A: **Posso dizer com ambos. Pelo menos na escola, acho que, em geral... embora a maior parte dos meus amigos são portugueses, mas também a maior parte dos alunos da escola são portugueses!** Por isso também é um bocado complicado...” (Ronaldo. Portugal)

“A: Com ambos. Completamente, **tenho amigos portugueses e estrangeiros.**” (Jaime. Portugal)

“A: (...) Eu... acho **que tenho empatia e crio uma amizade mais facilmente com umas pessoas do que outras. Por exemplo, ehm... não acho que exista uma distinção por nacionalidades.**” (Berta. Portugal)

No entanto, há um grupo de alunos estrangeiros que admite relacionar-se melhor com outros colegas estrangeiros ou até da mesma nacionalidade. Justificam esta preferência por “desconfiarem” dos colegas portugueses; por entenderem que estão “na mesma situação” que os outros colegas estrangeiros; porque “nem todos” os colegas portugueses se querem “juntar” aos colegas estrangeiros.

No último excerto, a aluna diz dar-se bem com “toda a gente” e afirma que não existem grupos de

alunos estrangeiros na escola. Porém, afirma “andar sempre” com a sua colega ucraniana porque “ambas” não convivem com portugueses, “não tem confiança com eles”, concluindo que se relaciona melhor “com os ucranianos ou com os russos”:

I: Com quem te relacionas melhor?

A: **Com os colegas estrangeiros...** Se bem que, em relação a isso, os meus colegas, eu me relaciono tão bem tanto com uns como com outros, não há aqui... mas **acho que a facilidade de eu me abrir é mais fácil com estrangeiro do que com um português, porque eu vou estar sempre a desconfiar mais do português do que estrangeiro**, porque eu digo sempre **ponho-me no lugar do estrangeiro e ele pode estar a passar pela mesma situação que eu, se calhar vai-me entender melhor. O português só conhece simplesmente a realidade dele**, se calhar... Acho que é mais isso...” (Eugénia. Angola)

I: Foi ou é fácil fazer amigos na escola? Porquê?

A: **Não foi fácil, porque nem todos querem juntar-se aos estrangeiros....**

I: E agora neste momento achas que é fácil?

A: Agora já é mais fácil... Em termos de língua acho que já falo melhor, consigo-me juntar mais aos colegas” (Kirill. Ucrânia)

I: Tu falaste em grupos e isso leva-me a pôr-te uma questão... Achas que existem “grupos de alunos estrangeiros” na escola? Estrangeiros que se juntam entre si?

A: Não, não (sorriso)... por exemplo, **não há grupos, mas eu ando sempre com a minha colega ucraniana** que também anda aqui na escola, mas é porque já tenho uma amizade com ela e passo tempo sempre com ela, mas quando ela não 'tá também 'tou com os portugueses (...)

I: Porque é que vocês se juntam mais uma com a outra?

A: **Porque ambas não convivemos com os portugueses**, por isso é que nos estamos a juntar...

I: E não convivem com portugueses porquê?

A: Não sei, é **porque entrámos ao mesmo tempo nesta escola, conhecemo-nos ao mesmo tempo há três anos e acho que a partir daí começámos sempre, sempre a passar os intervalos e os almoços juntas** e ficou assim... e agora é sempre assim... Deve ser a forma como ela também valoriza a amizade, porque... não sei, **acho que não temos assim tanta confiança com os portugueses... também ela não tem...** (...)

I: Mas com quem te relacionas melhor?

A: **Melhor... com os ucranianos e com os russos...**” (Olena. Ucrânia)

9.3. Com quem julgam que o endogrupo se relaciona melhor

Quisemos saber qual a perceção relativamente aos endogrupos no que se refere às relações de convivência. Assim, questionámos cada grupo de alunos sobre quais os colegas com quem julgavam que o “seu” grupo se relacionava melhor.

De uma forma geral, **os alunos estrangeiros** admitem que os alunos estrangeiros se relacionam melhor com outros alunos estrangeiros, ou seja, revelam a preferência pelo seu endogrupo. As justificações usadas são variadas: “uma maior abertura” entre alunos estrangeiros do que entre alunos estrangeiros e portugueses; “estão mais à vontade”; têm maior “confiança” com outros estrangeiros. Há alunos que destacam inclusivamente a preferência por aqueles que são do mesmo país de origem, justificando que têm

o mesmo “modo de falar”, sabem as mesmas coisas da cultura, há entre eles uma “relação de familiaridade”, uns são mesmo primos ou irmãos:

“I: De uma forma geral, com quem te parece que os colegas estrangeiros se relacionam melhor?

A: Acho que com os outros alunos estrangeiros e os alunos portugueses, é igual... **Mas acho que há mais... maior abertura entre os estrangeiros e os estrangeiros do que propriamente estrangeiros e portugueses**, acho que é isso...” (Eugénia. Angola)

“A: Com os estrangeiros (sorriso)...

I: O que é que te leva a dizer que eles se relacionam melhor com outros colegas estrangeiros?

A: **A atitude que eles demonstram... estão mais à vontade com os outros do que com os portugueses... têm mais vontade de falarem com eles do que com os portugueses...** (Oléna. Ucrânia)

“A: **Acho que é com os da sua própria origem, pelo modo de falar, da cultura que sabem e essas coisas...** só que a mim, eu dou-me bem com os dois tipos...” (Júlio. Brasil)

“A: O que é que me parece... Hum... **eu acho que é com os... os do mesmo país, talvez porque eu acho que eles têm uma relação de familiaridade entre eles e é mais fácil o contacto entre eles**, ao contrário de mim.

I: Ao contrário de ti?

A: Sim, porque não tenho uma família nessa escola. Nunca tive nenhuma família na escola... pelo menos aqueles que eu conheço ou são primos ou são mesmo irmãos.

I: E são... também são chineses?

A: Não, não, são ucranianos.

I: E achas que os alunos ucranianos se dão melhor com outros alunos ucranianos, é isso?

A: **Eu acho que sim. Dar melhor sim, acho que sim, se dão melhor...** (Ling. China)

Globalmente, os **alunos portugueses** também admitem que o seu endogrupo se dá preferencialmente com outros portugueses, “notam que há ali um bocado de diferença” mas desvalorizam essa perceção. Outros admitem que depende dos alunos em questão, em função de serem mais “abertos” ou “fechados” (já vimos atrás que alguns justificam o facto por causa de haver mais portugueses na escola do que estrangeiros), ou seja, consideram que o seu grupo se dá melhor com elementos do endogrupo.

“I: De uma forma geral, com quem te parece que os colegas portugueses se relacionam melhor?

A: Nota-se que há... que há ali um bocado de diferença.

I: Mas achas que se relacionam melhor...?

A: **Relacionam-se ligeiramente melhor com portugueses...** (Jaime. Portugal)

“A: Depende dos portugueses. Alguns têm um espírito aberto e vão... relacionam-se com tudo, outros são assim mais fechados, gostam mais de portugueses, digamos. E então relacionam-se mais com portugueses. Os tais grupinhos sociais que há cá na escola.” (Justino. Portugal)

As justificações dadas são variadas: o facto de “muitos portugueses” não entenderem as diferenças culturais e preferirem “ir pelo” “amigo mais parecido”; outros apontam as “barreiras linguísticas”, que fazem com que os colegas portugueses prefiram “fazer amizades mais entre portugueses” em detrimento de

“pessoas que ainda não percebem bem, e que têm dificuldades em comunicar e exprimir-se”; quando estes “falam bem o Português” é “quase igual”:

“I: De uma forma geral, com quem te parece que os colegas portugueses se relacionam melhor?
A: Com portugueses.” (Ronaldo. Portugal)

“A: **Com portugueses.** Porque... ahm... a percepção que eu tenho, cá na escola... **acho que sim, que os portugueses se relacionam mais com os portugueses do que com estrangeiros.**” (Berta. Portugal)

“A: Com portugueses... Acho que... **porque, às vezes, muitos portugueses não entendem que os estrangeiros podem ser diferentes de culturas ou assim e às vezes não respeitam e preferem sempre ir pelo... p'ró amigo mais parecido e que tem mais em comum...** Acho que é por causa disso...” (Benilde. Portugal)

“A: **Acho que, de uma forma geral, acho que se costumam relacionar melhor com colegas portugueses, especialmente...** Acho... a partir do momento em que **os colegas estrangeiros conseguem falar bem o Português e conseguem comunicar bem com os outros, acho que é quase igual, mas aqueles estrangeiros que têm mais dificuldade na língua...** Acho que as pessoas sempre tendem a comunicar mais e fazer amizades mais entre portugueses, com pessoas que sabem falar bem com eles e que eles conseguem falar e estar e interagir bem, do que com pessoas que ainda não percebem bem, e que têm dificuldades em comunicar e exprimir-se... **Nesses casos já não é quase igual, é mais difícil para quem está...** mas pronto, **acho que isso é, é a questão da barreira linguística que torna sempre as coisas mais difíceis.** Mas acho que isso acontece em todas as partes do mundo.” (Joaquim. Portugal)

Entre estes alunos também há quem faça a distinção em função da raça, afirmando que os alunos brancos tendem a dar-se melhor com outros alunos brancos, em detrimento dos alunos negros, por considerarem que existe ainda “muito preconceito”. No excerto que se segue justifica-se essa preferência não apenas pela cor, mas pelo “odor”:

“I: De uma forma geral, com quem te parece que os colegas portugueses se relacionam melhor?
A: **Eu acho que ainda há muito preconceito em relação aos negros.** Eu vejo isso um bocadinho, mesmo na minha turma, que nós temos uma colega negra que, pronto, ela também, diga-se de passagem, não faz muito para se integrar, mas... mas mesmo assim, deixam-na um bocado de lado... mas, por exemplo, com outra nossa colega, que é romena... acho que ela não tem dificuldades nenhuma (...). agora, eu acho que com a outra nossa colega negra, acho que tem mais a ver com o facto dela (...). também tem muito a ver com outra coisa que é... (...). **Ela tem aquele odor característico dos negros, mas isso nós damos por ele normalmente, só que, por exemplo, eu não aprecio muito esse cheiro**” (Assunção. Portugal)

9.4. Com quem julgam que o exogrupo se relaciona melhor

Quanto às percepções que estes alunos fazem dos exogrupos, verificamos que os **alunos estrangeiros** julgam que os alunos portugueses se dão melhor com alunos portugueses, ou seja, há

coincidência com as percepções que foram descritas relativamente aos endogrupos. Mais uma vez confirma-se que globalmente os alunos estrangeiros se dão com estrangeiros e que os alunos portugueses se dão com portugueses.

Assim, os alunos estrangeiros afirmam que os portugueses se relacionam com portugueses porque têm os mesmos “hábitos”, “sabem sobre o que falar”; porque é difícil integrar uma pessoa que vem de fora”, particularmente quando “se nota que veio de fora”; “porque falam mais com portugueses”, admitindo haver uma minoria que ignora os alunos estrangeiros:

“I: De uma forma geral, com quem te parece que os colegas portugueses se relacionam melhor?

A: Com colegas portugueses também” (Paul. França)

“A: Com os portugueses, acho eu... Porque... **porque são portugueses e têm as mesmas... os mesmos hábitos e... pronto... pronto, sabem sobre o que falar, e essas coisas.**” (Vladislav. Ucrânia)

“I: De uma forma geral, com quem te parece que os colegas portugueses se relacionam melhor?

A: Com os portugueses, de modo geral, mas comigo lá na escola não me tratam mal... é isso...” (Júlio. Brasil)

“A: Colegas, não amigos, colegas... com **os portugueses, sempre com os portugueses... é difícil, é sempre difícil integrar uma pessoa que vem de fora num grupo de amigos...**

I: Mesmo que essa pessoa que venha de fora já esteja cá há muitos anos, como tu?

A: Acho que não...

I: É mais no início?

A: Sim, em que se nota que veio de fora, porque muitas vezes fazem referência «Ah, ele veio de fora», «Vieste de fora?», «Vim», **muitas vezes as pessoas já não se apercebem que vim de fora, que sou, que não sou português e aí 'ta tudo bem.**” (Lucas. Portugal)

“A: Com os portugueses também (sorriso)... (...)

I: Há bocadinho tu falaste que os alunos portugueses ignoram... os alunos estrangeiros... Achas que isso acontece na generalidade?

A: **Alguns... Na generalidade não, é (uma) minoria...**” (Kirill. Ucrânia)

Há, todavia, três alunas que percebem que os alunos portugueses tanto se relacionam com portugueses como com outros alunos estrangeiros. No último excerto, a aluna afirma que basta que, independentemente da nacionalidade, se encontre no Outro “a versão deles”, ou seja, que se encontre no Outro “um bocado aquilo que eu sou”:

“I: De uma forma geral, com quem te parece que os colegas portugueses se relacionam melhor?

A: ...Ahaa... Acho que... eu falo... Acho que se relacionam bem com todos, pelo menos na minha turma e na minha escola acho que sim, **dão-se bem com todos, independentemente da cultura....**” (Odete. Guiné-Bissau)

“A: Eu conheço várias pessoas e acho que **alguns se relacionam mais com os ucranianos e com russos, e outros que só se relacionam com portugueses.**” (Olena Ucrânia)

“A: Mesmo entre eles, também há assim umas quezílias, mesmo eles nem se entendem, acho também que é com os estrangeiros porque **eles procuram sempre alguém, procuram sempre no outro a versão deles...**

I: Como assim?

A: Por exemplo, **é procurar noutra pessoa o que eu sou, se por acaso aquela pessoa "ser" um bocado aquilo que eu sou, ou aquilo que eu gostaria de ser, claro vou-me relacionar melhor com essa pessoa e acho que os portugueses também são um bocado assim...**” (Eugénia. Angola)

Os **alunos portugueses**, na sua globalidade, percebem que os colegas estrangeiros se relacionam preferencialmente com outros estrangeiros ou com colegas da mesma nacionalidade. Entendem que inicialmente, quando vêm para esta escola pela primeira vez e não conhecem ninguém, tendem a juntar-se entre si e, posteriormente, mesmo que façam outras amizades, são sempre “melhores amigos” desses colegas estrangeiros que conheceram inicialmente; “têm uma melhor comunicação entre eles”; “são mais fechados” entre si.

Repare-se como nas últimas unidades de registo se interpretam esses grupos de estrangeiros como um sintoma de preconceito: “noto que há logo um certo preconceito em relação a nós, porque se eles estão com eles e não estão connosco, então é porque preferem estar com eles”. Também se interpreta da mesma forma os grupos de alunos portugueses que não incluem nenhum aluno estrangeiro.

Em relação aos colegas negros, quando são observados em grupo, também se entende essa atitude “mais defensiva”, afirmando-se explicitamente a propósito desta percepção que “racismo, se existe, é da parte deles p’ra nós e não de nós p’ra eles”.

“I: De uma forma geral, com quem te parece que os colegas estrangeiros se relacionam melhor?

A: ... Dos que eu sei, ao início tendem a relacionar-se melhor com colegas... **tendem a juntar-se com colegas da mesma nacionalidade**. Eventualmente, acho que se relacionam com outros, mas **acho que continuam a ser mais amigos desses colegas que têm a mesma nacionalidade**, também porque **começaram a conhecê-los antes...** eles começam por conhecê-lo, ficam amigos deles, e só mais tarde é que começam a criar amizades com os portugueses aqui, mas ficam sempre, também ficam sempre... o outro fica sempre a ser o melhor amigo, ou o mais...” (Joaquim. Portugal)

“A: **Com outros colegas estrangeiros da mesma cultura, há aqueles que se relacionam melhor com as pessoas que estão nesse país porque muitas vezes não conhecem outros colegas estrangeiros...**

I: E o que é que te leva a afirmar que os colegas estrangeiros se relacionam melhor com outros colegas estrangeiros?

A: Pela convivência que tenho com colegas estrangeiros. **Tenho a noção que eles se relacionam melhor com algumas... com outros colegas da mesma nacionalidade, da mesma cultura, da mesma religião também... quando existem esses tais colegas estrangeiros, sim, acho que... porque têm uma melhor comunicação entre eles e portanto relacionam-se melhor com essas pessoas, eu penso.**” (Carolina. Portugal)

“A: Acho mais que é **pelo facto de eu ver os estrangeiros mais com estrangeiros da cultura deles, noto que há logo um certo preconceito em relação a nós porque se eles estão com eles e não estão connosco, então é porque preferem estar com eles. É o mesmo que nós não andarmos com nenhum estrangeiro, só andarmos com os amigos portugueses, é porque há preconceito em relação ao estrangeiro, por isso o que acontece connosco também acontece com eles...**

I: E tu na tua escola observas, notas esses grupos assim, estrangeiros com estrangeiros, portugueses com portugueses?

A: Sim..." (Benilde. Portugal)

"A: (...) é do género, por exemplo, os que há lá na minha escola, geralmente é sempre um ou outro numa turma, só... **um negro numa turma inteira e ele acho que acaba por reagir bem** e não sei quê... e pronto, é como se fosse português. **Pronto, quando eles geralmente estão em grupo, acho que eles se tornam mais defensivos, porque já têm os amigos. Já: «Ai, eu 'tou aqui, já 'tou com os meus "manos", já não preciso de conhecer mais ninguém, já não preciso de me dar bem com mais ninguém e nós somos bons e partimos esta porcaria toda, caso alguém se meta connosco e não sei quê!!!»**... Pronto, eu acho que eles, **quando estão mais sozinhos, acho que eles depois acabam por nos conhecer melhor do que quando estão em grupo, que acabam por nos julgar a nós.** Acho que, geralmente, racismo, se existe, é da parte deles p'ra nós e não de nós p'ra eles." (Ronaldo. Portugal)

No excerto que se segue, a aluna afirma que os estrangeiros se relacionam melhor entre si, mas sublinha que isso se verifica relativamente ao grupo dos alunos "russos" ou "chineses". No que concerne aos africanos, a aluna entende que eles "estão mais à vontade com portugueses", por comparação com os dois grupos anteriores:

"I: De uma forma geral, com quem te parece que os colegas estrangeiros se relacionam melhor?

A: **Com outros estrangeiros... Pelos estrangeiros que eu já vi cá, eu vejo-os mais com estrangeiros do que com portugueses, eu acho quase sempre... os chineses, por exemplo, só os vejo com chineses...** sim, eu já vi, já vi muitas vezes, eles só ficam com... podem nem conhecer esses estrangeiros, mas só por ser ou ter vindo do mesmo país, ou assim, eles sentem-se melhor porque são pessoas que os entendem... então relacionam-se melhor com eles...

I: E, por exemplo, em relação aos colegas africanos também notas isso?

A: **Em relação aos colegas africanos já não, aí já... porque há mais pessoas africanas cá em Portugal, então já não sentem a necessidade de estar só com os amigos que também são africanos,** estão mais à vontade com os portugueses e só mesmo quando são pessoas, por exemplo, que há poucos, por exemplo, **os chineses ou russos, assim, acho que eles são... sentem necessidade de 'tar mais juntos porque se sentem mais próximos e é isso que eles querem... eles querem estar... eles estão em Portugal mas ao mesmo tempo estão próximos do seu país com pessoas que vivem cá...**

I: E notas isso na tua escola?

A: Hum, hum... (sinal de assentimento)." (Benilde. Portugal)

A aluna que se segue, para além de sublinhar a proximidade dos colegas estrangeiros conforme a nacionalidade, também o faz relativamente à raça:

"A: (...) por exemplo, a **Olena, quando sai da sala, a Olena vai ter com a amiga dela que é ucraniana,** que é da outra turma, prontos, são coisas que eu... e, por exemplo, nós temos o **Anselmo (negro) e temos a Eugénia, por exemplo, no intervalo, eles 'tão sempre com pessoas, não digo da mesma, às vezes sim, são da mesma raça que eles, negros e... outras vezes nem tanto, mas geralmente reúnem-se com pessoas que 'tão mais próximos deles, muito mais próximos, é muito raro vê-los com os da nossa turma, por exemplo...**" (Berta. Portugal)

Uma pequena minoria afirma que os colegas estrangeiros se relacionam bem com todos, quer com

estrangeiros, quer com portugueses, consoante a sua personalidade, embora reconheçam que alguns estrangeiros “convivem com os seus”:

“I: De uma forma geral, com quem te parece que os colegas estrangeiros se relacionam melhor?

A: É como disse antes, **consoante a personalidade das pessoas.**” (Ramiro. Portugal)

“A: Com ambos. Também **depende de pessoa para pessoa**, mas acho que, para eles, se tiverem algum... algum colega que conheçam e da mesma nacionalidade, acho que eles devem... devem ir ter com esse colega e depois é que se relacionam melhor com os outros, mas acho que depende muito de pessoa para pessoa. **Alguns convivem com os seus, digamos. E outros gostam de conviver com outras pessoas.**” (Justino. Portugal)

Dentro destas exceções chamamos a atenção para a justificação dada neste excerto em que a aluna diz que as relações de convivência não parecem estar relacionadas com a questão cultural, mas antes com a exclusão, afirmando que “os renegados”, aqueles que não estão integrados, “acabam por se aglomerar todos”:

“I: De uma forma geral, com quem te parece que os colegas estrangeiros se relacionam melhor?

A: Aqueles que não se integram tendem mais a dar-se com os outros que, mesmo sendo portugueses, também estão à parte. Pronto, acho que é muito... É aquilo que os meus colegas de turma chamam, **os “renegados”, que... que são aquelas pessoas que não fazem muito por se integrar nem... ou que às vezes não são integradas e que acabam por se aglomerar todos, porque por muito que não tenham muitas afinidades e não se deem muito bem, acabaram os dois por ser despejados, entre aspas e... e pronto, acabam por ter ali uma coincidência, acaba por se criar uma espécie de amizade a partir dali.**” (Assunção. Portugal)

9.5. Opinião dos professores

As professoras confirmam, na globalidade, aquilo que os alunos estrangeiros e autóctones afirmaram anteriormente, ou seja, que, de uma forma geral, os alunos estrangeiros tendem a agrupar-se entre si, tanto mais se forem da mesma nacionalidade. Os alunos “asiáticos”, “chineses”, são aqueles que parecem ter menos relações de convivência com os colegas portugueses: ou andam sozinhos, ou andam em pequenos grupos, quer dentro, quer fora da escola.

Salvaguarda-se, contudo, que estas constatações não parecem conscientes ou motivadas por algum problema específico entre grupos de alunos, e que é mais frequente acontecer numa fase inicial, em que os alunos estrangeiros ingressam na escola:

“I: Com quem lhe parece que os alunos estrangeiros se relacionam melhor?

P: **É mesmo exatamente por essa ordem, primeiro se existe algum da mesma proveniência é com esse que eles estão normalmente... Até se veem dois alunos, dois ou três alunos da mesma proveniência juntos. Depois com alunos estrangeiros também, mesmo que sejam de outro país, porque são diferentes e, por último, com os alunos portugueses, porque estão incluídos em turmas maioritariamente portuguesas, de alunos portugueses, e portanto têm de se integrar, mas primeiro com**

os do país dele... Os asiáticos estão mais juntos, 2 ou 3, é muitas vezes visível isso... (...)

I: De uma forma geral, com quem lhe parece que os alunos portugueses se relacionam melhor?

P: Com alunos portugueses, sim, sem dúvida! (...) Portanto, de uma forma geral os alunos portugueses dão-se melhor com alunos portugueses, mas existem depois casos pontuais" (D.T.5)

"I: De uma forma geral, com quem lhe parece que os alunos portugueses se relacionam melhor?

P: Bem, eu aí acho que sei melhor do que esses, mas não... mas tenho... com todos, quer dizer, **num primeiro contacto, é natural que a pessoa se... se relacione melhor com quem fala a mesma língua... isso eu acho que é natural, mas... natural, isto é... mas depois eu acho que não há grandes problemas, não.**" (D.T.4)

"I: Mas tirando esse caso, de uma forma geral, com quem acha que os alunos estrangeiros se relacionam melhor?

P: De uma maneira geral, **eu acho que eles tendem a agrupar-se, tendem a agrupar-se entre si, das mesmas nacionalidades**, mas também... Não «Ai, somos todos estrangeiros, somos todos desta nacionalidade, vamos unir-nos!». Não! Ou «Somos portugueses, vamos unir-nos». Não! Acho é que há demasiado poucos para se poder criar... regra nem pensar (...)" (D.T.1)

"I: Com quem lhe parece que os alunos estrangeiros se relacionam melhor?

P: Há de tudo... há de tudo (sorriso). Na minha Direção de Turma, por exemplo, tenho muitas nacionalidades, relacionam-se entre eles, portanto... há grupos de trabalho em que há só portugueses, em que há portugueses e um de uma (outra) nacionalidade, mas também há grupos de trabalho em que há várias nacionalidades e portugueses à mistura, portanto, não sei. (...)

I: De uma forma geral, com quem lhe parece que os alunos portugueses se relacionam melhor?

P: **Acho que eles se relacionam menos bem com os chineses** (...)

I: Quando diz que, na sua opinião pessoal, eles se relacionam menos com chineses, eu pergunto-lhe em que é que se baseia para...

P: **Porque, por exemplo, vejo esse rapazito... esse rapazito e também vejo de outras escolas – porque eu vivo aqui perto – e vejo os alunos que circulam por aí e vejo-os sempre sozinhos.**

I: Quer dentro da escola, quer fora da escola?

P: Sim. **Enquanto os outros não, vejo-os em grupos, portanto...**" (D.T.3)

"I: De uma forma geral, com quem lhe parece que os alunos portugueses se relacionam melhor?

P: Acho que com portugueses! Apesar de tudo, com portugueses! (...)

I: Com quem lhe parece que os alunos estrangeiros se relacionam melhor?

P: É assim... **se calhar com outros alunos estrangeiros, portanto, diria que, não pela experiência com os meus alunos, mas por aquilo que vejo, estrangeiros com estrangeiros**, portanto, são capazes de inicialmente se relacionarem melhor, regra geral... não quer dizer que não haja o contrário. (...) Portanto, é assim, quando digo que se relacionam melhor com estrangeiros... apercebi-me na altura quando tive as tais... há uns anos atrás, que me apercebi que **havia muitos alunos de Leste, agora não estão cá tantos, mas há uns anos atrás... e os dos países de Leste tinham tendência para se juntarem mais com... com os outros, uns com os outros independentemente do país (de Leste) de onde viessem.** Agora como há mais diversidade de países não se nota tanto..." (D.T.2)

9.6. Aspetos que interferem nas relações de convivência

Podemos afirmar que, na opinião dos entrevistados, existem vários elementos que facilitam ou dificultam a convivência dos alunos estrangeiros e portugueses na escola. Há um conjunto de fatores que

incidem sobre a diferença identitária e que afetam sobretudo os alunos estrangeiros, como o país de origem, a sua cultura, a sua língua, a cor de pele, as “feições do rosto”, os estereótipos e preconceitos étnicos ou raciais.

Há um outro conjunto de fatores que diz respeito a diferenças socioeconómicas, à personalidade, ao sucesso escolar; estes afetam todos os alunos, independentemente da sua origem étnico-cultural.

A **nacionalidade/ cultura** aparece como um fator que potencialmente pode dificultar estas relações de convivência, porque entende-se que influenciam as maneiras de ser, porque não têm a mesma opinião, porque essas “discordâncias” dificultam o convívio. Os chineses aparecem referenciados como os que “não são daquelas pessoas mais sociáveis”, em contraposição com os brasileiros. Na última unidade de registo também se distinguem as culturas “mais aceites”, quanto mais desenvolvido for o país de origem tanto melhor para esse aluno ser aceite pelos colegas portugueses, se for de um país “pobre”, como da “Europa do Leste” não terá tanta “vantagem”:

I: E o que é que dificulta essa relação de convivência entre alunos estrangeiros e alunos portugueses?
A: O facto de não ser... **o facto de não serem de nacionalidades iguais, ah... mais... as maneiras de ser entre os estrangeiros e os portugueses.** (...) Dificultam é que, por exemplo, entre duas pessoas e não conseguir ter mesma opinião sobre determinado assunto que os rodeia e a partir daí, **tendo a discordância entre duas pessoas, é mais difícil o convívio.**” (Ling. China)

A: (...) eu acho que os que facilitam é a cultura (...)
I: E quando dizes a cultura, achas que há culturas que são mais fáceis de se integrarem do que outras?
A: Acho... acho que sim.
I: Que culturas é que tu achas que são mais fáceis?
A: **Brasileiras e portuguesas**” (Vladislav. Ucrânia)

“A: A única coisa que pode dificultar... pelo menos na minha escola, os únicos que eu conheço assim mais reservados, pronto, são os **chineses, e eu penso que isso tem mais a ver com a cultura** e um bocado também com a maneira de ser deles... porque ele só gosta de jogos de vídeo e não sei quê. Por isso é que também não o conheço muito, nem os vejo muitas vezes na escola porque **não são daquelas pessoas mais sociáveis.** Mas já, por exemplo, **o brasileiro da minha turma, ele é bastante fixe, tipo, sempre a meter-se com toda a gente, e na brincadeira**” (Ronaldo. Portugal)

“A: Acho que, para começar, acho que é **o facto de... se o estrangeiro sabe ou não a Língua Portuguesa, acho que se ele souber falar bem o Português torna logo muito mais fácil inserir-se, por isso é que pessoas que vêm do Brasil inserem-se muito mais facilmente.** Depois, acho que também depende da cultura que ele vem, porque **há culturas que normalmente são mais aceites,** e até às vezes se for algum colega que vem de Inglaterra ou de algum país assim, até são um bocado admirados, porque vêm de **um país mais desenvolvido, do que se for um colega que... de um país assim também pobre. Como por exemplo os da Europa de Leste.** Acho que os colegas, se é um estrangeiro que vem da América, por exemplo, as pessoas dizem logo «Ah, este vem da América», é de um país mais desenvolvido, temos que o tratar bem. **Um colega que vem de um país todo pobre não é, pronto, acho que também tem vantagem se vier de uma cultura mais..., que nós achemos que seja mais avançada que nós.**” (Joaquim. Portugal)

A **manifestação exterior ou expressão observável dos genes dos indivíduos (fenótipo)** também pode facilitar/ dificultar as relações de convivência entre os alunos na escola. Assim, considera-se

que os alunos de pele branca passam mais despercebidos do que os colegas de pele “escura”, contra os quais existe discriminação; “os negros são para ser escravos porque não são humanos normais”, “não são tão inteligentes como nós”; “as feições” dos “chineses” ou “japoneses” podem levar a que se pense que “são piores do que eles, ou inferiores”:

I: Achas que os colegas estrangeiros que são brancos têm mais facilidade do que os colegas negros em se integrarem na escola?

A: Eu acho que sim. Porque **há sempre grande discriminação de ter uma cor... de ter uma pele mais escura** na escola, em chamar "preto", e acho que são mais difíceis para eles de integrar na escola. E ao **contrário, as pessoas que têm pele clara confunde-se mais**, não é? É por isso que não... que não... que **levam com mais ignorância**.

I: Levam com mais ignorância, como?

A: **São ignorados pelos outros... São ignorados pelos outros** (repete).

I: Ah "são ignorados pelos outros"?

A: No bom sentido.

I: "No bom sentido"? Queres dizer que não dão tanto nas vistas, é isso?

A: Sim, isso mesmo!..." (Ling. China)

"A: (...) **a cor da pele não faz diferença nenhuma...** pelo menos para mim, não vejo nenhuma diferença nisso, porque acho que a cor da pele, quer dizer, é só uma questão de melanina, não é? (...) **Infelizmente ainda há muita gente com preconceitos, ainda há muita gente com aquela mentalidade primitiva de que os escravos... de que... de que os negros são para ser escravos porque não são humanos normais**, pronto." (Assunção. Portugal)

"A: (...) há aqueles que ainda têm aquele "racismo": «**Não, este aqui não é tão inteligente como nós, vamos pô-lo de parte**», e acho que isso dificulta tudo um bocado, mas acho que é o único." (Odete. Guiné-Bissau)

"P: Eu acho que a cor de pele não interfere muito, mas **acho que pode interferir um bocadinho, não... depende, aí depende dos miúdos** (...) eu noto, por exemplo, que na escola **os miúdos de cor têm alguma tendência para estarem todos juntos, noto, e isso poderá ser indicador de qualquer coisa, não sei** se... mas depois, por outro lado, também estão... também chegam e estão a conversar assim todos misturados, portanto não é..." (D.T.1)

"A: Eu acho que às vezes pode dificultar... normalmente acho que é mais **as feições, às vezes, normalmente acho que costuma ser mais as feições**. Não sei..., os portugueses, acho que alguns às vezes podem pensar que **por terem isto ou aquilo na cara..., ou por serem assim ou de outra maneira, acham que são piores do que eles, ou inferiores**.

I: E quando dizes... que traços são esses, que feições?

A: Neste caso, **quando eu digo feições são sempre aquilo relacionado com os chineses e os japoneses**." (Ramiro. Portugal)

A língua, como já tivemos oportunidade de ver na análise da categoria própria, aparece aqui também referenciada como interveniente nas relações de convivência:

"A: Dificulta, acho que é o domínio da Língua Portuguesa, também a maneira de ser" (Kirill. Ucrânia)

"A: (...) o domínio do Português também é muito importante, gozam sempre connosco pela nossa

maneira de falar (...)” (Lucas. Venezuela)

“P: (...) No início pode ser um fator de dificuldade mais uma vez a língua, porque se eles não se entendem, mesmo que gostem das mesmas coisas não se conseguem expressar, eles nunca se vão entender e então «Vou deixar de falar contigo ou vou falar menos contigo que eu não te percebo muito bem»...” (D.T.5)

Os **preconceitos** podem interferir, já que parece que alguns alunos “têm palas diante dos olhos”; “não querem ver os outros, só querem ver os seus”; a “educação” que trazem de casa, os estereótipos como “os estrangeiros vêm cá roubar trabalho”; a falta de autonomia no pensamento próprio pode influenciar e “acabamos por ir “na deles” ”:

“A: (...) Por exemplo, há pessoas com o feitio mais difícil, estrangeiros, portugueses que... **parecem que têm "palas à frente dos olhos" e não querem ver os outros, só, só querem ver os seus e acham que só os deles é que são bons e que os outros não têm tantas qualidades.**” (Justino. Portugal)

“I: Porque é que tu achas que há alunos portugueses que não se querem aproximar dos alunos estrangeiros?

A: Não querem aproximar-se, pronto... **Pode ser por causa da educação, os pais em casa podem dizer aquilo que os estrangeiros vêm cá roubar trabalho** e assim os filhos ficam com **a ideia má sobre os estrangeiros...**” (Kirill. Ucrânia)

“I: Na tua opinião, quais são os fatores que facilitam/ dificultam essas relações de convivência entre colegas na escola?

A: Ahm... Fatores que facilitam ou dificultam? Não sei, se calhar **aquilo que os outros nos dizem, porque nós temos uma noção dos outros, ou melhor, os outros dão-nos a noção deles, e nós, sem vermos, sem estarmos presentes, acabamos por ir "na deles".** Eu acho que **se formos suficientemente autónomos e "sabermos" distinguir as coisas, nós podemos ter uma relação com uma pessoa independentemente do que os outros acham** e... 'tar disposto a conhecer uma pessoa de cultura diferente da nossa, sabendo que só vamos adquirir coisas novas e saber valores que eles têm e que nós não temos, que é bom. Mas também se facilitam ou dificultam... pronto, há pessoas e pessoas... **Facilita se a pessoa não for racista, se a pessoa não tiver medo dela, se não se achar superior a outras e... se for... sensata,** no sentido de... são pessoas iguais a nós.” (Berta. Portugal)

Ainda relativamente aos **estereótipos**, as professoras confirmam que, nas suas opiniões, a imagem que os alunos autóctones têm sobre os alunos estrangeiros é influenciada por estereótipos sociais em função das culturas e das nacionalidades destes últimos, o que se reflete posteriormente nas suas relações de convivência. Assim, concretizam com alguns exemplos, nomeadamente as culturas ou nacionalidades “muito diferentes”, “bastante diferentes”, como é o caso da chinesa ou a cultura do Leste europeu. Sendo vistos como “mais diferentes”, parecem ter mais probabilidades de ter dificuldades nessas relações. Em contrapartida, aos alunos africanos ou descendentes de africanos parecem ter mais facilidade porque estão mais “habitados a conviver”, muitos deles já nasceram em Portugal ou já estão cá há muitos anos. Todavia, há situações em que parece ser o contrário, nomeadamente no que se refere às alunas de origem brasileira, a quem é associada uma “má «cotação», uma “má imagem” relativa a um estereótipo sexual:

“I: Parece-lhe que a imagem que os alunos portugueses têm dos alunos estrangeiros varia conforme a nacionalidade/ cultura destes últimos?

P: ... **Sim. Deve... deve variar... mas acho que tem mais a ver... talvez mais com os de Leste ou com os da China...** com os angolanos ou com os africanos... acho que aí eles aí já estão tão... tão habituados a conviver... que acho que não há grande diferença, até porque como disse os que estão cá... não vêm de lá para cá, já estão cá, já nasceram cá... **agora, quando vêm realmente dos países de Leste ou da China, que é onde a língua também é mais diferente, pronto... e a comunicação também é mais difícil... e também a cultura também é muito diferente... também... pelo menos dos países de Leste é bastante diferente da nossa...**” (D.T.2)

“I: Parece-lhe que a imagem que os alunos portugueses têm dos alunos estrangeiros varia conforme a nacionalidade e a cultura destes últimos?

P: Pois não, não, não... quer dizer, é assim, eu acho que há situações que sim, acho que sim, acho que varia um bocado, ah... acho que varia um bocado... eu... eu, da questão... eu não sei bem porquê, mas acho que neste momento **os brasileiros estão com uma má “cotação”, se se pode dizer assim... má imagem...** (...)

I: Mas junto dos outros alunos portugueses?

P: Sim! Sim, por alguma coisa que ouvi, por algum comentário... Vem desta aluna!.. **Segundo ela, tem a ver também um bocado com ser rapariga... percebe... eu acho que... eu nunca tinha feito essa ligação, mas acho que sim, acho sim, interfere e que elas têm, elas, pronto, ah... haverá mais problemas, sim, em relação a raparigas... noutras nacionalidades não tenho noção nenhuma** nem nunca me lembro de me ter apercebido de nada (...). **Com as (alunas) brasileiras, acho que sim!**

I: Acha que isso poderá estar relacionado com algum estereótipo social?

P: Ah, eu acho que sim! É o único, quer dizer, eu acho, é a única hipótese que ponho, não sei... é a única hipótese, pensando no assunto, é a única hipótese que ponho.

I: **E que estereótipo social é esse?**

P: **Sexual, obviamente!** Mas aí não há volta. O que é extremamente desagradável, quer dizer, é assim uma noção terrível, não é? Mas... mas penso que sim. Ou antes, penso.. não encontro outro motivo que não seja esse.” (D.T.4)

A **aparência física**, designadamente **se são gordos ou não, a roupa**, “aquilo que vestimos”, “aquilo que usamos”; se as “roupas são diferentes”:

“A: Pode ser pela cultura, pela cor da pele (sorriso)... pelo aspeto físico, **se for uma pessoa mais gordinha ou assim, há pessoas que podem não se querer dar com ela**, não sei... tudo depende de pessoa p’ra pessoa.” (Apollinarya. Roménia)

“A: (...) ah, e a nossa maneira de vestir também é muito importante porque **se veem que estamos vestidos de diferentes formas começam logo a gozar connosco...**” (Lucas. Venezuela)

“Mas neste momento o que se está a notar muito mesmo é o aspeto físico...”

I: O aspeto físico em termos de ser magro ou gordo?

A: Exato...” (Eugénia. Angola)

“A: (...) eu acho que nós não somos aquilo que vestimos nem aquilo que usamos, e por isso acho que nem sequer devia existir essa... essa diferenciação, mas acho que **numa primeira fase nós olhamos muito para as aparências das pessoas, obviamente. Depois há aqueles que se ficam só pelas aparências** e há os outros que vão mais além e tentam ver o interior das outras pessoas.” (Assunção. Portugal)

“A: (...) pronto há muitas coisas que os inibe. Pronto, o facto de eles serem diferentes, de **usarem**

roupas diferentes é, muitas vezes, **motivo de gozo**. (...) são tudo fatores que não estão preestabelecidos mas que as pessoas, às vezes, pronto, **é um motivo de gozo, e é um fator que inibe a convivência.**" (Berta. Portugal)

O **estrato socioeconómico** também é referenciado, entendendo-se que os "riquinhos", os "garotos com muito dinheiro, depois muita mania"; "eles simplesmente...«lixam-se» nos outros!";

"A: (...) Aliás, na minha escola até às vezes **acaba por haver mais discriminação entre portugueses e portugueses, por causa de uns grupos assim um bocado... com mais... com mais dinheiro!** Porque na minha escola tem muita gente... tem muitos "**riquinhos**" e não sei quê. (...) então, pronto, aquilo tem ali umas turmas só de... garotos com muito dinheiro, depois muita mania! E depois acabam sempre por discriminar um bocado os outros porque... é um grupo demasiado grande!... Mas pronto, mas penso que mesmo assim eles não... eles de certa forma não discriminam ninguém, simplesmente são um bocado **mais vaidosos e as pessoas dizem que eles são convencidos** e não sei quê, mas **eles simplesmente... «lixam-se» nos outros!**

I: O que é que vos leva a pensar que eles têm mais dinheiro?

A: Então... primeiro, o **facto de nunca virem a pé!... Que geralmente simboliza que têm casa no centro da cidade. Andarem sempre com "marquinhas", sempre com roupa de marca! Ou então os outros que não vêm a pé, geralmente vêm sempre num BMW ou num Mercedes e os pais deixam-no à porta da escola, por isso também devem ter alguma coisa, não é?** (sorriso)." (Ronaldo. Portugal)

A personalidade de quem chega, se mais extrovertido ou introvertido. **A personalidade de quem acolhe**, mais aberta ou fechada, se toma a iniciativa de falar com um colega estrangeiro que está mais sozinho. Os "mesmos gostos" possibilitam o diálogo e a troca de ideias:

"I: E há fatores que podem facilitar essa relação de convivência entre alunos portugueses e alunos estrangeiros?

A: Há portugueses que gostam de conviver com as pessoas estrangeiras para conhecer melhor a língua, a cultura dos outros e **acho que às vezes facilita**. Para os portugueses que gostam de conhecer outras diferenças... então, esse facto de ser um estrangeiro acho que facilita... Se calhar... por exemplo, **o mesmo tipo de música às vezes pode facilitar, os gostos, por exemplo, de fotografia, também conheci muitos rapazes e raparigas que gostavam de ser fotógrafos e mesmo não os conhecendo trocámos muitas ideias e eles não tiveram, só por ser ucraniana, não tiveram essa... acho que ficaram... receberam-me de "braços abertos", não ficaram fechados por eu ser ucraniana...**" (Olena. Portugal)

"A: Não sei... **algumas pessoas são fechadas, as pessoas que são fechadas são assim um bocado fechadas, não conversam com ninguém** e essas coisas... eu já não sou assim" (Júlio. Brasil)

"A: (...) o que dificultaria é ser como eu, **tímido, introvertido...**" (Lucas. Venezuela)

"I: Na tua opinião, quais são os fatores que facilitam e/ ou dificultam essas relações de convivência entre colegas na escola?

A: Facilitam... a partir do momento em que alguém estrangeiro vem para uma escola, ele não pode sozinho tentar adaptar-se/ integrar-se. Portanto, acho que a parte da facilidade cabe também às pessoas que estão na turma, por exemplo, e **que ajudam a convivência, ou seja, veem essa pessoa sozinha, vão falar com ela e a partir daí gera-se uma relação...**" (Carolina. Portugal)

O sucesso escolar e a boa educação dos alunos também é referido. Se os alunos estrangeiros são bons alunos torna-se mais fácil integrarem-se:

“A: Fatores que facilitam... Isto tem a ver com sermos ou não bons alunos, acham que é mais nessa... nesta parte.

I: Achas que quando os alunos estrangeiros são bons alunos é mais fácil essa relação de convivência?

A: Sim, acho que principalmente nessa área. Depois também acho que a educação também é uma parte.

I: A educação como?

A: Ter boas maneiras!” (Ling. China)

DISCUSSÃO DA CATEGORIA 9

As relações de convivência que se estabelecem entre alunos estrangeiros e alunos autóctones são caracterizadas de forma ambivalente por todos os entrevistados. De uma geral, essas relações são tidas como positivas, traduzindo um convívio “saudável”, onde está presente a “comunicação entre os grupos”, possibilitando um “enriquecimento” mútuo, chegando a consolidar-se em relações de “amizade”. Os alunos autóctones chegam mesmo a referir que alguns “fazem o máximo do possível para enquadrar os outros”.

No entanto, em casos que, segundo os sujeitos do nosso estudo, acontecem na escola em menor número, essas relações de convivência reduzem-se à mera obrigação do “tem de ser”, “meramente profissionais”, de indiferença, de “distanciamento”. Em alguns casos assumem uma adjetivação claramente negativa de “provocação”, de “preconceito”, de “discriminação”, de “racismo”, em que “não aceitam as diferenças”.

Na globalidade das opiniões que analisámos reconhece-se que, muito embora os alunos autóctones sejam em maior número na escola, o que leva a que se relacionem mais entre si, os alunos estrangeiros tendem a agrupar-se com outros alunos estrangeiros, preferencialmente da mesma nacionalidade. Para além desse facto, constata-se que há grupos que se relacionam melhor com os portugueses que outros. O grupo de alunos que se considera que globalmente se relaciona melhor é o grupo dos alunos brasileiros, que se reconhece serem “muito divertidos”, “mais sociáveis”. Inversamente, o grupo que se destaca como mais isolado entre si são os alunos “asiáticos”/ “chineses”, que parecem ter menos relações de convivência com os colegas portugueses, ou andam sozinhos, ou andam em pequenos grupos de alunos da mesma nacionalidade, “não são daquelas pessoas mais sociáveis”. Quer o grupo de alunos do Leste europeu, quer os africanos, embora alguns dos sujeitos do nosso estudo admitam que tendem a “juntarem mais com os outros”, as opiniões não unânimes.

Para além destas percepções, é a forma como são interpretadas estas preferências que nos alertam para a necessidade de desvendar estereótipos e preconceitos que levam a mais distanciamento: “pelo facto de eu ver os estrangeiros mais com estrangeiros da cultura deles, noto que há logo um certo preconceito em

relação a nós” e vice-versa.

Os fatores que influenciam estas relações de convivência confirmam estas interpretações. As diferenças de nacionalidade, cultura, língua, cor de pele, “feições de rosto” parecem funcionar, por parte de alguns alunos, como “palas diante dos olhos”, “não querem ver os outros, só querem ver os seus”, ou, nas palavras de uma outra aluna: procuram no Outro “a versão deles”, “um bocado aquilo que eu sou”. Para além das diversidades relativas às diferenças de nacionalidade, culturais, linguísticas e/ ou étnicas, outras diversidades povoam a escola e são passíveis de marcar as relações de convivência entre os alunos, seja a aparência física, a forma de vestir, os estratos socioeconómicos, as personalidades, o sucesso escolar. As palavras de uma aluna sintetizam essa condição que não escolhe a diferença cultural como alvo, mas qualquer diferença que inferiorize: “os *“renegados” que... não são integradas e que acabam por se aglomerar todos porque, por muito que não tenham muitas afinidades e não se deem muito bem, acabaram (...) por ser despejados*”. Estas diferenças também interferem e marcam as possibilidades de contacto e de socialização entre os alunos (Amado & Freire, 2009; Estrela & Amado, 2000).

Estes resultados parecem-nos remeter para alguns estudos que afirmam que a escola portuguesa parece conviver mal com a diferença (Bizarro, 2009; Casa-Nova, 2005; Machado, 2001, 2003; Monteiro, 2010; Pacheco, 1996; Pires, 2007; Vieira da Silva, 2008).

Exige-se-nos uma educação intercultural que seja também uma educação ética (Abdallah-Pretceille, 2001, 2006a, 2006b; Candau, 2012; Cortina, 2005), que revalorize o “aprender a viver juntos” (Banks, 2004; Byram, 2008; Cortesão, 1998, 2000; Cortesão & Stoer, 1995; Delors, 2005; Portera, 2011; Sousa Santos, 2004; Tedesco, 2000; Touraine, 2005). Tal educação implica, perante a diversidade em contexto escolar, seja ela cultural ou de outro tipo, que se vá além da ideia de tolerância e se avance para um genuíno respeito e apreço pela diferença, o que deve constituir uma pedra angular da Educação Intercultural para a Cidadania Democrática (O’ Shea, 2003; Portera, 2011).

Não basta a mera coexistência de culturas (Cortina, 2005), uma vez que o simples contacto não promove a transformação de estereótipos, nem atenua os preconceitos. Urge a promoção de uma interação positiva, a promoção de encontros significativos (Marques & Paéz, 1993). O diálogo intercultural e a hermenêutica diatópica têm a possibilidade de transformar a realidade quotidiana das nossas escolas (André, 2009-2010; Panikkar, 2002, 2006, 2007; Sousa Santos, 2002, 2004, 2006). Pelo que acabamos de expor, e tendo em atenção futuras investigações, parece-nos fundamental que sejam implementados nas escolas estudos de investigação-ação:

a) dentro da sala de aula, que, sob a perspetiva da didática intercultural e da transdisciplinaridade, possam traduzir-se em estratégias operacionalizáveis curricularmente e passíveis de serem generalizadas a outras escolas;

b) fora da sala de aula, em contexto escolar, promovendo sinergias entre os diversos projetos escolares já existentes ou criando outros projetos de raiz, centrados numa conceção de educação

intercultural não adstrita apenas à perspectiva curricular. Estes estudos de investigação-ação poderiam e deveriam identificar virtualidades e constrangimentos do diálogo intercultural e da hermenêutica diatópica, em contexto escolar, envolvendo todos os agentes educativos, dentro e fora da escola, como é sugerido por João Maria André relativamente às Oficinas Interculturais de Saber (2013).

CATEGORIA 10 – PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO NA ESCOLA

Sumário

Tal como verificamos ao nível social, também em contexto escolar os nossos entrevistados não se mostram desatentos relativamente a situações de preconceito e discriminação. Essas situações podem acontecer tanto contra alunos estrangeiros, como contra alunos autóctones.

Quadro 24. Preconceito, discriminação e racismo na escola: subcategorias e indicadores

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
10.1. Vantagens/desvantagens dos alunos estrangeiros na escola	A presença dos alunos estrangeiros na escola é globalmente identificada pelos sujeitos do nosso estudo como sendo uma vantagem a vários níveis. Contudo, são identificadas também desvantagens, que, nas afirmações dos alunos entrevistados, estrangeiros e autóctones, podem traduzir-se, por um lado, por um “prejuízo” para o normal funcionamento das aulas, e, por outro lado, por relações de convivência menos positivas ou até conflituosas.
10.2. Perceção do preconceito/discriminação/racismo próprio	Apesar da maioria dos alunos, estrangeiros e autóctones, entender que não são pessoalmente preconceituosos ou racistas, há uma minoria de alunos que, pontualmente, admite a existência de algum tipo de preconceito.
10.3. Perceção do preconceito/discriminação/racismo do endogrupo contra o exogrupo	A maioria dos alunos estrangeiros afirma não existir discriminação/racismo do endogrupo “alunos estrangeiros” relativamente ao exogrupo “alunos portugueses”. Há, todavia, alguns alunos estrangeiros que não concordam com essa perceção. Todos os alunos portugueses afirmam que o seu endogrupo, em algumas situações, é preconceituoso ou racista em relação ao exogrupo “alunos estrangeiros”.
10.4. Perceção do preconceito/discriminação/racismo do exogrupo contra o endogrupo	A globalidade dos alunos estrangeiros entende que os alunos portugueses são preconceituosos ou racistas em relação ao seu endogrupo. Os alunos portugueses, por sua vez, dividem-se. A maioria considera que os alunos estrangeiros são preconceituosos ou racistas em relação a eles, mas há também um grupo que entende o contrário.
10.5. Episódios de preconceito/discriminação/racismo nesta escola	De uma forma geral são identificadas, pelos alunos estrangeiros e autóctones, situações de ofensas verbais e de desconsideração relativamente a traços fenotípicos e/ou características culturais, e ofensas verbais de desconsideração pessoal.
10.6. Episódios de discriminação e racismo noutras escolas	Alguns alunos descrevem, relativamente a outras escolas que frequentaram, particularmente quando ingressaram na escola portuguesa, situações de agressões físicas.

10.1. Vantagens/ desvantagens dos alunos estrangeiros na escola

Questionámos os alunos sobre as vantagens e/ ou desvantagens que consideravam existir na presença de alunos estrangeiros na escola. De uma forma geral, tanto os alunos estrangeiros como os alunos portugueses apontam vantagens e desvantagens relativamente a essa presença.

Algumas das vantagens identificadas são relativas ao espaço sala de aula **(a)**; outras traduzem benefícios relativamente aos professores **(b)**; também são identificados proveitos para a escola no geral **(c)**.

a) No que concerne ao espaço da sala de aula, os **alunos estrangeiros** consideram que a sua presença é vantajosa porque “ são mais bem comportados”, “mais atentos”, “mais trabalhadores”. Entendem igualmente que, ao partilharem saberes sobre os seus países de origem e as suas culturas, “também ensinam um bocadinho”, quer aos professores, quer aos colegas, que podem “aprender” com eles; podem exemplificar pelas suas vivências “uma matéria”, uma “vertente” para os outros alunos “verem de uma forma diferente”, “mais concreta” algum assunto; “enriquecem o ambiente na turma”; podem aprender uma outra língua ou algumas palavras; dão a conhecer as próprias aprendizagens formais que fizeram nos seus países de origem, diferentes dos conhecimentos que os alunos adquirem em Portugal. Repare-se como estes últimos aspetos fazem com que os alunos estrangeiros sintam que as suas culturas, e eles próprios, devem ser valorizados, demonstrando que “a nossa cultura também é interessante e interessa às outras pessoas”:

I: Na tua opinião quais as vantagens ou desvantagens que os alunos estrangeiros trazem para a escola ou para a sala de aula?

A: Vantagens... eu acho que os alunos estrangeiros... pronto, têm... acho que são **mais bem comportados, eu penso que também são mais atentos e... mais trabalhadores**, é isso.” (Vladislav. Ucrânia)

A: Eu acho que os alunos estrangeiros conseguem sempre trazer... interesse, porque quando os professores nos ensinam, sempre têm aquele preceito, pelo menos comigo me perguntavam **se eu sabia como é que era na Guiné e não sei quê, acho que sempre é interessante porque sim**, os professores estão lá sempre para ensinar, **mas ao contarmos a história do que acontece com os nossos países também estamos a ensinar um bocadinho...** estamos a ensinar um bocado aos professores, e acho que é isso, temos de aprender mutuamente, eles estão lá para nos ensinar **mas também estão lá para aprender connosco.**” (Odete. Guiné-Bissau)

A: (...) Porque há disciplinas em que **o professor "pega" naquilo que nós somos para mostrar aos alunos uma matéria, ou uma parte da... uma vertente, para eles verem de forma diferente, de uma forma mais concreta, um exemplo real...** podem não ir àquele país, àquela cidade, mas **sabem que têm aquela pessoa que de lá saiu e que pode dizer mais pormenorizadamente tudo o que lá fizeram...**” (Eugénia. Angola)

A: Para as aulas, vantagem, lá está! Temos exemplos de outras culturas para que possam ser utilizadas **para melhor compreensão da matéria...**” (Oléna Ucrânia)

A: Ah... isso dos professores nos fazerem perguntas, eu acho que demonstra que **a nossa cultura também é interessante e interessa às outras pessoas** e que... e que **enriquecemos um bocadinho**

o ambiente na turma, e as outras pessoas que convivem conosco ficam a saber mais da nossa cultura e perguntam sempre (risos), e alguns dos meus colegas sabem algumas palavras em Romeno porque me perguntaram e depois decoraram... (Apollinarya. Roménia)

"A: (...) **podem aprender uma língua nova com os colegas.**

I: Com os colegas estrangeiros?

A: Sim." (Paul. França)

"A: De uma forma geral, eu acho que as vantagens são... é que trazem novas... novos conhecimentos, **há sempre coisas que são dadas nos outros países que não são dadas aqui**" (Lucas. Venezuela)

Também os **alunos autóctones** identificam um conjunto de vantagens associadas à presença de colegas estrangeiros. Na sala de aula, essas vantagens concretizam-se na partilha de saberes e experiências que os faz relativizar as abordagens próprias; enriquecem as aulas com os conhecimentos que trazem sobre os seus países de origem, designadamente as aulas História e Português; apercebem-se de como as outras culturas "adquiriram" muitas influências de Portugal e Portugal das outras culturas, particularmente do Brasil; podem ouvir textos pela voz de alunos com a mesma nacionalidade dos autores, por exemplo, poemas de autores brasileiros, lidos em Português do Brasil, pela voz de colegas brasileiros:

"I: Na tua opinião quais as vantagens ou desvantagens que os alunos estrangeiros trazem para a escola, para a sala de aula...?

A: Às vezes, nas discussões eles têm uma ideia muito diferente da nossa porque também **viveram outra realidade e é bom porque, às vezes, faz-nos pensar um bocado, dizer: «Espera lá, se calhar as coisas não são bem assim». Se calhar, se nós tivermos uma outra abordagem, se calhar isso não é um drama assim tão grande, se calhar há pessoas que já passaram por muito pior que isto. Estou a falar isto em termos, por exemplo, de História, mas, por exemplo, em termos de Português há sempre aquelas histórias populares que se contam e... e agora que estamos a dar a evolução das palavras no Português é muito engraçado ver que eles adquiriram muita coisa nossa mas que mudaram, e nós também adquirimos coisas deles... dos brasileiros em geral.**" (Assunção. Portugal)

"I...para as aulas?

A: Para as aulas, como há bocado disse da professora de Português, por exemplo, **nós temos um poema que estava em Brasileiro e o Júlio leu e nós achámos engraçado por ela lhe ter pedido, porque era uma maneira diferente de vermos como é que se lia o poema**, em vez de estarmos a ler em Português... acho que é isso..." (Benilde. Portugal)

b) Os alunos também são capazes de descrever um conjunto de **vantagens relativamente aos professores**. Assim, enquanto os **alunos estrangeiros** dizem "despertar o espírito de desafio" dos seus professores, os **alunos autóctones**, por sua vez, entendem que estes podem usar os bons alunos estrangeiros "como exemplo", podem servir-se dos conhecimentos que eles trazem dos seus países de origem para "planificar" e enriquecer as aulas; o facto de se terem de "empenhar mais nos alunos estrangeiros" não é visto como desvantagem, já que essa "obrigação" também existe relativamente aos alunos portugueses; podem ainda aprender com eles saberes relativos aos seus países de origem:

"I: ... para os professores?

A: Bem... só... se falarmos de **vantagem**... acho que isso **desperta o espírito de desafio dos professores**" (Ling. China)

"A: Para os professores se calhar pode servir como um **bom aluno para dar o exemplo**, também pode dar algumas curiosidades para o professor que ele não saiba, podem ajudar se calhar os professores quando, **neste caso, se estiverem a fazer um trabalho sobre algum país e neste caso houver um estrangeiro que pertença a esse país, pode sempre ajudar o professor, por exemplo, a planificar a sua aula.**" (Ramiro. Portugal)

"A: Acho que... **ter que se empenharem mais nos alunos estrangeiros do que propriamente em nós** não é uma desvantagem... é uma **obrigação**, porque os alunos estão lá e é para aprender e eles têm que **fazer os esforços todos para eles aprenderem, porque se fosse um português eles também dariam apoio**, por exemplo, por isso não tem diferença." (Assunção. Portugal)

"A: **Trazem vantagens também porque eles também aprendem**, porque a professora de História já fez perguntas aos estrangeiros, **como é que era no seu país, e aprendemos nós e os professores com eles...**" (Benilde. Portugal)

c) Relativamente às vantagens para a escola, no seu geral, os alunos estrangeiros dizem trazer mais diversidade à escola, quebrando a "monotonia"; proporcionam aos colegas autóctones a possibilidade de "conhecer o mundo lá fora através deles", "contactarem com esse mundo", fazerem comparações entre esses mundos; "podem conhecer uma língua nova"; podem participar em atividades extracurriculares, dando a conhecer a sua cultura de forma mais informal; possibilitam o enriquecimento da "cultura geral":

"I: Na tua opinião, quais as vantagens e/ ou desvantagens que os alunos estrangeiros trazem para a escola?...

A: **Há mais diferenças, há mais diferenças de cultura, não há muita "monotonidade"** e... não acho que haja mais nada assim para a escola no geral." (Vladislav. Ucrânia)

"A: (...) ah... acho que é mais um desafio que a escola propõe aos alunos... para conhecer as várias culturas que existem em todo o mundo, saber considerar as diferenças como uma... como uma... talvez como um facto que existe em todo o mundo... (...) Para os outros alunos, não é? Vantagens... para os outros alunos, os estrangeiros... as vantagens que os alunos estrangeiros trazem são, talvez... conhecer ou tirar as curiosidades que eles... que os alunos têm sobre o que é que é estrangeiro. Acho que **isso é uma das vantagens que existe, conhecer o mundo lá fora através deles e terem um maior contacto com o mundo lá fora, saber ou não se é muito diferente de cá ou é pouco diferente.** Acho que nesse aspeto são vantagens." (Ling. China)

"A: **Enriquecimento de cultura**, tanto por parte da portuguesa como dos estrangeiros, depois aqueles **concursos que eu já referi da mesa de Natal**, também no fundo são vantagens... os outros **ficam a saber mais sobre a nossa cultura...**" (Kirill. Ucrânia)

"A: (...) isso é bom **para nós percebermos que existem várias culturas, várias nacionalidades, várias características diferentes entre as pessoas e isso melhora a nossa cultura geral**, acho,

penso eu...” (Olena Ucrânia)

Os **alunos autóctones** também identificam um conjunto de vantagens, como: “ganhar mais um amigo”; “viver experiências novas”, designadamente a nível gastronómico; tomar conhecimento de outras realidades, nomeadamente a realidade escolar noutros países, e fazer comparações entre as escolas e os métodos de ensino. Refere-se também a importância de serem criadas oportunidades para ultrapassar “preconceitos” relativamente a pessoas de determinada nacionalidade, entendendo que numa “escola heterogénea” sentem ainda mais a obrigação de “respeitar” os outros:

“I: Que tipo de vantagens e/ ou desvantagens consideras que os alunos estrangeiros trazem para a escola no geral?

A: (...) É sempre bom ter outras culturas e isso. É bom **conhecer outras culturas, saber mais sobre elas.**” (Gabriel. Portugal)

“A: Conhecerem novas culturas... **conhecermos novas culturas**, nós e eles também, obviamente, **provavelmente ganhamos mais um amigo.** (...) vantagens porque conhecemos novas culturas, vantagens porque eu acho delicioso sair com a minha amiga brasileira e irmos a algum sítio e dizermos-lhe: «Experimenta isto!», e ela diz: «O que é isto? Tem mau aspeto», «É bom, é português, prova!»... mas depois, ao fim e ao cabo, quando vou a casa dela, e a mãe dela também é brasileira e o pai, faziam lá **aqueles cozinhados brasileiros** e assim e eu dizia: «Hum.. não, isso não», tipo não gosto nada de banana, mas a mãe dela faz um bolo de banana que é delicioso, **aquilo é espetacular!**” (Assunção. Portugal)

“A: Eu senti um bocado disso com o meu colega (ucraniano), ele veio-me mostrar o... **disse-me como é que era o método de educação lá, e... eu fiquei... pronto, isso enriquece uma pessoa!** (...) Eu penso que... para já vêm dizer aos alunos portugueses como é a educação no seu país... e eles têm um método a seguir... se eles (os alunos portugueses) quiserem... têm um **método de comparação** de... da escola nos outros países e a escola no seu país. E eu acho que isso é importante porque... as pessoas precisam de saber... os alunos precisam de saber porque é que estão na escola, porque é que há testes, porque é que há fichas, porque é que a avaliação é assim, porque é que os testes contam 70% dessas coisas.” (Jaime. Portugal)

“A: **De certo modo podem ajudar-nos a... perceber algumas coisas, por exemplo, alguns preconceitos que nós possamos ter sobre alguma nacionalidade ou assim**, nós acabamos por “os” **perder se conhecermos uma pessoa** que seja... que seja porreira dessa tal nacionalidade... que é **mais fácil, por exemplo, ter boa imagem de um chinês se nós... se nós conhecermos um chinês “bué” divertido, com quem nos damos “super bem”, não é?**” (Ronaldo. Portugal)

“A: Acho que trazem vantagens p’ra escola porque assim temos uma **escola heterogénea** e assim é da maneira que não temos o tal... **não há a oportunidade do preconceito nascer, há sempre, mas não há tanto porque sabemos que temos estrangeiros na escola e não vamos estar a ser preconceituosos porque sabemos que há na escola e temos de respeitar...**” (Benilde. Portugal)

Apesar das vantagens apontadas sobre a presença dos alunos estrangeiros na escola, **há um conjunto de desvantagens** que são indicadas, relativas ao espaço da sala de aula **(a)**, aos professores **(b)** e à escola em geral **(c)**.

a) No que concerne às aulas e à turma, os **alunos estrangeiros** sentem que quando não falam Português ou não falam tão bem, o professor, ao “explicar durante mais tempo”, faz com que “a turma perca tempo e não avance na matéria”:

“A: Ah... desvantagens... **podem perder um bocado de tempo de... um bocado de tempo, porque o professor explica mais tempo** a esse aluno (...)

I: E então? Isso pode ser uma desvantagem?

A: Sim, porque... Para o aluno não, mas para a turma, **mais para a turma... porque perdem mais tempo para avançar na matéria, têm menos tempo... Explica durante mais tempo para ele perceber**” (Paul. França)

“A: (...) também acho que seja uma desvantagem também p'ros nossos colegas, também provavelmente **terão de estar durante mais tempo a dar as aulas, a mesma matéria que dariam em menor espaço de tempo, vão estar a demorar mais tempo por causa de... de um aluno que não consegue acompanhar tão rápido devido à língua ao... ou por outro motivo.**” (Apollinarya. Roménia)

Também alguns **alunos autóctones** entendem que os alunos estrangeiros podem trazer desvantagens se não forem “bons alunos” ou não “perceberem bem”. Nestes casos, podem “atrasar” o “ritmo das aulas”, podem “perturbar” algumas delas quando “tiram dúvidas”, ou vão mais longe ao afirmar que estão “sempre a prejudicar a aula com perguntas”, e sendo “vinte e cinco alunos” na turma, o professor “não pode responder”. Neste caso entendem que as dúvidas devem ser colocadas nas “aulas de apoio”:

I: Para as aulas?

A: Às vezes sim, mas, por exemplo, **se um aluno não perceber nada, não ajuda muito, porque pode atrasar um bocado o ritmo da... o ritmo da aula.**(...) Depende do aluno, se for bom aluno e se percebem bem, não tem desvantagens” (Gabriel. Portugal)

I: Consideras que trazem alguma desvantagem?

A: Na nossa turma, por exemplo, não, mas alguns **podem perturbar a aula ou 'tar sempre a prejudicar a aula com perguntas** que... pronto, por exemplo, na nossa turma temos um bocado disso, que é com o Júlio, quando **quer tirar dúvidas a professora não pode responder, ou não pode estar só com ele...**

I: Porquê?

A: Porque somos vinte e cinco, e como explica tudo para todos, se ele não percebe, a professora não pode voltar a explicar tão bem, **por isso é que existem os apoios...**” (Benilde. Portugal)

b) **Relativamente aos esforços que percecionam por parte dos seus professores**, os **alunos estrangeiros** consideram que o não saberem a LP é uma desvantagem. Mesmo quando já têm domínio da língua, entendem que constituem mais uma “preocupação” para os docentes, porque estes vão ter que fazer “mais trabalhos” para explicar a matéria, como se fosse “uma papinha para uma criança”; os professores “têm que trabalhar mais para conseguirem” o sucesso escolar destes alunos:

“A: (...) se o aluno **não souber falar a língua, isso é uma desvantagem p'ró professor...**” (Apollinarya. Roménia)

“A: Desvantagens é que **vão ter mais uma preocupação** (sorriso) de ajudar, de **fazer como se fosse uma papinha para uma criança**, acho que isso é uma desvantagem... **Vão ter mais trabalho de**

arranjar mais trabalhos para eles perceberem, para eles explicarem a matéria, é mais uma desvantagem...” (Olena Ucrânia)

“A: (...) tem uma boa desvantagem para os professores porque **eles têm que trabalhar mais para conseguir.**” (Ling. China)

Também os **alunos autóctones** referem como “desvantagens” para os professores o terem de fazer “testes especiais”; o “não avançarem tanto na matéria”; “têm que ter mais cuidado na linguagem”, “falar mais pausadamente” e de forma mais “percetível”; “têm de preparar as aulas” de forma a “incluir as dificuldades destes alunos”; “é mais um peso nos ombros”:

“A: (...) as desvantagens é que **é mais uma preocupação...** é mais... como é que eu hei de dizer... por exemplo, **nos testes, há professores que querem fazer para... testes especiais e... é mais um peso nos ombros,** digamos... pronto, **alguns professores têm que estar a parar as aulas para perguntar se eles estão... estão a perceber** e assim, já é mais uma... uma coisa e **não avança tanto na matéria.** (...) é que também dá mais trabalho aos professores **porque é mais uma preocupação.**” (Justino. Portugal)

“A: Já pode haver algumas desvantagens... **Para os professores até acaba por ter mais desvantagens porque têm de ter mais cuidado na linguagem, têm de tentar falar de uma maneira,** se calhar, **mais pausada e mais perceptível** do que, se calhar, poderiam falar connosco; connosco poderiam falar um bocado mais depressa e mais à vontade. Como têm um aluno que não percebe tão bem Português, **têm de falar um Português assim mais calmo, para eles entenderem, e podem ter de repetir qualquer coisa.**” (Ronaldo. Portugal)

“A: (...) Mais uma vez desvantagens, pronto, é também... **os professores também terem que modificar às vezes até a forma de ensinar para incluir... pronto, para incluir esses com dificuldades.** Pronto, naturalmente acho que é uma dificuldade para os professores.” (Joaquim. Portugal)

c) Relativamente à escola no geral, os **alunos estrangeiros** dizem que as diferenças de opinião podem gerar “conflitos”; o “falar mal” de algum aluno estrangeiro pode potenciar a “discriminação”; se houver “muitas pessoas da mesma nacionalidade ou da mesma raça” esses conflitos “podem ser muito grandes” porque eles “tendem a agrupar-se” e “vão sempre defender os seus”, uma vez que estão “em minoria”, estão “desfavorecidos” e não conseguem “defender-se sozinhos”:

“A: (...) Desvantagens, **podem haver conflitos uns com os outros, se calhar por diferenças de opiniões ou porque não se dão bem...**” (Olena. Ucrânia)

“A: Desvantagens... **talvez um bocado de discriminação que isso traz para a escola, porque basta um falar que os outros todos começam a falar...**

I: Bastam falar de quê e como?

A: **Basta um falar mal dos outros que os outros começam todos a falar mal dele... dos estrangeiros.** E acho que esse é um sentido negativo que isso traz para a escola”. (Ling. China)

“A: (...) ah... e uma das grandes desvantagens é que **se houver muitas pessoas da mesma nacionalidade ou da mesma raça, pode haver conflitos muito grandes...**

I: E porque é que achas isso?

A: **Porque elas tendem a agrupar-se, claro, acho que vão sempre defender os seus...**

I: E achas que é necessário "defender os seus"?

A: **Eu acho que sim, porque então se estão em minoria porque não defendê-los, 'tão... desfavorecidos, sem... não conseguem defender-se sozinhos..."** (Lucas. Venezuela)

Os **alunos autóctones**, por sua vez, também descrevem um conjunto de desvantagens para a escola quando os alunos estrangeiros "não estão bem integrados e começam a criar conflitos", "quando não se esforçam por se inserir aqui"; se andarem "contrariados", se "não aprenderem a língua", se "não forem simpáticos" criam-se dificuldades "em gostar deles". As culturas "muito diferentes", como eventualmente de "colegas de países árabes" ou "marroquinos", ou de etnia religiosa como os "muçulmanos" ou o facto de as raparigas andarem com "panos" na cabeça "torna naturalmente mais difícil a inclusão", contrariamente a alunos de outras culturas como "brasileiros" e "ucranianos":

"A: Ora bem, desvantagens... não sei, talvez alguns **casos em que eles não estejam tão bem integrados e então comecem a criar conflitos**" (Carolina. Portugal)

"A: (...) Pronto, acho que **se ele se esforçar para se inserir aqui**, acho que ele fica à partida mais... gosto mais, **tenho mais facilidade em gostar dele** do que se ele não quiser nada e 'tiver... 'tiver **assim contrariado e não quiser aprender nada da cultura, nem aprender a língua, nem nada...** E depois, claro, acho que há coisas a ver com a cultura que se for assim uma pessoa que venha... por exemplo, eu nunca tive... nunca tive na escola assim colegas que vieram de **países árabes**, mas **suponhamos que vinham, que estavam lá alunos árabes e que as raparigas andavam com uma coisa na cabeça, panos**, não sei, acho que isso era capaz de... **isso já vai um bocado contra as minhas visões**, o que eu acho que... mais uma vez de Direitos Humanos, de igualdade entre as mulheres, de tratamento, **pronto, isso aí já vai um bocado contra as minhas... as minhas convicções**. Mas pronto, **se eles forem assim simpáticos acho que não tenho problema nenhum em... Piora um bocado, naturalmente piora um bocado se eles tiverem assim essas atitudes que eu não... pronto, da cultura que eu não gosto**, eu não gosto, mas pronto, é da cultura deles. Desde que não andem aí depois a maltratar as mulheres (sorriso) e isso, e **a serem intolerantes quanto à religião...** (...) Dificultaria, porque acho que... acho que muita gente aqui em Portugal tem noção que isso aí, não... **porque isso dos véus, não... até porque fui educado assim e fomos educados assim, tenho noção que isso não... não gosta disso porque acha que está mal. Acha que não devia ser assim, então cria logo uma dificuldade quando essas pessoas...** até, às vezes, porque às vezes as raparigas dizem que querem usar os véus porque é parte da cultura, mas nós achamos que continua... mesmo assim **não queremos que elas usem, porque achamos que está mal, que não deviam ser forçadas àquilo, mesmo às vezes quando elas dizem que não estão a ser forçadas, claro que às vezes dizem que não estão mas estão, porque é mais por vergonha de depois a família não as aceitar**. Mas pronto, essas coisas assim, que vão assim um bocado contra as nossas convicções, isso tem mais a ver até com... com a religião deles. Porque os países assim tipo... **os brasileiros, os ucranianos, são países que têm assim... pronto, são culturas diferentes, mas em termos de... não têm nada assim que vá contra as nossas convicções, até muitos são cristãos ou se não são cristãos, são cristãos ortodoxos ou assim... não fazem assim nenhuma atividade que vá contra as nossas convicções**, enquanto, por exemplo, **os muçulmanos têm mais essa coisa de usar os véus e de... é só isso. Pronto, torna naturalmente mais difícil a inclusão**, mas pronto, eu nunca tive muçulmanos, nenhum muçulmano ou árabe ou marroquino na minha escola." (Joaquim. Portugal)

10.2. Perceção do preconceito/ discriminação/ racismo próprio

No que concerne à perceção do preconceito, da discriminação ou racismo, questionámos diretamente os alunos sobre se se consideravam, de uma forma geral, preconceituosos ou racistas. A maioria dos alunos, autóctones e estrangeiros, respondeu negativamente:

“I: Consideras-te preconceituoso e / ou racista?”

A: Não, nunca gozei com ninguém por causa da sua nacionalidade ou por serem estrangeiros.” (Ramiro. Portugal)

“A: Não, de modo nenhum...” (Carolina. Portugal)

“A: Não.” (Joaquim. Portugal)

“A: Não, acho que não. Racista não, e preconceituosa também não, não tenho nenhum tipo de preconceitos.” (Assunção. Portugal)

“A: Não, nem de longe (sorriso). (Odete. Guiné Bissau)

“A: Não, acho que não.” (Apollinarya. Roménia)

“A: Não.” (Paul. França)

“A: Eu... eu não sou, eu não me considero porque acho que em geral eu respeito toda a gente, não interessa de que país vieram ou de que país estão e acho que aí... acho que não sou preconceituoso, nem racista.” (Ling. China)

No entanto, há alunos estrangeiros e autóctones que chegam a assumir que são preconceituosos, quer de uma forma geral/ abstrata, quer em relação a determinados grupos. Assim sendo, começando pelos alunos estrangeiros, no primeiro excerto, o aluno admite que considerava alguns “alunos portugueses” como “bons amigos”, o que, segundo o próprio, não se veio a confirmar. No segundo excerto, a aluna admite que é “um pouco preconceituosa” e “muito desconfiada” relativamente aos colegas portugueses devido a algumas más experiências passadas. Por fim, no último excerto, o aluno manifesta-se contra a manifestação pública da homossexualidade:

“I: Consideras-te preconceituoso ou racista?”

A: Ah... **um bocadinho em relação aos alunos portugueses**, de vez em quando. (incompreensível) **em relação a eles e pronto, interpreto-os mal**, de vez em quando. É isso.

I: Interpretas mal, como?

A: É quando eles fazem isto e eu não percebo bem. Sei lá... não sei. **Penso uma coisa dos portugueses que eles não são**, é isso.

I: E o que é que tu pensas sobre os portugueses que eles não são?

A: Por exemplo, **de vez em quando penso que eles não são bons amigos**, mas tenho muito bons amigos portugueses, o que foi preconceito meu, anteriormente.” (Vladislav. Ucrânia)

“A: (em relação aos colegas portugueses)... acho que se... se a melhor professora é a vida, aprendi nesse sentido... **Se fosse há um tempo atrás eu não me considerava preconceituosa ou racista, considerava-me que... eu tinha de sobreviver... psicologicamente, fisicamente, então... havia uma**

certa necessidade maior de "atacar", agora não... agora sei que já consigo andar, ouvir, nem ligar...(...) **Eu sou muito desconfiada**, acho que já são as consequências... **Sou muito desconfiada e dificilmente acredito numa pessoa, dificilmente confio em alguém (...)** **Eu acho que racista não, mas um pouco preconceituosa acho que sim, acho que tenho um pouco disso...**

I: Em relação a quê?

A: Eu acho que não 'tou a ver assim algo muito... mas acho que sim, porque num primeiro impacto acho-me preconceituosa, mas não digo que não sou pessoa para ouvir e mudar a minha opinião. **Posso mudar, mas antes disso, que estou a ser preconceituosa, estou!...**" (Eugénia. Angola)

"A: ... Eu acho que não, mas, por exemplo, fugindo um bocadinho ao assunto, **por exemplo, os casamentos gay ou assim, eu acho que há coisas a respeitar...** não digo que seja preconceituoso ou racista, **mas há certos limites que tem de haver respeito pelas outras pessoas** que são mais sensíveis...

I: Não concordas que haja casamentos "gay", é isso?

A: Concordo, mas eu acho que a sociedade não 'tá muito habituada a ver isso, então... se há pessoas que gostam de pessoas do mesmo sexo, ok, tudo bem, podem-se casar e tudo, mas como há ainda pessoas que não estão muito habituadas, como é uma coisa muito recente, pouco a pouco... **que não venham logo para as ruas fazer aquilo que... que as pessoas heterossexuais fazem... andar de mão dada, beijos. Eu acho que ainda não estamos muito habituados a isso...**" (Lucas. Venezuela)

Também dois dos alunos autóctones admitem atitudes preconceituosas. Enquanto no primeiro excerto se afirma que "todos somos", embora considerando que individualmente não é "muito"; no segundo excerto já se especificam grupos dos quais "não se gosta muito" ou "não se tem vontade de falar" ou "ser muito agradável":

"I: Consideras-te preconceituoso e/ ou racista?

A: **Todos somos, agora, uns são mais do que outros. Eu não me considero muito.**" (Jaime. Portugal)

"A: **Racista não, mas um pouco preconceituoso...** mas já também um pouco por causa de... eu penso que não sou mesmo preconceituoso, mas **às vezes sinto que posso julgar um pouco uma certa pessoa por já ter problemas...** por exemplo, **não gosto muito de ciganos porque já tive alguns problemas com ciganos. É normal que eu à primeira... me tente afastar um bocado deles.** E, por exemplo, **os romenos, é normal que se conhecer um romeno não vou ter aquela vontade de falar com ele como se fosse outra pessoa, porque... pronto, o que conheci não gostei, não é?! (...)** eu tenho quase a certeza que quando conhecer um romeno **não vou ser assim muito** (agradável)... porque os que conheço, não gostei!..." (Ronaldo. Portugal)

10.3. Perceção do preconceito/ discriminação/ racismo do endogrupo contra o exogrupo

Quando questionados sobre a perceção que têm da existência de preconceito ou racismo do seu endogrupo em relação ao seu exogrupo, a maior parte dos **alunos estrangeiros** entende que, de uma forma geral, o seu grupo de pertença não é preconceituoso nem racista relativamente ao grupo "alunos portugueses". Algumas justificações dadas apontam para o facto de a sua "vulnerabilidade", o estarem "em minoria" e a "consciência de que estão noutra país" e de que são eles que "se têm de adaptar" não lhes permitem sequer essa tomada de atitude:

“I: Achas que os alunos estrangeiros são preconceituosos e/ ou racistas em relação aos alunos portugueses?”

A: ... **Não, até porque estão em minoria... Eu acho que se sentem vulneráveis que nem têm tempo de ser preconceituosos e racistas...** (Lucas. Venezuela)

“A: Acho que não, acho que já não... Se fosse há um tempo atrás, por **não haver tanta informação** e... pronto, acho que aí ainda havia disso, mas acho que agora **os alunos estrangeiros também já estão mais consciencializados de que eles é que 'tão a entrar noutra país, então eles é que têm de adaptar e tentar jogar com o ponto forte deles e com o ponto forte dos colegas que vão encontrar**, portanto acho que não...

I: Algum tempo atrás... quando dizes há algum tempo atrás, há quanto tempo atrás?

A: Há 10 anos, há 12 anos, acho que aí ainda havia aquela coisa que não... mas agora acho que...

I: Será porque o número de alunos estrangeiros não era tão grande na escola, é isso?

A: Exato...” (Eugénia. Angola)

Há todavia três alunos que admitem que alguns dos elementos do seu endogrupo têm preconceitos relativamente aos alunos portugueses, “detestam os portugueses”. Assim sendo, consideram-nos “distraídos”, “só jogam videojogos”, “só fazem palermices”, “fazem gestos... errados”, “inventam coisas sobre os portugueses”, dizem que “são maus”, “deficientes”, “muito burros”. O último excerto traduz, de certa forma, a ideia de que é o próprio “medo” de serem discriminados que leva os elementos do seu endogrupo a “discriminar”:

“I: Achas que os alunos estrangeiros são preconceituosos e/ ou racistas em relação aos alunos portugueses?”

A: Não, acho que não... Alguns sim, **alguns não gostam, detestam os portugueses, por isso inventam coisas sobre portugueses e alguns que... Alguns russos dizem que os portugueses são maus, são... podemos dizer "deficientes", que eles nunca irão ter amizade e que eles deviam ser... «aprender muito porque são muito burros»** e acho que isto, às vezes, estar num grupo e ouvir isso fica-se a pensar: «Será que são mesmo assim?»... **E acho que alguns são, detestam os portugueses...** (Olena. Ucrânia)

“A: **Racistas não são, mas preconceituosos podem ser.** (...) Por exemplo... ah... por exemplo, as amizades e os... e os gestos. Os portugueses têm gestos diferentes dos ucranianos, têm... pronto, educação diferente dos ucranianos. **Os ucranianos pensam é outra coisa sobre os portugueses, o que é mau.**

I: O que é que tu achas que normalmente os ucranianos pensam dos portugueses?

A: **Que eles são distraídos, que só jogam os videojogos, que só fazem palermices... é isso. Pronto.(...) Exemplos, não sei. É de vez em quando os portugueses não deviam fazer aqueles certos gestos que eu já não me lembro porque é errado...** (Vladislav. Ucrânia)

“A: **Alguns deles talvez... também pode ser com medo que esses alunos portugueses sejam preconceituosos com eles ou racistas... também podem... podem ter a ideia pré-concebida** de que... não sei, sim, talvez sim.

I: Então, por exemplo, estavas a falar do medo, explica-me melhor isso... achas que os alunos estrangeiros têm de certa forma algum receio de ser discriminados, é isso?

A: **Sim... digo eu (sorriso), talvez, e por isso acabem também por ser preconceituosos...** (Apollinarya. Roménia)

Todos os **alunos portugueses** admitem que há racismo da parte de alguns alunos portugueses em relação aos alunos estrangeiros, “quanto à raça”, à “cor diferente”, às “outras culturas”, ou apenas por ser um aluno “novo” na escola. No segundo excerto realça-se que os alunos portugueses traduzem aquilo que os “portugueses no geral são”: “muito preconceituosos com tudo”, “somos racistas porque temos aquela ideia de que somos a raça superior e não somos...”.

Fundamentam as suas respostas no uso de “nomes” e “expressões” – “chamar nomes quanto à raça” e “quanto ao aspeto”, “tendo em conta a mãe dele”, “chinoca de um raio”, dizer que “os negros são pobres, que são burros” por causa de virem de países menos desenvolvidos que Portugal, “os ucranianos vão ser arrumadores de carros” ou andar em “gangues de ciganos”; “na nossa idade somos muito rudes e quando entramos é para «matar»”, “estamos todos juntos”.

Há outros alunos que não dizem, mas pensam “vens p’ra aqui p’ro meu país e os teus pais nem pagam os impostos das lojas”. Não dizem, mas sentem “um receio, mínimo que seja, em relação a pessoas de culturas ou de raças diferentes da nossa”.

O único estereótipo positivo que fora apontado relativamente ao exogrupo foi de que “os chineses são bons a Matemática”.

As reações a este tipo de atitudes variam desde o “não ligam porque sabem que não vale a pena”, até ao “tendem mesmo para a violência”.

Sublinhamos que no que concerne ao racismo dois alunos expressam a ideia muito claramente de que “existe racismo... eu acho que pode não existir racismo vincado”; “Acho que não existe racismo assim... não existe racismo visível a olho nu. Pode existir mas está mais escondido, é mais discreto e muito difícil de reparar”.

Subavaliam, todavia, os seus efeitos, quando sublinham que são apenas “alguns”, “não é por parte de todas as pessoas”, “há alguns que são mais do que outros”; ou que “não é um problema assim demasiado grave”.

I: Achas que os alunos portugueses são preconceituosos / racistas em relação aos alunos estrangeiros?

A: **Alguns** (...) Já vi algumas questões... a **chamar nomes quanto à raça**, não é? **Quanto ao aspeto** e... pronto. **Quando uma pessoa é nova... e de outra cultura, não o aceitarem tão bem e deitaram-no para o lado um bocado.**

I: Quando tu dizes “nomes”, que nomes é que tu ouviste?

A: O tal “**preto**”. Às vezes **chamar... ter mesmo em conta o... a mãe dele**, que já ouvi. (...) Ah... ou **chamar-lhe por exemplo "chinoca de um raio"** e essas coisas. Mas... foi esse tipo de coisas que eu ouvi.

I: E como é que os colegas a quem chamam esses nomes reagem?

A: Alguns **não ligam porque sabem que não vale a pena**. Outros ficam... **ficam... assim... magoados e outros até tendem mesmo para a violência.**” (Justino. Portugal)

“A: Acho que **há alguns que são mais do que outros, acho que há alguns que são, mas não é um problema, acho que pelo menos nesta zona não é um problema assim demasiado grave.**

I: O que é que te leva a dizer que sim?

A: Pronto, há sempre alguma coisa de racismo nesses **comentários**... Dizer que alguém, por exemplo,

quando há **alguém que é excluído, dizer que ele é preto... (...)** os negros são pobres, que são burros, pronto, isso tem um bocado mais a ver com aquela coisa de virem de países que não têm condições. Que os chineses são bons a Matemática, são bons... Que os ucranianos vão ser arrumadores de carros, e não sei quantos, e estão ali para ser... estão ali para gangues de ciganos e não sei o quê, e às vezes há esses preconceitos mais... mais extremos. (...) **Acho que não existe racismo assim... não existe racismo visível a olho nu. Pode existir, mas está mais escondido, é mais discreto e muito difícil de reparar, pelo menos para mim.**" (Joaquim. Portugal)

"A: Em **certas pessoas. (...)** Acho... acho, **acho que preconceituosos, racistas e não só em relação aos alunos, são preconceituosos e racistas... são assim, os portugueses são assim.** Os portugueses são muito preconceituosos com tudo: «Ai, porque eu não posso fazer isto porque depois aquilo vai correr mal e ai, que se eu fizer isto depois o outro e não sei quê...», e **acho que somos racistas porque temos aquela ideia de que somos a raça superior** e não somos... Mas acho que... na escola, sinceramente... pronto, se calhar na nossa idade já... porque **nós agora somos muito rudes e quando entramos é para entrar a "matar"**. (...) Na nossa escola normalmente **estamos todos juntos. É assim, quando eu digo que há racismo e há preconceito para com as pessoas de cor diferente e de outras culturas é por parte de algumas pessoas, não é por parte de todas as pessoas.**" (Assunção. Portugal)

"A: (...) **há sempre uns três ou quatro racistas, mas não estou a dizer que... em geral, penso que não existe.**" (Ronaldo. Portugal)

"A: (...) **tem que se dizer que sim! Se calhar não muito, mas... mas tem que se dizer que sim!**" (Jaime. Portugal)

"A: Alguns sim, outros não, não é?... Pois, porque **existem aqueles que, lá está, podem nem ter... podem sentir preconceito no sentido «Ah, vens p'ra aqui p'ro meu país»...** Como é que eu hei de dizer: «**Vens p'ra aqui p'ro meu país e os teus pais nem pagam os impostos das lojas**», por exemplo, não é?... E racismo, lá está, é este dizer a essa pessoa... uma coisa é ele pensar: «Penso, mas não vou dizer, quer dizer, coitado, ele não tem culpa», **outra coisa é ele tomar a ação e ter essa atitude negativa, portanto, existem preconceitos... portugueses preconceituosos e outros não...** (...) **Isso existe, acho que existe preconceito em todos os lados... Existe racismo...** eu acho que **pode não existir racismo vincado, mas há aquelas atitudes e aquelas ações, por exemplo, «Tu és preto, ai, volta para o teu país!»** Isso p'ra mim são atitudes racistas e que fazem com que se gerem alguns preconceitos noutras pessoas, ou até mesmo nessas pessoas que estão a ser discriminadas, ficam com preconceitos relativamente... ou, por exemplo, ao português que disse isso, também acho que passa por aí..." (Carolina. Portugal)

"A: **Acho que há alunos racistas, sim.** E acho que... nós ainda noutra dia tivemos uma conversa com a nossa professora de Sociologia, curiosamente, em que nós defendíamos – defendíamos... não é defendíamos! –, conversámos que toda a gente era um bocado racista, ou que todos temos um bocadinho de racismo porque **temos... não... não... É um receio, mínimo que seja, em relação a pessoas de culturas ou de raças diferentes da nossa.** Portanto, eu posso afirmar que não, que não sou racista mas, pronto, **há sempre aquele receio, então isso leva a dizer que não, mas que pode ser...** não sei. (...) Há. **Eu acho que a dificuldade que os estrangeiros têm... em se integrarem na escola é pelo... pela ideia que os portugueses têm relativamente a eles.** Eu penso que há um preconceito pelas **ideias que nos são transmitidas seja pelos mais próximos, seja pela sociedade em si,** mas acho que sim.

I: E é capaz de identificar alguma dessas ideias?

A: Que nos são transmitidas? Não sei. Podemos falar... pronto, hoje em dia **fala-se muito de que eles vinham p'ra cá trabalhar e tiram-nos o trabalho** e isto é um estigma que existe que leva à dificuldade deles se integrarem na sociedade, na escola. Não sei." (Berta. Portugal)

10.4. Perceção do preconceito/ discriminação/ racismo do exogrupo contra o endogrupo

A globalidade dos **alunos estrangeiros** entende que os alunos portugueses são de algum modo preconceituosos, racistas e/ou xenófobos quando se precipitam na forma como tecem julgamentos sobre a sua “maneira de ser, de pensar e de fazer as coisas”, até pela forma “como dizem as palavras”; pelas atitudes de pouca vontade para estarem com eles: “não querem estar com pessoas de outras culturas”, “mandam-nas embora”, “não há juntar a ninguém”, “não há falar com ninguém”, “não ‘tão aptos a conviver com pessoas de outras culturas”, “dá p’ra ver que é difícil aceitar as pessoas que não conhecem”; pela forma como fazem generalizações a partir do que ouvem na televisão e na rádio, particularmente no que se refere aos “romenos”. Admitem, todavia, que depois de os conhecerem, “com o passar do tempo”, conseguem aperceber-se que a “informação que eles pensam estava errada”, alterando esses preconceitos iniciais.

Reconhecem, ainda, que estas situações de preconceito são mais frequentes quando estes são “novos” na escola, e afirmam que esta situação não acontece apenas contra os alunos estrangeiros, mas contra os próprios colegas autóctones em circunstâncias semelhantes:

I: Achas que os alunos portugueses são preconceituosos / racistas em relação aos alunos estrangeiros?
A: **Podem ser um pouco racistas e um pouco preconceituosos.** Racistas é com **maneiras de ser, de pensar e de fazer as coisas e dizer as palavras...** podem ser um pouco racistas em relação a isso e um bocadinho preconceituosos **porque podem pensar coisas erradas sobre os estrangeiros, que eles vieram para aqui para copiarem-nos ou sei lá, para serem maus alunos, distraírem os outros,** ah... que é que pode haver mais... (...) Ah, sim, isso é o tal preconceito. Pronto, é... **precipita-se sobre o que pensa sobre os alunos ucranianos,** depois a informação que eles pensam é errada.” (Vladislav. Ucrânia)

“A: Às vezes.

I: Porque é que tu dizes às vezes?

A: **Às vezes porque há pessoas que quando veem uma pessoa... uma pessoa, por exemplo, de outra cultura e isso não... não querem estar com essa pessoa, e mandam embora e isso...**” (Paul. França)

“A: Acho que sim, **alguns...**” (Olena. Ucrânia)

“A: É como eu disse há bocadinho, **sobretudo as pessoas que não têm a mente sã**” (Lucas. Venezuela)

“A: **Isso sim,** mas depois com... Há aqueles que com o passar do tempo já «Ah, aquele é fixe, então vamo-nos juntar a ele ou a ela» e pronto. **Mas há aqueles que mantêm simplesmente o que pensam, as ideias, e não há juntar a ninguém, não há falar com ninguém,** porque são... e pronto acho que é isso...

I: Dás conta disso na tua escola?

A: Neste momento não, **mas no ano em que entrei cá dei... muito...**

I: Há quanto tempo?

A: Há quatro anos...” (Eugénia. Angola)

“A: Acho que não, aqui em (cidade 1), pelo menos que eu saiba, acho não há aqueles preconceitos como vemos tanto nas cidades grandes, só que não... não há, acho que não... conseguem aceitar-nos bem... Tudo bem, **inicialmente é difícil p'ra eles, dá p'ra ver que é difícil aceitar pessoas que não conhecem...** pronto, mas depois vão-nos aceitando da forma como nós somos e compreendem como nós vemos as coisas. (...) **porque não 'tão, não 'tão aptos a conviver com pessoas de outras culturas em lado nenhum e acho que é sempre difícil p'ra todos nós... tanto p'ra nós, alunos estrangeiros, como p'ra eles, alunos portugueses.**” (Odete. Guiné Bissau)

“A: Talvez haja alguns preconceitos... há pessoas que **quando nós dizemos que somos romenos já têm aquele preconceito contra os romenos que... romenos são sinónimo de ciganos, há pessoas que pensam que sim, humm... e eu acho que aí estão a ser preconceituosas porque mesmo os ciganos... nem todos os ciganos fazem as coisas que nós ouvimos na televisão e na rádio, hum... por isso estão a ser preconceituosas.**” (Apollinarya. Roménia)

Os **alunos portugueses** dividem-se quanto à perceção do preconceito/ racismo do exogrupo contra o seu endogrupo. Há uma parte dos alunos portugueses que considera que alguns alunos estrangeiros são preconceituosos e, mesmo, racistas, quando supõem que são julgados como “estúpidos”, “burros” ou “um povo pobre”, quando ouvem referências à sua cor de pele “branco”, quando ouvem os alunos estrangeiros acusarem os portugueses de racismo quando “isso nem sempre é verdade”, ou quando veem grupos de estrangeiros “isolados” com colegas da mesma nacionalidade, considerando que “a partir do momento em que se isolam, é ser preconceituoso”. Sublinham ainda que eles criticam os portugueses de serem racistas, algo que consideram que “nem sempre é verdade”, quando eles é que são racistas.

“I: Achas que os alunos estrangeiros são preconceituosos e/ ou racistas em relação aos alunos portugueses?

A: Não sei. Há deles que se calhar nos acham um bocado... por exemplo, alunos assim tipo, de países mais avançados que nós, **se calhar acham-nos um bocado estúpidos ou burros** ou... Assim de países de África ou do Brasil acho que não há assim grandes preconceitos ou racismo também.

I: Mas tu alguma vez observaste isso em relação a alguns colegas? De alguma nacionalidade em particular?

A: Observei uma vez um colega que veio da América, dos Estados Unidos, que não se inseria assim muito com as pessoas, não queria muito falar assim com outros colegas, não sei, mas estava mesmo... ele **parecia um bocado arrogante**. Mas pronto, é por isso só e depois também **o facto de a visão que as outras pessoas têm dos portugueses, é que são assim um povo um bocado pobre e especialmente agora com a crise há... por exemplo, que sei que há muitos ingleses que têm má opinião de nós, por nós irmos pedir ajuda internacional, dizem nós temos que pagar agora, a Inglaterra vai pagar não sei quantos biliões para ajudar aqueles que 'tiveram ali a... a esbanjar o dinheiro da União Europeia e agora querem que nós “vamos pagar” aquilo. E especialmente agora, acho que ainda há pior opinião de nós.**

I: Achas que isso também se reflete na escola?

A: **Reflete-se na escola em termos de alunos estrangeiros assim que venham desses países, se for alunos que venham de países pior do que nós provavelmente não têm essa opinião de nós porque estão ainda pior, os países e o sítio de onde eles vêm, ainda está pior.**” (Joaquim. Portugal)

“A: **A partir do momento em que se isolam, é ser preconceituoso.**

I: E o que te leva a dizer que eles se isolam?

A: **Costumam lá estar dois ou três ucranianos, sempre. Sempre em grupos.**

I: Tu não os vês com alunos portugueses, é isso?

A: **Às vezes vejo, mas... também os vejo muito isolados.**

I: Alguma vez viste esses grupos mas de outras nacionalidades?

A: Agora assim de repente... não, porque... não há muita gente... o que há mais na escola é ucranianos. Talvez... africanos... talvez, mas **o que eu vejo mais são os ucranianos.**

I: E achas que... achas que isso manifesta preconceito deles em relação aos colegas portugueses?

A: Pois, lá está. Agora, estava a pensar... **pode ser uma consequência do nosso preconceito ou podem ser eles próprios com o preconceito. Mas... se calhar é um bocadinho das duas.**" (Jaime. Portugal)

"A: Alguns, alguns são. Alguns vitimizam-se, acham que... acham que são as vítimas no meio disto tudo e que... e que nós somos racistas com eles, e isso nem sempre é verdade, e **muitas vezes eles é que acabam por ser racistas connosco porque começam a dizer: «Ah, não sei quê, e o branco e o branco»**, pronto, muitas vezes eu acho que eles acabam por ser... não é mais do que nós porque muitas vezes nós não somos (racistas), **eles é que se vitimizam... e muitas vezes eles acabam por ter aquela atitude que eles tanto criticam.**" (Assunção. Portugal)

Um outro grupo de alunos portugueses considera que os alunos estrangeiros não são preconceituosos em relação aos alunos portugueses porque estão em minoria e "guardam as coisas para eles" ou pela vontade daqueles de se integrarem e conseguirem os mesmos resultados escolares:

"I: Achas que os alunos estrangeiros são preconceituosos / racistas em relação aos alunos portugueses?

A: Que eu tivesse observado, não. **Mas se calhar porque aqui são em minoria, não é? E... e guardam as coisas para eles.**" (Justino. Portugal)

"I: Mas aqui na escola, achas que os alunos estrangeiros são preconceituosos ou racistas em relação aos alunos portugueses?

A: Não, não, nunca... nunca notei muito isso. É engraçado que a minha opinião em relação à escola é diferente relativamente à sociedade, porque eu acho que... na escola nunca tive... nenhuma... nenhuma experiência que me mostrasse, porque eu **acho que a vontade deles de se integrarem e de estarem tão bem e se sentirem tão bem cá e conseguirem aquilo que nós também conseguimos é tão grande que isso faz com eles nem sequer ponham essa ideia ou... se sintam bem p'ra chegarem a esse ponto, por exemplo.**" (Berta. Portugal)

10.5. Episódios de preconceito/ discriminação/ racismo nesta escola

Os alunos entrevistados descrevem situações que traduzem preconceitos/ discriminação e/ou racismo relativamente aos próprios, ao seu endogrupo ou aos exogrupos. Como podemos verificar pelas unidades de registo apresentadas, esses episódios narram atitudes ora mais subtis, ora mais flagrantes de preconceito, discriminação e/ ou racismo, onde entendemos que o poder já é usado para ferir e criar injustiça. Salvaguardamos, todavia, que os episódios relatados são mediados pela subjetividade dos sujeitos do nosso estudo.

Agrupámos as situações descritas da seguinte forma: **a)** aquilo que os entrevistados entendem ser "brincadeiras" que não visam ofender; **b)** ofensas verbais de desconsideração relativa a traços fenotípicos e/

ou características culturais, as primeiras dirigidas sobretudo a alunos negros e chineses, as segundas relativas a alunos chineses e oriundos do Leste europeu; c) ofensas verbais de desconsideração pessoal dirigidas sobretudo a alunos autóctones.

Nenhuma situação relatada diz respeito à discriminação de alunos estrangeiros para com autóctones. É possível observar, antes, relatos de preconceito e discriminação de alunos autóctones contra alunos estrangeiros, mas também muitas situações de alunos autóctones contra os próprios colegas autóctones.

a) “Brincadeiras”

São-nos descritas por alguns alunos situações que visam os colegas estrangeiros, mas que entendem ser “brincadeiras” inofensivas. Entre estas situações contam-nos que brincam com a sonoridade dos nomes próprios chineses, que comparam a “panelas que caem pelas escadas abaixo”, ou imitam a sonoridade da Língua Ucraniana, que comparam ao Russo, ou relativamente a alguns aspetos gerais, menos positivos, dos “brasileiros”. São situações que entendem que a própria prática e interação corrigem, sem que ninguém fique ofendido ou magoado:

I: Já assististe a algum caso de discriminação? Em caso de resposta afirmativa, fala-me um pouco do que aconteceu.

A: (...) **conheço pessoas também que são chatas... Falam mal do brasileiro e tudo, falam... ficam também bufando de raiva**, então um provocou... e eu: «aí é esqueceu daquele português que passou na reportagem, aí é esqueceu»... (...) Foi o acidente do Carlos Castro ou coisa assim... mas eu falei para ele só... p'ra ficar com raiva, falamos a gozar, porque aquilo é assim, tipo, fala qualquer coisa com ele e ele: **«é mesmo brasileiro, fogo!»**, aí eu: **«é, é mesmo português, fogo!»**...” (Júlio. Brasil)

“Às vezes há pessoas que... às vezes não é... por exemplo, há pessoas que brincam um bocado assim, acho que não... Acho que nem é tanto por serem racistas, mas é por quererem brincar com esse colega. Por exemplo, **arranjam nomes para ele ou assim... Por exemplo... por exemplo o meu colega chinês, por exemplo, dizem "XinChen", pronto, brincam assim por causa do nome ter uma sonoridade assim diferente, mas acho que não é por não gostarem de chineses, é só porque, pronto, é diferente o nome e...**(...) Brincar assim, na minha turma, agora é **brincar assim com o nome do... por exemplo, com nomes chineses, como as pessoas têm às vezes um preconceito que aquilo é só... “os nomes são mandados «ao calhas»”, atiram uma panela pelas escadas abaixo e o nome é os sons que ele fizer**” e pronto, brincam assim com o nome. Com os ucranianos até às vezes com a língua, com a língua meia russa deles, meio parecido com Russo, às vezes **brincam com aquilo... brincam a fazerem imitações mal feitas da língua, de falar.**

I: Dizes que isso são brincadeiras, mas como é que os teus colegas reagem?

A: Os meus colegas estrangeiros, eles nunca reagiram... eu não sei como é que eles se sentem, mas eles nunca reagiram assim... **nunca vi sentirem-se ofendidos.** Quem sabe, se calhar? Mas eu só posso dizer o que vi (...) **observei... às vezes, pronto, aqueles comentários, mas isso é mais brincadeira, não é assim grave, por assim dizer, eles continuam, depois desses comentários feitos, falam com a pessoa normalmente e isso. E até ajudam a pessoa se ele precisar.**”(Joaquim. Portugal)

b) Ofensas verbais de desconsideração relativa a traços fenotípicos e/ ou características culturais

Passamos a apresentar um conjunto de excertos que traduzem práticas recorrentes de agressão verbal:

- **contra alunos negros**, em que são usadas expressões veladas que os alunos entendem como “códigos”, por exemplo, “«Ah, 'tá a chover!!!», mesmo 'tando um dia de sol...”, “dizer que à noite não veem os africanos”, ou “se eles estiverem na sombra não os veem e para os ver é preciso eles sorrirem”. Também são identificadas expressões mais explícitas como: “não devemos estar a estudar porque os negros só servem p'ra limpar as escadas...”; o “gozo” com o cabelo ou com o facto de usarem “cabelo postiço”; consideram que “cheiram mal”, “não gostam de tomar banho”, “cheira-me ali a preta”. Há mesmo algumas agressões físicas como o “empurrar”.

I: E quando dizes que nesta escola também há preconceito ou racismo, o que é que te leva a dizer isso?

A: Porque há pessoas que **mandam "bocas"**, nós passámos... passámos tanto tempo no... nos corredores... no átrio que as pessoas no... por vezes, **não é só a pessoa falar: «olha, és preto!», «és aquele», uma pessoa sabe... e, às vezes, a forma de olhar quando estamos a passar, a pessoa afasta-se como se a (nossa) cor passasse, é...(...)** Na turma não, é mesmo só no recreio, foi basicamente essa situação em que ia a passar... já... já... penso que eram uns que já estavam no último ano ou quê, eu ia a passar e afastaram-se mesmo... notou-se nitidamente que... e eram mais velhos... foi no meu primeiro ano cá nesta escola, no décimo ano. (...) São muitas... **às vezes as pessoas dizem «Ah, 'tá a chover!!!», mesmo 'tando um dia de sol... uma pessoa já sabe, são... são "códigos" que as pessoas usam p'ra não dizerem diretamente «olha, 'tá a vir aí um preto» ou «'tá a vir aí um negro» e... é isso... É por exemplo de vez em quando tentam rebaixar-nos à custa toda... já ouvi, por exemplo, que não devemos estar a estudar porque os negros só servem p'ra limpar as escadas... (a aluna não contém as lágrimas e chora)...** (silêncio)

I: E são os alunos portugueses que dizem isso?

A: São. No recreio ou mesmo ali no portão... (...)

I: Conta-me essa situação melhor...

A: "Haviam" dois colegas, eu cheguei tarde porque fiquei doente em Angola, não podia sair com Paludismo, porque aqui não se trata, então cheguei um pouco atrasada...

I: No início do ano letivo?

A: Exato... e quando cheguei à minha turma era totalmente diferente, era aquela troca, aquele início e pronto, e ele, o Carlos, foi uma das pessoas que me fez o princípio do ano letivo a "vida negra", porque... **fui-me apresentando, foi numa aula de História, a professora chamou por mim para preencher a ficha, eu fui preencher a ficha e ele e o amigo – que é um que depois desistiu de estudar – começaram «Ai, esta é que é a Eugénia, é a preta!», mesmo ali eu a passar e a ouvir, mas também não liguei**" (Eugénia. Angola)

I: Já assististe a algum caso onde tivesse havido preconceito e/ ou racismo em relação a outros alunos?

A: Já, mesmo dentro da sala com o Anselmo...

I: O Anselmo é aquele colega negro?

A: Sim, que **reclamavam com ele ou diziam que ele «devia-se ir lavar», ou mesmo diziam que «quando ele nasceu acho que faltou a luz»** e discriminam muito nas aulas de Educação Física (...) **dizem que ele é um "estúpido", que é um "parvo", que "devia sair da nossa turma"...**

I: ... porque é que lhe dizem isso?

A: Não sei, **acho que têm um ódio por... não sei... (...)** **ele não é estrangeiro, porque nasceu cá, os pais é que são angolanos, acho eu...**" (Olena. Ucrânia)

“I: O que é que te leva a dizer que na tua escola que existe (muito preconceito contra os negros)?

A: Porque... alguns comportamentos que eu vejo, nomeadamente na minha turma, pronto, que é o que eu posso falar mais, obviamente, que os meus colegas... há colegas que, pronto, é óbvio que... **voltando assim, negros só tenho a Odete, não é?** (...) acho que **às vezes eles são um bocado injustos na maneira como dizem: «Ah, não gostas de tomar banho, ah, olha a Odete, porque aquilo cheira-me ali a preta»**, pronto, às vezes acho que... se dissessem isso a brincar... eu às vezes também chamava a minha melhor amiga, não é? «Oh pretinha, anda cá!», mas... mas não é a mesma coisa, **eles dizem aquilo com uma atitude rude.**” (Assunção. Portugal)

“I: E o que é que ele fazia?

A: Ele fazer, não fazia nada... dizia... chegou a dizer uma vez que... **naturalmente ele não gostava que os estrangeiros viessem para o nosso país e... ele uma vez até me chegou a dizer que... estava um bocadinho "maluco da cabeça", mas disse-me que aqueles bairros na Amadora, onde há muitos negros... que aquilo era agarrar num taco de basebol e... e "ir tudo a eito"**. Chegou-me a dizer isso. Mas não sei se foi bem a sério... Mas pronto, de qualquer forma é racismo.” (Jaime. Portugal)

“I: Já assististe a algum caso de discriminação?

A: Já... Já assisti àquelas palavras racistas... por exemplo, já assisti... **«Ai, volta para a tua terra!», «És um preto de qualquer coisa!»,** que não vale a pena dizer... **«És um preto de m----!»**... Coisas assim, **«és feio!, gordo!»** e assim (...).” (Carolina. Portugal)

“I: Pensas que na tua escola há preconceitos e/ ou racismo?

A: Há sempre, há em todo o lado... **Acho que há preconceito e racismo porque não vejo muitos alunos a darem-se com estrangeiros, principalmente os africanos, e note-se que nas costas, ou sem eles saberem, gozam com eles, dizem mal deles devido à sua cultura, e também dos chineses falam assim mal** e eu noto isso porque está no nosso dia a dia, portanto...

I: O que é que eles dizem?

A: Oh, por exemplo, uma maneira de gozar muito com os estrangeiros é por **anedotas que já foram escritas e eles gostam de contar**, é claro que nunca iam contar à frente de um, **dizem sempre nas costas... anedotas, piadas...** Isso acontece na escola... na turma, nas salas de aula também não dá muito para ser porque nós temos poucos estrangeiros na turma, **mas em conversa, ou em grupos no intervalo podem ser preconceituosos e mandam algumas piadas...** Podem gozar por exemplo com a roupa ou com o cabelo, gozar com o cabelo e dizer... e ofender e dizer que o cabelo parece uma coisa feia e umas coisas que no fundo não servem para nada e só estão a ofender e... (...) **Às africanas, porque elas sei que metem cabelo postiço e estão sempre a mudar de penteados, e já reparei que gozam com isso e a cor da pele...** Por exemplo, dizer que **à noite não veem os africanos, ou se eles tiverem na sombra não os veem e para os ver é preciso eles sorrirem**, são assim frases parvas...” (Benilde. Portugal)

“A: Ehm... **gozam muitas vezes com pessoas de raça negra, que eu já vi. Ehm... não sei. Eu acho que as pessoas associam muito isso à desconfiança: «Os negros são assim, os negros são assado...»** Eles estão associados a uma carência e... **por isso, não sei, talvez sejam mal vistos.**” (Berta. Portugal)

- **contra os alunos chineses:** as ofensas verbais também têm como alvo, sobretudo, a aparência dos alunos chineses, a quem são dirigidas expressões como “chinocas”; o “gozo” com a fisionomia do seu rosto; expressões como “não veem nada” por causa dos “olhos muito pequeninos”; “comem animais de estimação”. No caso destes alunos também é evidenciada uma atitude de afastamento, “por serem de uma nacionalidade muito diferente”.

"I: E falaste sobre os chineses, há algum comentário ou alguma situação que tenhas visto relativamente a este grupo de colegas...

A: **Gozam muito com a cara, com os olhos e dizem muito que eles comem animais e animais de estimação** e acho isso um bocado parvo... Normalmente é mais... **dizem que eles não veem nada, que têm os olhos muito pequeninos**, é isso...(..." (Benilde. Portugal)

- **contra alunos oriundos do Leste europeu**, sobretudo ucranianos e russos, são usadas expressões como "são uma máfia", "matam toda a gente", "loira burra", "meninas leves de...", "raparigas fáceis de...conquistar para ter relacionamentos...", imitam a forma como falam carregando nos "r"s "faziam "roouxi, rouxin...", "gozavam a dizer que a minha língua é "parece o Chinês", que eu devia juntar-me aos "chinocas"":

"I: Fala-me um pouco sobre isso...

A: ... Então, **os portugueses dizem que os russos e os ucranianos são uma "máfia" e que «é melhor não se meterem com eles senão matam toda a gente»**. (...) **As loiras não são inteligentes e que nunca pensam, acho que isso não é verdade. E às vezes por causa disso nos trabalhos as pessoas dizem: «Ah, tu não vais fazer nada porque não percebes nada!»**, acho que há preconceitos... (...) Também dizem "ucraniana", "loira burra", diziam para eu voltar p'ra Ucrânia que não podia 'tar aqui, chamavam-me "nomes"...

I: Que nomes?

A: Ai, nomes... "maus", que eu... diziam que os ucranianos são mais... "meninas leves de"... que eram... ah... que... que eram "raparigas fáceis de" (sorriso)... pronto... fáceis de conquistar para ter relacionamentos... Depois... às vezes dentro da turma... ah... imitavam a maneira como eu falo, às vezes faziam "roouxi, rouxin...", gozavam a dizer que a minha língua é "parece o Chinês", que eu devia juntar-me aos "chinocas"... Acho que era só isso... (...) Às vezes chorava, às vezes saía da sala a chorar... ia para a casa de banho e fechava-me lá... Às vezes desatava a chorar mesmo à frente de toda a gente e depois toda a gente chamava-me de "chorona", porque chorava... ficava triste... depois ficava calada, não respondia mais, não falava, ficava calada e ficava triste...

I: Não contavas à tua mãe?

A: Não, nunca cheguei, só depois quando a minha mãe já soube por os professores às vezes dos maus que faziam nas aulas, os professores ligavam a dizer aos pais o que tinha acontecido, e isso ou outra coisa nas salas... (...) e quando chegava ao intervalo começava tudo outra vez: «Por tua causa eu fui expulso» ou «Vais pagar por isso», «Vou-te mandar toda partida para lá para a Ucrânia num caixote» (sorriso)...

I: E racismo, achas que existe?

A: Havia antes, agora acho que não... Antes porque **tínhamos um colega na turma que ele era racista... não, ele era nazi, 'tava inserido num grupo nazi, então ele discriminava tudo o que era estrangeiros, tudo de outras cores, também tinha colegas aqui na escola que estavam inseridos nesse grupo...**" (Olena. Ucrânia)

Não podemos ficar indiferentes ao facto de os alunos considerarem que quando denunciam estas ofensas passa a existir um agravamento das mesmas: «Por tua causa eu fui expulso» ou «Vais pagar por isso», «Vou-te mandar toda partida para lá para a Ucrânia num caixote». Estas circunstâncias levam muitos alunos a silenciar estas práticas. Embora não sejam relatadas situações de agressão verbal mais gravosa dentro da sala de aula, há uma professora que denuncia que alguns alunos, mesmo sendo chamados à atenção pelo professor, não alteram o seu comportamento, o que na sua opinião significa que "não fez a aprendizagem fundamental em termos de atitudes e valores", pelo que quando chegado o momento de avaliação, neste "critério de avaliação", deveria ter "zero!". Reconhece que alguns professores

desresponsabilizam algumas destas atitudes por entenderem que se trata “cultura da família”. Propõe uma mudança que implica a sensibilização na forma como este critério é aplicado:

“P: (...) dentro da sala de aula a dizerem isso e eu acho que isso deve ser penalizado, mas é o tipo de valores que não é penalizado ainda na escola, o que eu acho grave! Mas devia ser, portanto, um aluno que tem estas afirmações, elas surgirem porque vêm do meio familiar, não me interessa de onde é que elas vêm, surgem na sala de aula, é feito o trabalho do professor para lhes provar o erro e a parvoeira que está por detrás daquilo tudo, e no final o aluno persiste em continuar a dizer, é um aluno que não fez a aprendizagem fundamental em termos de atitudes e valores, tem de ter zero!... Ou assim uma coisa horrível que é para aprender, não é? Porque se ele não aprender a escrever a gente não o passa, eu acho que isto também deveria contar para passar... mas não conta. Quando fazemos os critérios, o aluno não é penalizado em termos dos valores... só aqueles valores do tipo respeito pelos mais velhos, respeito pela palavra, são assim estes comportamentos que não são... eu acho piada àquele argumento que diz «nós não podemos ir contra a cultura da família...», assim... então também podem vir p'ra aula dizer – os miúdos cuja família se trata por palavras que nós conhecemos tão bem – então também as podem vir dizer p'ra dentro da sala de aula... «Ai, mas isso é diferente!», «Não é nada diferente, é a mesma coisa!», p'ra mim está ao mesmo nível, mas... mas ainda não consegui que passasse mas, se calhar, não tarda muito vai passar, porque cada vez se calhar a sensibilidade das pessoas vai aumentando, a próxima vez que revirem os critérios vou lançar essa questão.” (D.T.1)

Uma outra constatação que pudemos verificar é o facto de os relatos dizerem respeito mais ao espaço fora da sala de aula, aos recreios, aos corredores, e por isso talvez sejam menos detetáveis pelos professores e outros responsáveis.

c) Ofensas verbais de desconsideração pessoal sobretudo contra os colegas autóctones

Os casos de preconceito não são dirigidos exclusivamente a alunos estrangeiros. Assim, verificamos um conjunto surpreendente de situações preconceituosas entre alunos autóctones que são percecionados como tendo alguma diferença, sendo alvo de expressões menos próprias. Essas diferenças podem ser notadas pelo facto de alguns alunos virem da periferia, ou terem andado em escolas conhecidas, designadamente pelos “maus resultados”. Também podem ser respeitantes à aparência física, o que justifica alguma necessidade, por parte de alguns alunos, em terem cortes de cabelo e roupas que “agradem” aos colegas:

“I: Alguma vez te sentiste alvo de preconceitos e/ ou discriminado?”

A: Sim. Lembro-me quando... (...) é aquela tal coisa de viver no campo, viver na cidade, um bocado isso, e até, não eu, mas amigos meus que também vinham de lá foram claramente alvo de... discriminação. **Quanto ao facto de ser loiro, também, loiro de olhos azuis. (...) Lá está. A forma como se diz é muito importante, é uma forma um bocado... notava-se discriminação, ali.** (loiro = burro?) (...) Os alunos daqui dizem que... até gozarem com os nomes das terras e... coisas assim. **Das escolas, também de onde vêm, aquele veio de (escola 11), a (escola 11) é uma escola muito... de maus alunos e tal... essas coisas.**(...) Lembro-me de uma em que me chamaram “trolha”, gozavam com o facto de trabalhar na agricultura, que por acaso nem trabalhava... Lembro-me também de uma rapariga que... dois rapazes que vinham da minha terra, e jogavam muito bem futebol, e depois ela vira-se para eles e diz: **«Vocês lá até devem jogar bem, lá no meio das couves!...»** Coisas ignorantes, assim. E... eles desprezavam, e pronto.” (Jaime. Portugal)

"A: Eu **pintei o cabelo e acho que... pronto, tinha uma madeixa, acho que era só uma madeixa que eu tinha... loira, ou era vermelha**, mas aquele vermelho que não se nota muito ou era loira, já não me lembro muito bem e foi por causa disso também...

I: O que é que eles diziam?

A: **Que eu tinha posto o cabelo na lixívia**, eram coisas assim, e depois lembro-me de uma amiga minha até... pronto... **pegar no estojo, tocar... pôr-me no cabelo e depois fazer «Hum, que nojo»**, e não sei quê. (...) era a turma toda e eu lembro-me de contar ao meu Diretor de Turma e ele falar com eles e depois pintei o cabelo de novo, na minha cor original, e a partir daí acabou..." (Carolina. Portugal)

"A: (...) Ainda por cima é a geração que 'tá muito marcada pelas opiniões dos outros, eu vejo a minha irmã, por exemplo, e as amigas dela, e acho que são... é uma geração que 'tá um... muito vincada pela opinião dos outros, o que vão pensar deles, é muito assim e... quem 'tá com eles tem que se adaptar a isso... **ainda agora cortou o cabelo, ainda agora ela tinha que comprar roupas novas** porque dizia «Ahm, **eles assim não gostam de mim, falam mal de mim...**». A minha irmã foi fazer queixa deles... e **deixavam-na sozinha montes de vezes** e ela teve que ir fazer queixa se não as coisas não mudavam de... rumo, não é? (...) Eu lembro-me dela dizer que **eles andaram a gozar com ela ou esconderam-lhe a mochila** (...) E eu lembro-me de há um tempo a turma deles foi assistir a uma palestra sobre *bullying*... pronto, é **o que eu 'tou a dizer, aqui na escola nota-se muito isso**. Ahm... nestas idades «Eu vou fazer o que os outros querem que eu faça», para agradar aos outros." (Berta. Portugal)

O testemunho que se segue refere uma situação que traduz um conjunto de preconceitos contra vários elementos da turma, ilustrando a hierarquização através do desenho de uma pirâmide, onde se graduam os colegas por grau de importância. Neste caso, a situação, que é confirmada pela E.E., nem chega a ser denunciada à D.T., por entenderem que não vale a pena e que será pior num futuro próximo, preferindo a família fazer a gestão da situação em casa:

"I: Alguma vez te sentiste alvo de preconceito ou discriminada na turma?

A: Sim, já houve casos em que alunos da turma, **dois em específico que gostam de fazer os outros alunos sentirem-se mal e tristes**, e, no meu caso, por exemplo, houve uma aula em que 'tiveram a aula toda a mandar-me **bilhetes, papéis com frases e coisas más sobre mim e a falar sobre mim e num dos papéis tinha um desenho de uma pirâmide etária que no topo encontrava-se ele (o João) com os amigos, a seguir eram os outros rapazes, depois eram pessoas, depois eram as raparigas e depois tinha nomes específicos de alunos da turma que eles não gostavam, que inferiorizavam, que era a Olívia, só porque é um bocadinho gordinha, tinha a Odete, que é de cor negra, depois tinha outro aluno mais calado, mais reservado, que eles também não gostam, e por fim eu...** e eu no momento não gostei, mas não mostrei que me tinha afetado e fui guardando os papéis, fui lendo e guardando só que depois eles perceberam que eu estava a guardar os papéis e conseguiram tirar-me...

I: E quando dizes pessoas, estava mesmo escrita a palavra "pessoas"?

A: Pessoas, outras pessoas, é só p'ra mostrar que ainda há outras pessoas e só depois é que vêm as raparigas, **ou seja, estão a inferiorizar as raparigas**, porque primeiro, mais importante, são as pessoas (no geral)...

I: E esses outros papelinhos... Do que é que te lembras e és capaz de me dizer?

A: Basicamente era a chamar-me nomes dos piores que existem... (...) **São nomes muito feios, eu acho que não vou estar a dizer, e depois tinha lá "desejos" deles que queriam que acontecesse de mal...**

I: Como por exemplo?

A: **Queriam que eu caísse no meio da rua em cima de uma faca e morresse...** e quando eu estava a ler esses papéis estava com uma colega minha ao lado, por isso tenho provas, que ela também os leu... (...)

I: E como é que caracterizarias esses rapazes?

A: **São portugueses... de pele branca... Hum, hum... São ambos pseudointelectuais, nas aulas e aos professores transmitem uma imagem e falam de uma maneira que não tem nada a ver com os princípios deles... gozam com os outros... são atos de... são falsos...** Eu acho que não vale a pena

contar à Diretora de Turma porque até a minha mãe já disse que mesmo que eu conte à Diretora de Turma não vai fazer muita diferença e acho que vai acabar por ser mais palavras que entram por um ouvido e saem por outro... (...) ele é **protegido, sim, pelos amigos, porque ele tem poder de persuasão**, e, por exemplo, ele não gosta de mim, então fez com que muita gente na turma também deixasse de gostar e diz mesmo..." (Benilde. Portugal)

"E.E.: (...) **Eles escreveram... desenharam uma pirâmide, conhece as pirâmides hierárquicas, não é? Desenharam uma pirâmide, dois indivíduos da escola... da turma. Uma pirâmide e puseram... dividiram a pirâmide, traços, e puseram em cima... lembra-se que era o Faraó que estava lá em cima, não é? E depois as classes, os escribas, e... cá em baixo, os escravos, ok?** Pronto. Então eles puseram... escreveram, desenharam e mandaram para a Benilde. Eu assim: «Benilde, porque é que não me guardaste isso?». Os outros papéis, tudo bem... mas isso eu queria, porque isso... Era preciso que os pais soubessem. **Porque aquilo caracteriza imediatamente a mente daquelas crianças. E a formação, os valores que eles estão a levar para a vida. Em cima "nós", escreveram "nós", que era o Márcio e um outro, os... os "idiotas", como eu costumo dizer. "Nós". A seguir, "rapazes", ah... "rapazes", "rapazes", e depois "raparigas", "raparigas". Nem sequer valorizaram nenhuma das raparigas, mas pronto... em baixo, em baixo puseram Odete – a menina de África –, Olívia – a menina gorda. Em baixo de tudo, e abaixo da pirâmide, que já nem sequer fazia parte da pirâmide, a Benilde... É estranho.... Que mentes perversas. É estranho!... (...) Insultos. Muitos insultos. Insultos de... de... não é insulto de... de palavra, não é? Não, não. **É insulto de «Tu vales menos que...», sei lá... um bichinho qualquer que a gente... uma larva, não é?** (...) ela também não é muito lamechas. Mas tenho que perguntar-lhe: «Então, como é que foi hoje a escola? Como é que correu? Então e esses idiotas, qual foi a atitude deles hoje?». Quer dizer... **encarar aquilo quase como uma coisa normal**, que é para ela também não... ah... e... desvalorização completa. **Eles não querem que ninguém seja amigo da Benilde. Qualquer menina que se aproxime da Benilde, eles fazem chantagem: «Se tu continuares a ser amigo (dela)... eu deixo de ser teu amigo».** É mau. Isso é tão mau...**

I: E ela nunca contou à Diretora de Turma, por exemplo?

E.E.: Nunca... (...) A minha (grau de parentesco), por exemplo, teve um problema não tão grave... **mas andava a ser vítima dessa... dessa pressão, dessa pressão psicológica na escola... (andavam) a desvalorizá-la**, porque a minha (grau de parentesco) também foi... **também não fazia parte "do grupo"** (...) A (mãe) foi lá falar com a Diretora de Turma. O resultado? O resultado não foi nenhum. O resultado foi que... que ao outro dia, ou dois dias depois, os dois meninos que estavam a provocar esta... que estão a provocar isto tudo...

I: São os mesmos alunos que constam no "cimo da pirâmide"?

E.E.: Sim. Vieram ter com ela e disseram: «Foste fazer queixinhas à tua mãe e a tua mãe veio aqui fazer queixinhas de nós, não é?»... O que é que essa miúda... **a miúda ficou ainda pior, não é? Porque ficou com medo: «Agora, agora é que eu vou ser vítima»** e a Diretora de Turma não soube resolver o problema" (E.E. Benilde. Portugal)

São-nos descritas situações que traduzem desconsideração pessoal relativamente a colegas que "julgam" homossexuais, usando já ofensas verbais como "bicha" e onde existe "gozo" com "a sua maneira de falar", "tratando-os pelo diminutivo", imitando esses colegas ao "prolongarem as últimas vogais" das suas falas:

"A: **Gozam um bocadinho com a maneira de falar dele**, nota-se muito... a maneira de ser dele, com a forma dele falar... (ele) Prolonga muito as vogais no fim das palavras, ah... depois as poses dele também são assim um bocadinho... pronto, não que eu tenha alguma coisa a ver com isso, mas pronto... pronto, **chamam-lhe "bicha"**, ah... mas tirando isso... ou então **chamam-lhe o diminutivo do nome e ele parece que não gosta... Ele não gosta, portanto é uma maneira de o irritar...** Nesse aspeto eu acho que... pronto, estão a chamá-lo pelo nome, sendo pelo diminutivo, eu acho que não devia levar a mal... Eu acho que a intenção não é má, mas ele muitas vezes acha que é má, então..." (Lucas. Venezuela)

"A: (Outro caso, noutra turma) Um amigo meu que... tem uma **voz assim um bocado... um bocado... parecida com os homossexuais! E... eu acho que ele se sente bastante discriminado por isso, às vezes as pessoas gozarem com ele.**

I: O que é que lhe dizem?

A: Para já... ele fala assim... prolonga a última vogal das frases: **«A professora não trouxe os testeeeeeeesssss?» Depois as pessoas imitam-no.** Essas coisas e... **«Porta-te como um homem!»**... e não sei quê. **«Fala como um homem!», «À homem!».** Essas coisas...

I: E como é que ele reagia a essa situação?

A: Ele por acaso reagia de uma forma que eu acho boa. **Com desprezo. Desprezava completamente as pessoas que... que o discriminavam... Não ligava. Simplesmente.**" (Jaime. Portugal)

Mesmo as opções escolares pelos Cursos Profissionais podem motivar situações em que os alunos dos Cursos Científicos, "que são... assim teoricamente, à partida, pessoas de nível cultural mais elevado...", chamam aos alunos dos Cursos Profissionais "bestas", "burros" e "essas coisas assim...":

"I: E és capaz de me dar exemplos de preconceitos que consideras que existem?

A: Por exemplo, **as pessoas do meu Curso de Ciências, que são... assim teoricamente, à partida, pessoas de nível cultural mais elevado...** quando abordam os alunos profissionais, dos **Cursos Profissionais... claro que sentem que há alguma diferença! E tendem a pensar que eles são todos... umas "bestas" e que... "não sabem nada", que "são todos uns burros" ...** essas coisas assim." (Jaime. Portugal)

Os **professores** confirmam largamente estas perceções. Relativamente aos alunos estrangeiros, reiteram o uso das expressões atrás enunciadas, as anedotas, as atitudes discriminatórias. O grupo de estrangeiros que parece ser mais notado como alvo de discriminação é o dos alunos chineses. Relativamente aos alunos autóctones confirmam que os preconceitos e a discriminação que existem recaem, especificamente, sobre aqueles que são mais "desfavorecidos economicamente", que não usam roupas de marca, que não têm o cabelo de determinada forma, que são mais "gordinhos". Repare-se na expressão "o aspeto físico é o passaporte para a popularidade".

"I: Tem conhecimento de algum preconceito ou discriminação em relação aos alunos estrangeiros?

P: **Eu tenho aquela questão que já lhe disse, que há algum preconceito relativamente aos chineses, também acho que com a ideia de que a gente só está a brincar e a contar anedotas não deixa de haver algum preconceito relativamente aos miúdos negros... e se o indivíduo é antipático ou não é cooperante como eles acham que o indivíduo deveria ser, acredito que facilmente caiam na catalogação da nacionalidade e da cultura, aquelas características individuais, acho que isso acontece um bocado, acontece um bocado (...)** aquela coisa: **«Eles que vão p'ra terra deles, vão, vão p'ra terra deles...»**, os russos, toda a gente, **«vão todos para terra deles porque andam cá é a... não têm nada que vir p'ra cá» (...)** Existe, existe (também) o preconceito relativamente à aparência e a um certo *status*... (...) por exemplo, **o facto de dizerem que eles eram do Bairro de (identificação) e logo por serem do Bairro de (identificação) já havia ali qualquer coisa... não viam, não compreendiam isso como comportamentos em que estavam a ser segregados, em que estavam a pô-los de lado... (...)** não lhes passava pela cabeça isso, não sei, talvez até por essa exposição..." (D.T.1)

"P: (...) **de vez em quando oiço alguns comentários e penso que, em relação a um ou outro grupo de alunos, é capaz de haver – de poucos alunos portugueses – alguns comentários menos... menos corretos**, sobretudo em relação... **em relação aos chineses**, mas eu não... portanto, não sei... não sei muito bem... não posso provar (sorriso). Já ouvi, **já ouvi alguns comentários, mas penso que**

fazem esse tipo de comentários em relação a esses alunos, como fazem também em relação a outros colegas deles da mesma nacionalidade. Portanto, os motivos, penso que não serão apenas de nacionalidades.(...) **«Ah, são do Profissional!» Sim, «esses miúdos não se sabem portar bem»,** sim. O que é certo é que é verdade que são tudo rapazolas assim muito... também há meninas, nalgumas turmas do Profissional, mas em geral são rapazes que fazem muito barulho nos corredores (...) **uma grande percentagem desses alunos não tem grandes perspetivas de vida, sim, e portanto também não de estudo e vêm para aqui porque não arranjam emprego,** muitos deles, ou porque não têm idade para ir trabalhar.(...) Sim, eu acho que em termos gerais... um grupo de alunos desta... desta escola – não sei o que acontece nas outras –, mas... que **olham com alguma sobrançeria para os alunos dos meios mais desfavorecidos, isso acho. (...) acho mais em termos sociais. Se não vestem roupa de marca, se não têm determinadas sapatilhas, se têm... pronto.”** (D.T.3)

Se qualquer uma destas condicionantes coincidir com o facto de ser estrangeiro, mais depressa são rejeitados pelos colegas:

“I: Tem conhecimento de algum preconceito ou discriminação em relação aos alunos estrangeiros?

P: ... Só se eles por si tomarem a iniciativa de se juntar (juntarem uns com os outros), **acaba por... um bocadinho... não é afugentar, mas pôr de parte os outros colegas portugueses, nem só do lado português se discrimina, não é? Portanto, eles próprios ao juntarem-se com iguais, com pessoas da mesma origem, estão a afastar um bocadinho os colegas, ou deixar que eles não... tornar um bocadinho impermeável aquele grupo, portanto «Estamos aqui, somos todos assim...»** Até os próprios colegas se sentem menos à vontade de integrar esse grupo... Agora, sentir discriminação ou preconceito em relação a eles não, só se eles tiverem dentro de um nível económico diferente, mais aí, do que... **se estiverem num nível económico diferente e ainda por cima forem estrangeiros, portanto, mais facilmente são postos de parte pelos portugueses...**

I: E é o que normalmente acontece, ou não?

P: **Que é o que normalmente acontece! Portanto, temos alunos portugueses e estrangeiros, os dois com nível económico baixo, é mais depressa posto de parte o estrangeiro do que o português, é isso que reparo...**

I: Porque para além de ter o nível económico baixo...

P: **É estrangeiro, portanto tem duas coisas diferentes da maioria. (...) Há bocado estávamos a falar se eles ligam muito a roupa, a marcas, etc... Mais do que roupas ou marcas é o aspeto físico, o aspeto físico é o passaporte para a popularidade (sorriso), eles vêm todos... tanto que se reparar há quase um estereótipo de pessoa popular... entre eles... eles vestem-se daquela forma, tem de ser uma pessoa magra... que para se poder vestir da forma que eles assumem como ideal... tem de ter o cabelo de uma determinada forma...** Portanto, existe o preconceito ou a discriminação em relação ao aspeto físico, principalmente, e aí dentro do aspeto físico entra a parte da obesidade, se for caso disso. **Não é preciso ser obeso, basta ser um bocadinho mais gordinho... uma pessoa normal, nem é mais gordinho, basta ser uma pessoa normal que não tenha as medidas (...)** basta ser um bocadinho mais gordinha, ou ter um pneuzinho ou quê para ser... fica menos bem com aquele tipo de roupa, portanto: **«É pôr de lado aquela pessoa!»...** (D.T.5)

O Diretor escolar admite que ocorrem estas situações de *bullying* perante aqueles que têm alguma fraqueza, não apenas por serem estrangeiros – qualquer aluno pode ser discriminado. A escola está atenta a estas situações, contando inclusivamente com o apoio do Gabinete de Psicologia:

“D: ... **E em relação a outros alunos... aqui, não é propriamente em relação aos estrangeiros... (...)** os jovens são cruéis uns para os outros e é nesse sentido que eu vejo as coisas, porque é assim, ah... e temos aqui alguns casos, o chamado *bullying*, aquele... o *bullying* em si, que é o andar a sofrer constantemente ameaças dos outros, não é? Nota-se um caso ou outro e não tenho que esconder isso porque há casos em todas as escolas e também aqui há, nós estamos muito atentos a esse problema mas, por vezes, nota-se... É curioso porque **os alunos são terríveis, naquelas idades principalmente**

da adolescência, e espezinham um pouco e... e... e... como é que hei de dizer? E têm uma atitude um pouco de agressão perante os mais fracos! Os que não são iguais a eles! E eu não estou aqui a pôr o facto de ser estrangeiros. Atenção! Quando eu digo que não é igual a ele, não é pelo facto de ser estrangeiro, é por revelar uma certa fraqueza, parece que o aluno, ao revelar uma certa fraqueza, os outros ainda lhe pisam mais em cima (...) estas manifestações acontecem muito quando um elemento do grupo aparece com problemas, tem problemas ou é diferente, até por questão de afirmação sexual, por exemplo, da... da... da... de ser homossexual, ou de... pode acontecer, ou por... ou porque demonstra uma atitude um pouco passiva e os outros parece que estão sempre em cima a chateá-lo, entre aspas, não é?... Aí nota-se! (...) o cariz selvagem, a nossa... natural das espécies, não é assim?... O mais forte espezinhar o mais fraco, o mais forte... digamos, anular o mais fraco, não é assim? E é um bocado isso, eu penso que só se for por aí... (...) Essas situações são... são... primeiro, nós estamos muito atentos a esses problemas, embora eles por vezes aparecem e nós não... nem detetámos, porque eles acontecem aí nos recreios e, por vezes, aparece através de uma agressão e quando há uma agressão que é visível, depois vai-se verificar – e nós já tivemos aqui vários exemplos –, vai-se verificar, e por detrás daquela agressão que foi visível houve um conjunto de ações... de pressão... de gozo... de... mesmo de agressão perante o elemento mais fraco e, por vezes, é um grupo à volta, é um grupo, nunca é um elemento só, porque essas situações acontecem através de efeito de grupo... (...) Temos também um Gabinete de Psicologia, muito orientado para a parte de acompanhamento psicológico, muito orientado para a questão da orientação escolar e vocacional também, mas o aspeto psicológico é muito importante (...) quando é solicitada ou ela própria deteta qualquer problema, ela é um elemento muito positivo na resolução dos problemas e traz-nos aqui os problemas e, muitas vezes, as soluções também” (Diretor)

10.6. Episódios de preconceito/ discriminação/ racismo noutras escolas – agressões físicas

Embora o nosso estudo esteja centrado na escola onde os participantes estudavam, considerámos importante analisar uma categoria emergente que dava conta de experiências de discriminação e racismo ainda mais graves do que aquelas que acabámos de descrever. Resolvemos dar voz aos alunos criando esta subcategoria, uma vez que se trata de experiências que estes carregam consigo por fazerem parte das suas histórias de vida e que funcionam, de algum modo, como códigos de leitura, de interpretação e de sentido da realidade presente.

Nos três excertos que se seguem, as descrições que os alunos estrangeiros partilham connosco comprovam como a diferença relativamente à cor de pele, à nacionalidade e à língua, ou até um “desajuste” na forma de vestir, pode desencadear situações de violência psicológica e física, inimagináveis nas escolas. Todas estas situações se reportam aos primeiros anos e às primeiras escolas onde estes alunos estudaram.

No excerto que se segue, a aluna relata como a sua cor de pele marcou a sua experiência num colégio particular em que foi vítima de violência física, não só por parte dos colegas, mas da própria Diretora, situação que contribuiu para que, nas suas palavras, se tornasse “uma pessoa agressiva” também. Mudando para a escola pública, a situação manteve-se, ouvindo insultos como “Ah, vai p'ro curral dos porcos, que era onde deverias estar!”. Para além de ter de mudar de escola, a estratégia encontrada foi “começar a «atacar», “em vez de eu esperar que me viessem «atacar», eu «atacava» já, antes...”; “aprendeu a bater”; recorreu à “agressividade”, “à porrada”. Assim, “os anos letivos foram-se tornando cada vez mais fáceis”.

Apesar desta estratégia adotada, reconhece que não conseguia “bater em toda a gente” e que “as pessoas tinham medo dela”. Então, optou pelo “pacto” da indiferença: ouvir tudo o que lhe quisessem “chamar” sem dar resposta. Descreve como as suas irmãs também foram vítimas deste tipo de discriminação, quando lhes proferiam frases como: “tu és preta, preta não se junta, preta fica sozinha”, comparavam-nas “a azeitonas”, “empurravam-nas” nas filas da escola:

“I: Queres falar um pouco sobre isso?

A: Lá... eu acho que o Colégio (escola 14) é um pouco complicado... **Se és aluno doutra cor, por exemplo, em termos de tom de pele, é muito... é complicado sobreviver**, porque... por exemplo, **passei situações em que eu levei "porrada" da própria dona da escola** (...) Tive a... eu depois tornei-me uma pessoa agressiva, por consequência disso, não... foram os dois primeiros anos muito complicados, porque... primeiro, **para me "defender" tive de começar a "atacar"...** e em vez de eu esperar que me viessem "atacar" eu "atacava" já, antes... e... só que depois as pessoas iam queixar à dona do Colégio, mas não contavam tudo como se passava, então, a dona do Colégio era a mim que batia, era a mim que... pronto... (começa a chorar)... (...) saí porque... mudámos de casa e... os meus irmãos vieram estudar p'ra escola de (localidade periferia 5) e p'ra não ficar sozinha... p'ra não ficar "desprevenida", a minha mãe decidiu mudar-me de escola, vim estudar p'ra aqui, **p'ro Ciclo (escola 10) onde também foi muito complicado... foi, porque as pessoas também... era... era do mesmo género, as pessoas diziam «Ah, vai p'ro curral dos porcos que era onde deverias estar!»** e fui p'ra lá tinha doze anos... foi... foi muito complicado mesmo (chora)... (...) Depois, uma vez cheguei em casa e o meu irmão ensinou-me a bater (sorriso)... e pronto... desde aquela data nunca mais aceitei que... me "pisassem", me chamassem, me dissessem o que quisessem e também já tinha avisado a Diretora do Colégio... do Colégio, não!, da escola... que é a Professora (nome), que não iria admitir nenhum tipo de abuso, e pronto (suspiro)... (...)

I: Essas situações, como é que elas se resolveram?

A: **Só foi mudando de escola... mudei de escola, no princípio na... em (localidade da periferia 5) foi sendo a mesma coisa, mas... depois do meu irmão me ter ensinado a lutar... o meu pai me pôs no Judo também... só foi com agressividade... "porrada", digamos... é que os... os anos letivos foram-se tornando cada vez mais fáceis.** (...) Então de que é que me vale 'tar a bater em toda a gente, bater... não 'tá a valer de nada, as pessoas têm medo de mim, tudo bem que os nomes vão parando, a discriminação para por alguns instantes, mas não é isso que vai acabar (que vai fazer com que acabe)... Então fiz um pacto comigo própria que era não ligar mais: **«chamem-me o que quiserem, a vida continua, não quero saber»** (...) ah, ah... nós que sofremos disso achamos sempre que o não ligar não é o suficiente, mas mais tarde nos apercebemos que é...

(...) as minhas irmãs (mais novas), **porque as minhas irmãs, eu estava lá na escola para as proteger, houve uma vez que eu tive que pegar num rapaz à frente dela porque o rapaz estava a chamar todos os nomes e mais alguns**, era sempre à mesma hora, ela passava, era ofendida à mesma hora mas ela nunca dizia nada, eu achei que ela chorava sempre (...) porque eu tenho uma irmã que psicologicamente é muito frágil e **tive que pegar no rapaz à frente dela e perguntar, e ela cheia de medo dizia que "não", que "não havia nada", mas eu sabia que havia e tive que pegar e dar-lhe duas lambadas bem dadas e ela ria-se «Obrigado, obrigado»...** (...) Não me lembro muito bem, mas não são nomes muito agradáveis, porque eu acho que eles têm noção que nós viemos cá ocupar o espaço e muitas das vezes, por exemplo, às minhas irmãs chamavam-lhes "pretas" na escola, **comparavam-nas a azeitonas, à hora de almoço...** (...) **Porque ele gozava sempre pelo facto de ela... e ele dizia mesmo: "tu és preta, preta não se junta, preta fica sozinha"** e eles gozam, dizem e eu acho que por isso é que eu disse que valeu a "porradita" que ele levou (sorriso)...” (Eugénia. Angola)

A aluna que se segue, de origem ucraniana, descreve que “gozavam com ela”, chamavam-lhe “loura burra”, diziam “vai p'ra a tua terra, estás a ocupar aqui o meu espaço”, “metiam-me dentro dos cacifos”, chegaram a “empurrá-la das escadas abaixo” . Perante estas atitudes, a aluna nada fazia, silenciava, entendia que “merecia” porque veio para um país que não era o seu, entendia que os colegas “tinham o

direito de fazerem isso". Só quando um familiar reparou nas "nódoas negras" e falou com os indivíduos em questão é que a situação "melhorou":

I: (Sobre a Escola 10) "Olhavam-te de lado" como? Explica-me lá isso...

A: Ah, não sei, chegava à sala, tinha a sensação que as pessoas todas "olhavam de lado" por ser de outro país... não sei... Depois, houve uns... no início do sétimo ano, quando entrei na escola, as pessoas mais velhas gozavam, gozavam comigo, chamavam-me "ucraniana", atiravam-me das escadas abaixo...

I: Atiravam-te das escadas abaixo?

A: ... empurravam-me das escadas abaixo, metiam-me dentro dos cacifos, mas eram mais os rapazes mais velhos...

I: Metiam-te a ti dentro do cacifo?

A: (sinal de assentimento)... Também não mostrava que... era sempre tímida, ficava calada quando eles faziam isso... não dizia a ninguém...

I: E achas que faziam isso porquê?

A: Eu não sei porque é que eles faziam isso... Se calhar por ser da Ucrânia, chamavam-me sempre: «Ucraniana, vai para a tua terra»... (...) Chamavam-me de "loura burra", que era ucraniana, «Vinhas aqui meter confusão na minha terra, vai p'ra a tua terra, estás a ocupar aqui o meu espaço»... Mas era mais no sétimo ano. (...) eu nem disse aos meus pais, disse mais ao meu primo que eles andavam a gozar comigo, como ele andou naquela escola já sabia, conhecia-os, foi lá falar com eles e a partir daí acho que o ambiente lá melhorou, já comecei a falar mais com os professores, já começaram a... a conhecer-me melhor, acho que aquela de gozo desapareceu... (...) Nesta escola só foi verbalmente, agora na escola onde eu andei antes (escola 10) (...) eu não fazia mal a ninguém, então não sabia porque é que eles se metiam assim comigo, mas também fechava-me, não falava isso com ninguém no dia...

I: Porquê?

A: Não sei, acho que pensava «eu acho que mereço porque vim para aqui, acho que eles têm direito de fazerem isso», acho que era mais ou menos isso... Depois, deles atiraram-me da escada, uma vez... Acho que isso foi mais um ponto de saturação de tudo o que eles fizeram. Depois, uma vez, o meu primo foi-me buscar à escola e viu que tinha nódoas negras na cara, perguntou o que é que tinha acontecido e eu disse que os mais velhos me empurraram da escada e eu caí e ele perguntou quem é que foi e porque é que ele fez isso e eu disse «Não sei, porque eu estava a descer, 'tava a falar ao telemóvel, mas em Ucraniano, e eles empurraram-me, mandaram-me um pontapé nas pernas e eu caí» e ele depois perguntou quem é que foi e ele foi lá falar com eles...

I: E o teu primo tinha que idade?

A: 17, 18, p'raí e já "saiu" (tinha saído) da escola, 'tava no 11.º...

I: E tu andavas em que ano de escolaridade?

A: No sétimo...

I: E essa conversa que ele teve com eles... o que é que ele fez?

A: Só falou com eles, acho que só falavam verbalmente, já não me empurravam nas escadas... acho que ele ameaçou com um processo que ele ia... disse que «Eu tenho muitas provas de vocês fazerem isso à minha prima»...

I: Quando dizias que eles te metiam dentro do cacifo...

A: Sim, porque os cacifos não eram assim deste tamanho, eram mais... "espaciosos", também eu era assim mais pequenina... não ficava lá presa!, ficava lá, mas era a (até à) cinta... com esta parte dentro do cacifo..." (Olena. Ucrânia)

No seguinte excerto, a diferença que desencadeou as formas de agressão foi a maneira como o aluno se vestia, mais formal que os colegas: "disseram que eu devia ser o filho mais novo ou assim do (José) Castelo Branco, por usar aquele tipo de roupas"; "não era de cá, p'ra voltar p'ra minha terra", "não era português, não era gente". A estratégia adotada foi, numa primeira fase, "tentar que aquilo me passasse ao lado à frente deles", não mostrar fraqueza; silenciar e procurar parecer-se o mais possível com os colegas

portugueses ao nível da aparência, acreditando que não dando nas vistas ninguém reparava nele: hoje em dia, “se olham para mim, ninguém diria que eu vim de um país diferente”. Descreve estes colegas como “animais, ou os tubarões: se veem uma ferida ou se cheiram sangue vão logo lá e atacam... Eu acho que assim são as pessoas preconceituosas e racistas... se não virem nenhuma ferida, não atacam...”. Desistiu de contar ao D.T. porque, tendo-o feito uma vez, este lhe respondeu que “não podia fazer nada, não via nada ou que eles não me fizeram nada, não eram meninos p’ra aquilo, punha em questão aquilo que eu estava a dizer... se calhar por também eu ser de fora, não sei... não sei se pensava que eu estava a mentir”. O silêncio perante a família, justifica-o com o que aconteceu a um familiar seu, na altura a estudar em França, e que teve um fim trágico.

I: E o que é que te leva a dizer que elas eram preconceituosas?

A: ... Se me viam, gozavam comigo... sei lá... tanta coisa...

I: Gozavam como?

A: Ah, a minha forma... o que me lembro agora é a minha forma de vestir, era completamente diferente da minha forma de vestir agora e da forma de vestir deles... acho que era sobretudo isso...

I: E era sobretudo com isso que te gozavam, é isso?

A: Sim...

I: Tu já me disseste que quando chegaste te vestias de uma forma mais formal... E era com isso que eles, digamos, “implicavam”?

A: Sim... sim.

(...)

I: Alguma vez te sentiste alvo de preconceitos ou discriminado?

A: Ah, sim, muitas vezes, e **era sobretudo pela minha forma de vestir, aquilo que eles mais... aquilo que era vistoso era aquilo que eles mais atacavam... (...)** Já me disseram que eu devia ser o filho mais novo ou assim do (José) Castelo Branco, por usar aquele tipo de roupas... andava tudo à volta disso... (...) Ah, chamar nomes... eu acho que já me chamaram de tudo e de mais alguma coisa, também **já me disseram que não era de cá, p’ra voltar p’ra minha terra, que... .. que não era português, não era gente...** e acho que mais nada...

I: E isso aconteceu-te na tua primeira escola ou também nesta escola?

A: Aconteceu sobretudo na primeira escola (escola 2)...

I: E como é que tu reagias e esse tipo de comentário?

A: Tentava não... **eu tentava que aquilo me passasse ao lado à frente deles, mas cá dentro magoava muito e eu tentava procurar um sítio que pudesse... que me pudesse libertar, tentava mostrar que aquilo não me afetava, p’ra ver se algum dia paravam...**

I: E depois essa situação resolveu-se?

A: ... Foi-se resolvendo depois de aproximadamente dois anos de estar nesta escola, três depois de vir da Venezuela... Eu acho que ao sermos como eles, eles não notam que somos diferentes. **Eu acho que é como os animais, ou os tubarões, se veem uma ferida ou se cheiram sangue vão logo lá e atacam... Eu acho que assim são as pessoas preconceituosas e racistas... se não virem nenhuma ferida, não atacam...**

I: Portanto, esta situação resolveu-se ao tu tentares ser o mais semelhante possível dos teus colegas portugueses?

A: Sim... fisicamente, aparentemente... (...) **Se olham para mim, ninguém diria que eu vim de um país diferente... eu acho que cada um arranja uma forma de se adaptar, varia de pessoa para pessoa, e esta foi a minha maneira.** Resultou, felizmente, fui vendo que ao ir mudando ao longo dos anos, as pessoas deixavam-se de meter comigo e eu, pronto, achei que resultava e assim continuei. (...)

I: Nunca te queixaste junto do Diretor de Turma?

A: Queixei-me algumas vezes no primeiro ano (cá em Portugal), no sexto ano, mas houve vezes em que **a Diretora de Turma dizia que não podia fazer nada, não via nada ou que eles não me fizeram nada, não eram meninos p’ra aquilo, punha em questão aquilo que eu estava a dizer... se calhar por também eu ser de fora, não sei... não sei se pensava que eu estava a mentir, se era por eu ser de fora, não sei...**

I: Mas essas coisas também aconteciam dentro da escola?

A: Sim, nunca procurou resolver as coisas, nunca procurou confrontar quem fazia mal...

I: Tu disseste-me que já falaste com a Diretora de Turma...

A: Falei algumas vezes...

I: E a tua mãe nunca foi à escola falar com ela?

A: ... (silêncio)

I: Tu não contavas à tua mãe?

A: Não... **Preferia deixar... p'ra mim... em vez de levantar problemas, porque podia ser pior... se as coisas chegassem aos ouvidos, ou surpreendessem, quem me fazia mal, e podiam fazer pior!...**

Eu tive sempre muito medo disso, porque na minha família... ah... houve um rapaz que ou estudava em França... ou os pais estavam a trabalhar lá e ele estudava cá com os avós... sei que era assim um caso parecido... ah... e o que aconteceu foi que... fizeram... ele fez coisas que os colegas que o tratavam mal não gostaram... e levaram-no para a casa de banho e asfixiaram-no com... com aqueles rolos de limpar as mãos... cortaram e enrolaram à volta do pescoço... A partir daí sempre tive sempre um bocado de medo de fazer coisas... que podiam... enfurecer quem me fizesse mal naquela altura...

I: Era... era uma pessoa tua familiar?

A: Ah... primo em 2.º grau do meu pai... a partir daí fiquei com medo de fazer sempre qualquer coisa...

I: ... E o que é que aconteceu a essa pessoa?

A: Morreu com 12 anos... ..

I: E... há quanto tempo é que isso aconteceu?

A: Pouco antes de eu vir para Portugal... (seguiu-se um longo silêncio de ambas as partes)

(...)

I: Queres contar mais alguma coisa?

A: ... Hummm... acho que não... .. Que eu me lembre, não. (Hesitação)

I: Não, ou não queres falar sobre isso?

A: Acho que não, não... Ah, p'ra além de agressão verbal... **aquilo que me faziam muito, nesse tempo, era pegar... sobretudo nos rapazes, e encostá-los a um poste com a suas partes íntimas... pegavam na cabeça e nos pés ou dois nos pés, e depois era puxado contra o poste...**

I: E essa situação como é que se resolvia? Como é que esses alunos reagem?

A: Depois de acontecer riam-se, achavam piada àquilo que tinham feito... quem fazia, quem fazia e não só, os outros que estavam fora... riam-se... achavam piada... não sei porquê...

I: Esses alunos eram estrangeiros... faziam isso com alunos estrangeiros ou com qualquer tipo de alunos?

A: ... **Eu acho que não só com estrangeiros, mas também àqueles mais pequenos, ou que eram gozados por algum motivo, faziam sempre, faziam sempre alguma coisa de mal...**

I: E não faziam depois queixa destes alunos?

A: O problema era que os professores não viam ou não se davam ao trabalho de resolver esses problemas..." (Lucas. Venezuela)

Entre os alunos autóctones nenhum descreve situações mais gravosas que tenham vivido noutras escolas. Todavia, na unidade de registo que se segue são-nos descritas as circunstâncias em que os alunos de uma turma, que tinham vindo desde a primária juntos, acolhem um aluno "novo", com autismo: "os alunos gozavam porque ele tinha que ter a professora só p'ra ele"; "porque tem dificuldades"; "não devia 'tar aqui porque devia ir p'ra outra turma". Aquele "sentia-se triste", "eu via-o a chorar por causa disso e a dizer que não gostavam dele":

"I: Sabes de algum colega que se tivesse sentido discriminado?

A: Ahm... um colega perto de mim? Assim, perto de mim, da minha turma, **tive um rapaz, mas era... era deficiente... Ahm... ele tinha uma pequena deficiência a nível mental... ele conseguia fazer as coisas, era... era tudo muito normal... falava... só que era mais lento... ele devia ter um ano ou dois de atraso**, isto também já foi no quinto ano, ahm... e levava o seu tempo e depois dizia as coisas muitas vezes e exigia que 'tivessem sempre ao pé dele e... pronto, **os alunos gozavam porque ele**

tinha que ter a professora só p'ra ele e... porque tem dificuldades e «Não devia 'tar aqui porque devia ir p'ra outra turma». Porque nessa altura na escola havia uma turma só p'ra deficientes mesmo. Sim, era uma turma p'ra deficientes, não é profundos, mas... ou não falavam bem ou tinham dificuldade em andar... tudo associado a nível mental. E eles diziam isso muitas vezes, que **«Nós não devíamos ter inserido na nossa turma um aluno com dificuldades, quando há uma turma p'ra alunos deficientes»**, por exemplo.

I: E como é que ele reagia?

A: Ele era um bocado... **eu acho que ele tinha autismo ou assim... no 1.º grau, 1.º ou 2.º grau, levezinho**, mas ele... eu vi-o muitas vezes a chorar e 'tava muitas vezes com ele, até porque nos desenhos ele ficava muitas vezes comigo e... pronto, **ele sentia-se triste, apesar de não ter a percepção exata daquilo que se passava, mas... mas... acontecia, e eu via-o a chorar por causa disso e a dizer que não gostavam dele.** Eu lembro-me duma vez, 'távamos a fazer um desenho sobre uma história do livro, e **lembro-me de ele começar a chorar e a dizer que era igual ao da história porque ninguém gostava dele. Eu lembro-me**, por acaso. (...) Acho que **estivemos sempre juntos, foi uma turma que veio da primária junto e... entrou ali uma pessoa... diferente e estranha**, ao mesmo tempo, porque... e depois nós... acabámos por nos ressentir. Depois passou, acho que foi os primeiros meses... **depois acabámos por nos habituar...** e pronto, garotos..." (Berta. Portugal)

DISCUSSÃO DA CATEGORIA 10

Discussão da subcategoria 10.1.:

É interessante observar que algumas das situações concretas descritas como vantajosas por parte de alguns, quer estrangeiros, quer autóctones, são descritas por outros alunos como desvantajosas ou mesmo "prejudiciais".

Ao nível da sala de aula, constatamos que a presença dos alunos estrangeiros é sentida como uma mais-valia, tanto ao nível dos conteúdos lecionados, como do ponto de vista didático. Os seus conhecimentos e experiências são valorizados e descrevem-se situações em que, sendo interpelados nesse sentido, fazem com que estes alunos sintam que a sua presença e a sua cultura podem ser úteis para as aulas em si, especificamente as aulas de História e Português, para os seus colegas autóctones e para os próprios professores. Repare-se que em algumas das situações descritas as dúvidas que estes alunos manifestam são vistas de uma forma "simétrica" como dúvidas que os alunos autóctones também podem ter, sendo mais uma oportunidade para todos perceberem a matéria. Porém, alguns alunos, quer estrangeiros, quer autóctones, descrevem situações em que a presença dos alunos estrangeiros, quando não são "bons alunos", se traduz num obstáculo ao normal funcionamento das aulas e ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, alguns sentem-se "prejudicados" pelo "atraso" na matéria e pela atenção que supostamente os professores retiram à aula a favor dos alunos estrangeiros e das suas dúvidas. Estes aspetos podem ser interpretados como uma "ameaça" ao sucesso escolar, sobretudo relativamente aos melhores alunos e aos resultados que estes esperam alcançar.

Ao nível dos professores, tanto os alunos estrangeiros como os autóctones reconhecem positivamente os seus esforços para acompanhar e garantir o sucesso dos alunos com mais dificuldade,

particularmente dos alunos estrangeiros. Todavia, enquanto uns veem nesses esforços um “desafio” “simétrico” ao que têm com os alunos autóctones com mais dificuldades, outros interpretam essa situação como um eventual dano ou perda, quando afirmam que se trata de “mais uma preocupação”, “mais um peso nos ombros”. Estas situações, aos olhos dos alunos entrevistados, configuram aquilo que alguns autores definem como o perfil do professor monocultural e intercultural (Cortesão & Stoer, 1995) e que mais uma vez alerta para a necessidade de se ultrapassar em sala de aula o “daltonismo cultural” e a suposta “normalidade” do “aluno-tipo” (Cortesão, 1998, 2000).

Ao nível da escola no geral, os alunos estrangeiros e os autóctones revelam posturas e sentimentos ambivalentes. Se, por um lado, entendem que a presença daqueles alunos cria a oportunidade para a promoção do respeito pelo Outro, para a consciência dos preconceitos próprios e para o combate à discriminação, por outro lado, são sublinhadas “condições” que, quando não cumpridas, se podem traduzir em dificuldades em “gostar deles”, sendo a presença de alunos estrangeiros entendida como potenciadora da disseminação de preconceitos e estereótipos ou mesmo de discriminação. Esta última postura remete-nos para o facto de que, numa escola multicultural, os alunos estabelecem relações interculturais (Marata, 2006), mediadas pelos seus códigos de leitura das suas culturas e das suas diversas pertenças. Se a educação intercultural, numa perspectiva que transcenda as próprias aulas, não for uma realidade, estas relações interculturais poderão não tirar partido de toda a sua potencial riqueza, não promovendo o desenvolvimento de competências interculturais (Abdallah-Preteille, 2001; Byram, 2008; Portera, 2011; Rothwell, 2001).

Dois situações sobressaem ainda da globalidade das opiniões expressas: a primeira refere-se a um aluno autóctone que usa a “acentuação de diferenças culturais” relativamente a algumas culturas ou à religião para justificar a sua eventual não integração relativamente à “cultura dominante”, situação esta que pode configurar um dos indicadores de “racismo velado” ou mesmo “flagrante”, se estiver subjacente a esta opinião a crença de alguma “superioridade moral” do endogrupo (Vala et al., 1999). Sublinhamos que esta ideia traduz também aquilo que alguns autores denominam como a hierarquização dos imigrantes de acordo com o “filtro étnico” aplicado tendo por base simpatias e imaginários que estabelecem alianças e afinidades como a língua, a religião ou a cultura (Izquierdo, 2004; Pedone, 2002). Esta mesma atitude remete-nos para alguns estudos ao nível da sociedade portuguesa (Machado, 2001, 2008) que afirmam que a perceção da discriminação e do racismo, relativamente aos imigrantes em Portugal, é maior quando estes têm uma condição social mais desfavorecida ou quando são percebidos como tendo mais contrastes com a sociedade portuguesa do que continuidades, designadamente, linguísticas e religiosas, ocorrendo aquilo que é designado por um “acumulado de contrastes”.

A segunda situação refere-se à forma como um dos alunos estrangeiros expõe a postura de outros colegas, em minoria na escola, que tendem a “agrupar-se” por “nacionalidade ou raça”, o que é interpretado pelo aluno como gerador de “conflitos muito grandes” porque “vão sempre defender os seus”. Esta classificação faz-nos ter em atenção que há “traços personológicos naturais” que, embora sejam atribuíveis

tanto a humanos como a animais, são imputados mais aos exogrupos – neste caso, outros exogrupos de alunos estrangeiros –, numa eventual tentativa de significação de que o endogrupo é mais humano que o exogrupo (Vala, 2005, 2009; Vala & Lima, 2002).

Discussão das subcategorias 10.2, 10.3 e 10.4.:

Ao questionarmos abertamente os alunos sobre a sua perceção quanto ao facto de se considerarem pessoalmente preconceituosos ou não, tivemos em conta que neste tipo de questões as respostas tendem a omitir “preconceitos” ou outras atitudes percecionadas como menos positivas, devido à norma antirracista (Dovidio & Gaertner, 2000; Lopes & Pereira, 2011; Pettigrew & Meertens, 2005; Vala et al., 1999). Todavia, numa atitude de verdadeira curiosidade que move quantas vezes os investigadores, não quisemos deixar de colocar a questão.

A maior parte dos entrevistados assume uma atitude de ausência de preconceitos, afirmando-se como não racistas, o que traduz a interiorização da norma antirracista. Não deixa de ser interessante como uma minoria de alunos manifesta abertamente alguns dos seus preconceitos, aos quais não são alheias identidades nacionais e culturais em que se tende a atribuir ao “todo” aquilo que pode ser ou não, apenas, atributo de uma “parte”. Alguns alunos têm consciência de que, de algum modo, “todos somos” preconceituosos, admitindo que não gostam de determinadas pessoas pelo facto de pertencerem a determinados grupos, como os “romenos”.

Cumpre-nos ainda salientar que, embora a maior parte dos alunos autóctones se afirme como não racista e não preconceituoso, caracteriza concomitantemente o seu endogrupo como racista. Este facto leva-nos a sublinhar que os indivíduos negociam estrategicamente a sua pertença aos grupos, identificando-se ou afastando-se dos mesmos em função de uma identidade pessoal mais positiva (Tajfel, 1983; Turner, 1978). Assim, no caso do preconceito e da discriminação, a adjetivação “racista” é atribuível ao endogrupo, mas não ao próprio sujeito, que neste caso segue uma orientação mais individualista.

Outro resultado significativo foi constatar que alguns dos preconceitos descritos quer pelos alunos estrangeiros quer pelos autóctones, na escola, estão relacionados com as pertenças identitárias e culturais, sendo que as diferenças a este nível parecem servir mais para afastar do que para despertar curiosidades e relacionamentos.

No que se refere à perceção de **preconceito/ discriminação/ racismo do endogrupo relativamente ao exogrupo**, constatamos que apenas uma minoria de alunos estrangeiros admite preconceitos do seu endogrupo relativamente aos alunos autóctones, exogrupo. Quanto aos alunos autóctones, verificou-se que **todos** os alunos entrevistados admitiram a existência de preconceitos por parte do endogrupo relativamente aos alunos estrangeiros, exogrupo. Ou seja, a perceção de atitudes

preconceituosas ou de discriminação é maior no que concerne à representação que os alunos portugueses têm de si, enquanto elementos pertencentes ao seu grupo. Se atendermos à maioria das opiniões dos alunos estrangeiros, verificamos que subjaz a ideia de que é o seu estatuto “não igualitário” que não lhes permite sequer este tipo de atitude – repare-se na frase de um dos alunos estrangeiros relativamente aos elementos do seu endogrupo: “porque estão em minoria... Eu acho que se sentem vulneráveis que nem têm tempo de ser preconceituosos e racistas...”.

Relativamente à percepção de **preconceitos do exogrupo relativamente ao endogrupo**, os alunos estrangeiros sentem da parte dos alunos portugueses atitudes de preconceito, de discriminação e de racismo quando escutam “julgamentos” negativos que lhes são dirigidos, não aos próprios em particular, mas enquanto elementos de um determinado grupo, como os “romenos”, e pelas atitudes de falta de interesse e mesmo afastamento que entendem que lhes são manifestadas. Os alunos autóctones, por seu turno, sentem da parte de alguns colegas estrangeiros atitudes de preconceito e de discriminação quando supõem também julgamentos negativos enquanto elementos pertencentes ao grupo “portugueses”, por exemplo, um “povo” que é “pobre”, mas também quando veem aqueles colegas em grupos de nacionalidade ou cultura.

Não podemos deixar de chamar a atenção para um conjunto de situações que parecem fazer parte de um ciclo vicioso de más interpretações recíprocas: se, por um lado, os colegas estrangeiros não sentem interesse em serem conhecidos por parte dos seus colegas autóctones, o que os pode levar a procurar o apoio em colegas da mesma nacionalidade ou cultura, por outro lado, os alunos autóctones interpretam a atitude desses grupos de colegas que se juntam por nacionalidade ou cultura como uma atitude de isolamento e afastamento, como se aqueles é que não quisessem abrir-se ao convívio – alguns andam “sempre em grupo” ou “a partir do momento em que se isolam, é ser preconceituoso”. Estes resultados fazem-nos sublinhar a importância e imprescindibilidade do diálogo intercultural, na escola, como veículo para “transformar estereótipos” e “atenuar preconceitos” (Marques & Páez, 2013). Não basta consentir a presença do Outro culturalmente diverso, é necessário promover a transformação de ambos através do diálogo intercultural, promover a reflexão e a abertura à crítica alheia, o desprendimento de certezas etnocêntricas, a construção de “diferenciações inclusivas” (André, 2005, 2006, 2009-2010). Não basta a presença de jovens culturalmente diversos na escola para a promoção de uma educação intercultural (Aktan, 2012; Araújo, 2007; Macedo, Temudo, Clough, 2012), é necessário promover relações interculturais positivas que os libertem de redes de simplificações, preconceitos e estereótipos redutores e essencializados (Abdallah-Preteille, 2006a, 2006b; Belarra et al., 2012; Castaño et al., 1999; Díaz-Aguado, 2000; Gil-Jaurena & Ballesteros, 2009; Hoffman, 1998; Marata, 2006; Portera, 2011; Tedesco, 2000, 2002).

Se é certo que o jovem adolescente está, ele próprio, a (re)construir a sua identidade, na interseção de forças que o aproximam do Outro e o diferenciam dele (Mendes, 2005), não é menos certo que esse Outro necessita de ser desconstruído na diferença que parece servir sobretudo para o distanciar e excluir. Urgem pontes de inteligibilidade que levem estes jovens, cognitivamente e emocionalmente, a enfrentar e a

desconstruir dificuldades e mal entendidos, quantas vezes mediados pelas suas pertenças culturais. Eis o trabalho da “hermenêutica diatópica” (André, 2009-2010; Cortesão, 2001; Sousa Santos, 2004, 2006).

Discussão das subcategorias 10.5 e 10.6:

Neste “jogo de espelhos” onde os alunos projetam representações sobre o endogrupo e os exogrupos, são identificados preconceitos e estereótipos recíprocos, embora mais generalizados às representações que o grupo “autóctones” revela relativamente ao exogrupo “estrangeiros”, no geral, ou de acordo com grupos de estrangeiros específicos. Subjaz a ideia de que o estatuto “não igualitário” dos alunos estrangeiros, em minoria na escola, não lhes permite a expressão de atitudes negativas em relação à maioria, como já tem sido referido.

Dentro da sala de aula, apesar de os entrevistados reconhecerem que não existem situações de ofensa, aquelas que são excepcionalmente detetadas são imediatamente revistas e corrigidas. Ainda assim, uma das professoras alerta para o facto de que o critério das atitudes e valores está incluído nos critérios de avaliação, mas a forma como os mesmos são interpretados não os torna passíveis de penalizar a avaliação do aluno. Este facto sugere-nos a necessidade de formação específica para os professores, aliás, amplamente denunciada pelos mesmos. Os professores, enquanto interlocutores das “semânticas” culturalmente diversas, enquanto mediadores de conflitos e promotores de uma efetiva educação intercultural, dentro e fora da sala de aula, são uma peça fundamental na interculturalidade na escola (André, 1999; Cortesão, 1998, 2000; Cortesão & Stoer, 1995; Díaz-Aguado, 2000; Pardo, 2005; Marata, 2006; Rey, 1986).

Embora a literatura nem sempre enfatize a atuação dos auxiliares de ação educativa, para que esta seja bem sucedida, não se pode menosprezar a necessidade que estes agentes educativos têm de formação específica. Lembramos que a maior parte das situações que nos são relatadas aconteceram fora do espaço da sala de aula, nos corredores, nos recreios, nas filas do bar ou da cantina, onde a possibilidade de serem observados pelos responsáveis educativos é mais diminuta, o que justifica, nas palavras dos alunos, uma certa inércia da parte daqueles, quando afirmam que “não veem” e “não podem fazer nada”.

Outro resultado merecedor de séria reflexão é o facto de algumas das situações que nos são relatadas serem tidas como “normais”, “não é nada muito grave”, é só da parte de “alguns”. Isto suscita-nos a tomada de consciência de como a banalidade e a ausência de correção relativamente a certas ofensas proferidas leva a que as mesmas sejam consideradas “naturais”, quase legítimas, até para aqueles que são vítimas delas (Amado & Freire, 2009; Araújo, 2007; Cortesão, 2011).

No conjunto dos relatos analisados, não nos parece que expressões como “volta para a tua terra” possam ser interpretada como um “põe-te no teu lugar” (Marques, 2007), uma vez que, segundo os alunos entrevistados, não se trata de uma situação pontual, algo isolado, antes recorrente e que é acompanhada de

outras atitudes mais explícitas de preconceito.

Algumas das expressões usadas são entendidas como “códigos”, mais subtis, mais veladas, embora recorrentes. Outras expressam explicitamente diferenças que se traduzem em enunciados valorativos, neste caso depreciativos, em que a diferença identitária inferioriza aqueles que a possuem. Quando alguns alunos autóctones expressam a ideia de que “não existe racismo a olho nu”, “está escondido”, “é mais discreto”, “muito difícil de reparar (de ser observado)”, confirmam mais uma vez aquilo que globalmente alguns autores designam de “racismo velado” e que contrasta com o “racismo flagrante” (Meertens & Pettigrew, 1999; Pettigrew, 1999; Pettigrew & Meertens, 2005; Vala et al., 1999; Wieviorka, 1998).

No caso dos alunos chineses verifica-se menos um preconceito baseado nas diferenças genéticas, diferença da “cara”, dos “olhos muito pequeninos que não veem nada”, mas sobretudo na perceção das diferenças culturais (étnicas), nomeadamente a língua, os hábitos alimentares, “*por serem de uma nacionalidade muito diferente*” (Marques & Paéz, 1993). Às diferenças apontadas soma-se um conjunto de crenças e estereótipos que reduzem os alunos chineses, na escola, à perspectiva de “filhos de comerciantes”.

No caso dos alunos oriundos do Leste europeu são as diferenças culturais aquelas que são mais salientadas, designadamente a língua. A estas diferenças há todo um conjunto de estereótipos associados à nacionalidade que se relevam: “a máfia”, os crimes violentos, as “meninas leves de...”.

Se retomarmos a distinção que alguns autores efetuam entre a “lógica desigualitária”, com base em diferenças biológicas, que tende sobretudo a discriminar, e a “lógica diferencialista”, com base em diferenças culturais, que subjaz à ausência de relações sociais ou ao desejo de separação mais do que à opressão (Touraine, 2005; Wieviorka, 2005a, 2005b), parece-nos que a primeira tende a ser aplicada aos alunos negros, enquanto a segunda tende a ser aplicada aos alunos chineses, que foi o grupo que a maior parte dos entrevistados sentiu não como discriminado, mas como não integrado, separado dos restantes alunos da escola. Em todos estes casos, as diferenças genéticas e culturais podem ser eventualmente usadas como formas de inferiorização quer dos alunos negros, quer dos alunos estrangeiros, ou seja, estão presentes as tipologias de diferenciação entre os grupos humanos, tanto aquelas que se referem ao “eixo da raça” como aquelas que se referem ao “eixo da cultura”, ou, por outras palavras, tanto os processos de heterorracialização como os de heteroetnicização (Vala, 2007).

Todos estes aspetos remetem para a complexidade dos fenómenos de discriminação e seus diferentes matizes num espectro de atitudes e comportamentos nem sempre fáceis de identificar, justificar e corrigir.

As palavras do Diretor confirmam como estas atitudes menos próprias perante aqueles que não são vistos como “iguais”, perante aqueles que manifestem qualquer tipo de “fraqueza”, podem desencadear por vezes atitudes “um pouco de agressão”. As palavras que talvez ilustrem melhor estas atitudes perante a diferença são a comparação entre alguns colegas e os “tubarões”, que se “veem uma ferida ou se cheiram sangue vão logo lá e atacam”. Estas palavras não deixam – não podem deixar – ninguém indiferente, especialmente aqueles que sentem o campo educativo como seu.

Muito há a fazer para tornar a educação intercultural, enquanto educação para a diversidade, uma realidade para todos – alunos estrangeiros e alunos autóctones, sem esquecer os demais agentes educativos – uma educação que assuma como escopo a justiça social, a democracia e a partilha de poder (Gil-Jaurena & Ballesteros, 2009). No entanto, repare-se nas palavras de uma das D.T. quando diz que, seja qual for a diferença, se ainda por cima forem estrangeiros, “mais facilmente são postos de parte pelos portugueses”. Por outras palavras, há por vezes no mesmo aluno um “acumulado de contrastes” (Machado, 2001), que embora não possam ser vistos como meramente cumulativos (McCarthy, 1988; Queiroz, 2010), quando os contrastes são negativos, parece tornar-se fácil acrescentar mais uma fraqueza a quem já é visto como fraco (Memmi, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última secção gostaríamos de lembrar que, dadas as características do nosso estudo empírico de natureza qualitativa, nenhum dos resultados é passível de generalização. O que não invalida a nossa reflexão crítica e a constatação de que alguns destes resultados parecem ser coincidentes com outros estudos realizados neste âmbito.

Pesem embora os motivos que levaram, no passado, as famílias dos alunos estrangeiros entrevistados a emigrar para Portugal, a maior parte deles manifesta a sua vontade em fixar-se permanentemente em Portugal. Para esta situação de “ponto de não retorno” (Machado & Matias, 2006) contribuíram os novos laços com que foram (re)construindo as suas identidades neste país de destino. Mas este país de destino que mobilizou as famílias dos alunos estrangeiros não é “imaginado” (Anderson, 1996) como um lugar de futuro para a maioria dos alunos autóctones que entrevistámos, o que potencia nestes jovens alunos o desejo de emigrar no futuro, (re)construindo, no presente, a sua “identidade utópica” (André, 2009).

Estas (re)construções identitárias, entre um passado, um presente e, também, um futuro, para as quais concorre igualmente o processo de adolescência que estes alunos atravessam, nem sempre se realizam de uma forma pacífica e linear, antes seguem o prisma da complexidade e da fluidez com que são pautados os tempos e os espaços da contemporaneidade. Porém, essa complexidade afigura-se ainda mais plural para os jovens estrangeiros, cuja adaptação se tem de processar quantas vezes em situações não simétricas de poder, que marcam um turbilhão de emoções entre as estratégias identitárias de “impermeabilidade” e as de “assimilação total” (Camilleri, 1998a, 1998b). Também os alunos autóctones, entre um passado histórico glorioso e o orgulho pela LP, um presente marcado pela crise económica e uma projeção de futuro incerto, tentam articular “razões simbólicas” e “razões práticas” da sua identidade (Leal, 2010), até ao presente assinalada por uma única pertença. Ambos os grupos de alunos articulam as metáforas das “raízes” e dos “caminhos”, entre a inclusão do já vivido e do que ainda desejam viver (André, 2009; Maalouf, 2004).

Porém, nenhuma identidade se tece sem o fio da alteridade. Num jogo de semelhança e diferença, em que se procura ser aceite como “igual”, ao mesmo tempo que não se pretende abrir mão da diversidade própria, conjugam-se as representações daquilo que cada aluno é como elemento do grupo de pertença, as representações que faz sobre os elementos dos outros grupos, e do que julga que esses outros grupos projetam sobre si e o seu grupo próprio. A era em que vivemos tanto está marcada pelas migrações e pela inter/ multiculturalidade, como pelas RS (Jodelet, 1995; Moscovici, 1976, 2006). Assim como a língua e a cultura são elementos que assemelham identidades e diferenciam alteridades, também as RS introduzem a

objetividade do “nós e dos “outros” no coração do simbólico, através dos esquemas organizacionais da cultura (Jovchelovitch, 2002; Mannoni, 2001), que funcionam como “filtros interpretativos” ou “instrumentos de descodificação” (Seca, 2002).

Nas diversas funções que assistem às RS, cabe-lhes categorizar esse “nós” e esses “outros”, ultrapassando o mundo individual de cada um, não fossem essas mesmas representações partilhadas intersubjetivamente e eminentemente sociais (Guimelli, 1994; Jodelet, 1989; Moscovici, 1976, 2002). Assim sendo, autocategorizam o endogrupo próprio, heterocategorizam os exogrupos, comparam-se socialmente esse “nós” e esses “outros” (Sobral & Vala, 2010; Vala, 1997; Tajfel, 1974, 1982, 1983). Descrevem-se, também, e avaliam-se esses “outros”, quando não se hierarquizam (função seletiva). Difundem-se conteúdos que justificam as “imagens” construídas no contexto das relações intergrupais (função justificativa) e orientam-se essas mesmas relações entre grupos e os respetivos comportamentos consentâneos as “imagens” veiculadas (função antecipatória) (Abric, 2001; Amâncio, 1993; Doise & Palmonari, 1986; Jaspars & Fraser, 1984; Moscovici & Vignaux, 1994; Seca, 2002). Esses “outros” tanto podem ser desejados como depreciados, enquanto “fabricações”, e não tanto como sujeitos com voz e poder (Joffe, 2002).

Para esse processo de categorização e comparação grupal concorrem outros conceitos sociais, que, embora distintos das RS, as compõem na sua complexidade (Mannoni, 2001). Assim, os discursos dos sujeitos do nosso estudo são marcados por opiniões, atitudes, preconceitos e estereótipos de vária ordem. Entre as RS e os elementos que lhes dão forma, tentámos estabelecer um paralelo entre os “portugueses” e os “estrangeiros”, as suas relações ao nível social, e a forma como elas se repetem na escola, nas relações interpessoais e intergrupais que estabelecem ou deixam de estabelecer enquanto alunos “autóctones” e/ ou alunos “estrangeiros”.

Verificámos que dentro e fora da escola se estabelecem semelhanças e aproximações entre os alunos europeus e aqueles que pertencem às culturas ocidentais, ao mesmo tempo que se acentuam perceptivamente as diferenças relativamente aos alunos asiáticos ou eventuais colegas de países árabes. Globalmente, os alunos estrangeiros avaliam de forma positiva os exogrupos “africanos”, “europeus de Leste”, “brasileiros” e “chineses”, em detrimento do exogrupo “portugueses”, que avaliam de forma mais negativa, verificando-se, para além de uma atitude mais crítica em relação a este grupo, que essa adjetivação é globalmente referente às capacidades de relacionamento do exogrupo “portugueses” com outros grupos. Os alunos autóctones, por sua vez, embora adjetivem de forma globalmente positiva o exogrupo “estrangeiros”, tal não se verifica relativamente a exogrupos específicos, revelando adjetivações negativas particularmente no que concerne ao grupo de “africanos”, “europeus do Leste” e “chineses”. O grupo “brasileiros” é aquele que, tanto fora como dentro da escola, recolhe mais adjetivações positivas. O grupo “chineses” ou “asiáticos” é aquele em relação ao qual mais se acentua a diferença perceptiva.

Tanto as semelhanças e as acentuações perceptivas da diferença entre o endogrupo e os exogrupos, fortemente marcadas por estereótipos e preconceitos, parecem influenciar as perceções sobre a integração,

as relações de convivência que se estabelecem dentro da escola e alguma discriminação relativamente a determinados grupos (Tajfel, 1982, 1983).

Assim sendo, se é certo que a globalidade dos alunos entrevistados admite, em relação a eles próprios, ao seu endogrupo ou exogrupo, que a integração é um facto na escola, há uma minoria de registos que aponta que há colegas com dificuldades de integração e de relacionamento, sendo observado que ou “andam sozinhos” ou em “grupos da mesma nacionalidade”. Esses alunos ou grupos de alunos são identificados como aqueles que globalmente são considerados “mais diferentes”, sobretudo os alunos chineses. As causas atribuídas recaem sobretudo no facto de serem considerados “muito fechados” e nas diferenças culturais e linguísticas que possuem, embora se admita que os alunos chineses que falam bem Português também têm essas dificuldades. Também alguns alunos do Leste europeu são identificados como tendo dificuldades de integração, particularmente por causa da língua. O caso dos alunos africanos é visto de forma ambivalente. Por um lado, são considerados como tendo dificuldades em integrar-se quando são percecionados como “andando com colegas da mesma cultura”, sendo nestes casos comparados aos alunos chineses. Por outro lado, é referido que se integram bem, quando são percecionados como “divertidos”, sendo então comparados aos alunos brasileiros. Estes últimos constituem o grupo de estrangeiros mais bem integrado e “mais sociável”. Também os alunos autóctones são percecionados com facilidades de integração, mas nem sempre, em função de fatores não relacionados com a sua identidade cultural ou étnica, mas relativos à perceção das suas personalidades, características físicas, *status* socioeconómico e outros fatores circunstanciais.

Outro resultado que pretendemos sublinhar é a representação de um conjunto de alunos autóctones que autocategoriza o grupo “portugueses” como “tolerante” e se “esforça” por integrar os estrangeiros, remetendo para a RS de que o povo português é “acolhedor” e “hospitaleiro” (Almeida, 2000a, 2000b; Araújo, 2007; Castelo, 1999; Fernandes, 1995; Fortuna, 1999; Magalhães-Godinho, 2007a, 2007b; Lages et al., 2006; Machado, 2001; Pena Pires, 2003). Esta representação não é, contudo, confirmada por outros alunos autóctones e pela maioria dos alunos estrangeiros. Este resultado leva-nos a enfatizar que enquanto as representações auto e heteroatribuídas não forem refletidas e abordadas, sob uma perspetiva crítica de identidade e de cultura, não poderão ser alteradas, perpetuando no tempo e na contiguidade dos espaços, estigmas e preconceitos que não contribuem para o exercício da interculturalidade e de uma cidadania plena.

A escola é uma “instituição de comunicação” e, como tal, deve consciencializar-se que, tal como a sociedade, comunica constantemente, bem ou mal, e ao fazê-lo perpetua representações, quantas vezes preconceituosas e promotoras de discriminação (Moscovici & Marková, 2000). Essas representações e preconceitos que elas encerram, sejam nacionais, raciais ou outros, somente podem ser superados pela reflexão e a compreensão das mesmas, de modo a tomar consciência de que as RS, designadamente sobre as culturas e as identidades, enclausuram quantas vezes esses “nós” e esses “outros” a determinados limites

linguísticos, espaciais e comportamentais, em vez de permitirem pontes de interação e entendimento (Moscovici, 1984; Sobral & Vala, 2010).

No que concerne à categoria das LMs e da LP no espaço escolar, constatamos que tanto os alunos estrangeiros como os alunos autóctones são capazes de tecer algumas reflexões sobre a LP e/ ou as LMs presentes na escola e dão contributos importantes relativamente às dimensões cognitivas e linguísticas das mesmas. Todavia, a dimensão sociolinguística parece levantar desafios não menos importantes à escola, dado existirem situações traduzem alguma intolerância e falta de respeito perante uma das marcas mais importantes das identidades culturais: a língua (Ançã, 2007a; Andrade, 1997; Byram, 2006; Camilleri, 1998a, 1998b; Coste et al., 2009; Dabène, 1994; Maalouf, 1994; Malheiros & Esteves, 2013). Está subjacente a algumas atitudes uma relação de poder que, através da língua, inferioriza e contribui para alguma falta de compreensão, ao mesmo tempo que dificulta a integração e as relações de convivência (Ançã & Ferreira, 2007; Bagno, 2008; Fiorin, 2011; Grosso, 2007).

Lamentamos o facto de as LMs dos alunos estrangeiros não serem globalmente valorizadas na escola, o que se repercute a vários níveis: nas aprendizagens da LP, relativamente aos alunos estrangeiros, e na sua integração (Ançã, 2010; IEF, s/d; Lewin, 1993; Oliveira et al., 2010; Pardal et al., 2007; Pereira et al., 2008; Portas, 2005; Portes, 1999), bem como num empobrecimento relativamente ao desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais em relação a todos os alunos, particularmente em relação aos alunos autóctones (Ançã, 2005; Beacco & Byram, 2003; Coste et al., 2009; Díaz-Aguado, 2000; Gil-Jaurena & Ballesteros, 2009; Grosso, 2005; Portera, 2011). Lamentamos, ainda, a regressão em termos de apoio aos alunos estrangeiros, relativamente à aprendizagem do PLN, quer para o ensino básico, quer para o ensino secundário, ao serem introduzidas alterações ao Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, e ao n.º 30/2007, de 10 de agosto.

No que se refere às relações de convivência, em contexto escolar, embora globalmente sejam consideradas positivas, ficou claro que todos os sujeitos do nosso estudo identificam relações pautadas pela indiferença, o distanciamento, o preconceito, a discriminação e até o racismo. Mais uma vez, o grupo de alunos que é considerado como aquele que melhor se relaciona, em espaço escolar, é o grupo dos alunos brasileiros, por oposição ao grupo de alunos “chineses” ou “asiáticos”, percecionado como o mais isolado.

Não basta a mera coexistência de culturas (Cortina, 2005), uma vez que o simples contacto não promove a transformação de estereótipos, nem atenua os preconceitos. Urge a promoção de uma interação positiva, a promoção de encontros significativos (Marques, Paéz & Pinto, 2013; Monteiro, 2010, 2013; Vala, 2007; Vala & Castro, 2013). O diálogo intercultural e a hermenêutica diatópica, como tivemos oportunidade de desenvolver, têm a possibilidade de transformar a realidade quotidiana das nossas escolas (André, 2009-2010, 2012; Panikkar, 2002, 2006, 2007; Sousa Santos, 2004, 2006).

As vantagens e as desvantagens da presença dos alunos estrangeiros em espaço escolar faz-nos sublinhar, relativamente aos itens “sala de aula” e “professores”, a necessidade de fazer sentir aos próprios

alunos os múltiplos proveitos de que, também eles, podem usufruir, por um lado, relativamente ao que aprendem, aos conteúdos, porque os seus colegas estrangeiros, e não só, não são vazios de conhecimento e experiências escolares (Belarra et al., 2012; Cortesão, 2012); por outro lado, relativamente ao próprio processo de formação, em sala de aula, centram-se numa perspetiva intercultural da didática, fazendo-os questionar e refletir sobre o “nós” e “os outros” em interação; os saberes e os conhecimentos tradutores de universos culturais e de poder; as práticas socioeducativas e eventualmente as políticas públicas presentes também em sala de aula (Candau, 2012; ver também Alarcão, 2001a, 2009; Portera, 2011; Sá-Chaves, 2007a, 2007b; Tavares & Alarcão, 2001). Deste modo, também os próprios alunos poderão consciencializar-se e libertar-se da “*conceção bancária da educação*” (Freire, 1972) em direção à sua “autonomia”, promovendo em si mesmos a curiosidade, o risco e a aventura contra o “*poder apassivador do bancanismo*” (Freire, 2001, p. 28) e entendendo, desta forma, a presença dos colegas culturalmente diversos como potenciadora de outros caminhos educativos. Ao nível da escola em geral, reforçamos que a educação intercultural não visa, apenas, a integração dos alunos estrangeiros na escola, destinando-se antes a todos os alunos e ao seu desenvolvimento enquanto Pessoas Humanas sob uma matriz ética e axiológica (Belarra et al., 2012; Cortina, 2005; McLaren & Gutierrez, 2000; Sá-Chaves, 2007a, 2007b).

Mais ainda, a escola, ao não promover proativamente uma educação intercultural, designadamente a sua função de crítica cultural e o combate a estereótipos e preconceitos que essencializam as diferenças do Outro culturalmente diverso (Belarra et al., 2012; Castaño et al., 1999; Cortesão, 2001; Portera, 2011), não prepara os alunos para a sociedade contemporânea, culturalmente diversa, dinâmica e incerta (Alarcão & Sá-Chaves, 2007; Boavida & Amado, 2008; Díaz-Aguado, 2000; Sá-Chaves, 2007a, 2007b), nem para uma abordagem positiva e frontal dos conflitos em toda a sua complexidade (Amado & Freire, 2009; Estrela & Amado, 2000; Gil-Jaurena & Ballesteros, 2009; Pardo, 2005).

Relativamente aos preconceitos percecionados, no “jogo de espelhos” que procurámos criar, foram projetadas mais uma vez representações sobre o endogrupo e o exogrupo, marcadas por preconceitos e estereótipos recíprocos, que parecem ser, de uma forma geral, coincidentes com os resultados de estudos, a nível social, sobre representações que os portugueses têm de comunidades de estrangeiros residentes em Portugal e vice-versa (ACIME, 2005; Baganha & Marques, 2001; Fernandes, 1995; Lages et al., 2006; Machado, 2001, 2003, 2008; Malheiros, 2006, 2007; Malheiros & Esteves, 2013; Marques, 2007; Neves & Rocha-Trindade, 2008; Rosário et al., 2011).

Relativamente às situações de preconceito e discriminação que os alunos dizem percecionar em espaço escolar, verificámos que elas não caracterizam apenas atitudes de “etnocentrismo” ou “alteridade radical”, mas também se referem ao fenómeno do racismo quando dirigidas a traços fenotípicos, como acontece em relação aos alunos negros, nascidos em Portugal ou não. Os comentários negativos proferidos focam-se na cor de pele, no tipo de cabelo e no odor, e traduzem claramente ofensas verbais, porque não são apenas descritivos (Memmi, 2000). Realçamos ainda que as diferenças anteriormente apontadas são

também simbólicas, associações que são realizadas entre a cor negra e a “escravatura”, as profissões menos valorizadas socialmente, as escassas capacidades intelectuais (Araújo, 2007; Bourdieu, 1982; Lages et al., 2006; Vala et al., 1999b). Porém, não são apenas as diferenças fenotípicas ou culturais que são penalizadoras. Surpreendentemente, ou talvez não, são descritos numerosos casos em que qualquer diferença pode ser potencialmente inferiorizadora, quando comparada à “normalidade” da maioria. Assim, os alunos autóctones também sofrem de preconceito e discriminação por parte dos colegas portugueses por motivos como a “suposta” orientação sexual, a sua aparência física, por virem de zonas mais rurais, a escolha dos Cursos Profissionais ou o nível socioeconómico. Tal resultado faz-nos realçar aquilo que Memmi (2000) designa como “heterofobia”, em que se rejeita o Outro seja qual for a diferença.

Embora não se tenha verificado entre os entrevistados nenhuma situação de agressão física referente à escola do nosso estudo, estas situações descritas aquando dos primeiros anos na escola portuguesa revelam o sofrimento provocado pelo preconceito, não só sobre as diferenças fenotípicas, mas também culturais, que obrigam a estratégias identitárias de vária ordem, como tão bem expressa o aluno quando diz: *“Se olham para mim, ninguém diria que eu vim de um país diferente... eu acho que cada um arranja uma forma de se adaptar, varia de pessoa para pessoa”* (Camilleri, 1998a, 1998b; Cortesão, 2012; Vieira & Mendes, 2009).

À escola impõem-se ainda muitos desafios relativos às muitas diversidades que acolhe no seu seio, de forma a que todos aqueles que constituem a comunidade escolar – designadamente os alunos, sejam eles estrangeiros ou autóctones – se sintam parte integrante dela, respeitados tanto pelas suas raízes, como pelas múltiplas pertenças dinamicamente em (re)construção, como pelos projetos de futuro. A todos é colocado o desafio: alunos, professores, auxiliares da ação educativa, famílias e restante comunidade extraescolar.

A informação, por si só, não promove a ação, sendo necessário que a ação educativa promova estratégias de intervenção que concretizem a informação nas práticas escolares quotidianas, promotoras de encontros positivamente significativos, enquadradas numa política do sistema educativo que favoreça tanto a igualdade social como o reconhecimento das diferenças e, ainda, previna atitudes discriminatórias. Para essas estratégias de intervenção serem uma constante nas práticas quotidianas das nossas escolas, a didática intercultural e a formação dos professores deve ser incentivada e operacionalizada.

Até quando a escola será “reprodutora” das desigualdades sociais? Continuaremos a aceitar uma educação subjugada ao “prisma economicista”? Continuaremos a perpetuar uma perspetiva “bancária” da educação, o “daltonismo cultural”, as culturas essencializadas e as identidades reduzidas a uma única filiação? Ou preferiremos lutar por uma escola emancipada, pautada pelo prisma ético da Pessoa Humana, do encontro *face a face* onde o dialógico, que acontece no inter-humano, se constitui como o caminho de sentido para a nossa existência?

Cabe à educação intercultural, enquanto educação ética, o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, a ligação entre a afetividade e a razão, a valorização de todos os saberes e experiências de que os alunos são portadores, a reflexão crítica sobre as culturas, as identidades e as RS sob as quais interpretamos o mundo. Só assim poderemos aspirar, enquanto educadores, a desenvolver a *“identidade humana de cidadão da Terra-Pátria”* (Sousa Santos, 2008), que todos os alunos, elementos da comunidade escolar e extraescolar, trazem no seu âmago. Só assim a escola deixará de ser, apenas, imagem e eco do contexto social que a envolve, para passar – ela própria, comprometida com a sua mais genuína missão – a iluminar as sombras sociais e a tornar audíveis os silêncios daqueles que não têm voz. Estrangeiros e autóctones, de mundos imaginados ou reais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, Martine. (1992). Des mots et des discours. In *Quelle école pour quelle intégration* (pp. 15-27). Paris: Hachette.
- Abdallah-Pretceille, Martine. (1996). *Vers une Pedagogie Interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, Martine. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, Martine. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abdallah-Pretceille, Martine. (2006a). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483.
- Abdallah-Pretceille, Martine. (2006b). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In Rosa Bizarro (Org.), *Como abordar... a escola e a diversidade cultural – Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 77-87). Porto: Areal Editores.
- Abdallah-Pretceille, Martine. (2008). Communication interculturelle en contexte multilingue. In Rosa Bizarro (Org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* (pp. 15-24). Porto: Areal Editores.
- Abric, Jean-Claude. (1984). A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. In Robert Farr & Serge Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 169-184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Abric, Jean-Claude. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In Denise Jodelet (Dir.), *Les Représentations Sociales* (1.^a ed., pp. 187-203). Paris: PUF.
- Abric, Jean-Claude. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on Social Representations – Textes sur les Représentations Sociales*, 2, 75-78. Disponível em http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Abric.pdf*
- Abric, Jean-Claude. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In Christian Guimelli (Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Abric, Jean-Claude. (2000). A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In António Silva Moreira & Denize Cristina de Oliveira (Orgs.), *Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais* (pp. 27-38). Goiânia: AB Editora.
- Abric, Jean-Claude. (Dir.). (2001). *Pratiques sociales et représentations* (3.^a ed.). Paris: PUF.
- ACIME. (2005). *Imigração – Mitos e Factos*. Lisboa: ACIME.
- Adami, Hervé. (2007). Le niveau de scolarisation des migrants: un facteur déterminant dans le processus d'intégration. In James Archibald & Jean-Louis Chiss (Dir.), *La Langue et L'Intégration des Immigrants – Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (pp. 71-83). Paris: Harmattan.
- Afonso, Natércio. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.

- Aktan, Oktay. (2012). Pier-groups in German schools: a qualitative research on intercultural friendship. In Helena Araújo (Coord.), *2nd Conference Applied Intercultural Research – cAIR 2012. “Interculturality and Education”* (22 e 23 de novembro). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Alarcão, Isabel. (Org.). (2001a). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, Isabel. (2001b). Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação. In Isabel Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, Isabel. (2001c). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de formação de professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, Isabel. (2009). “Entrevista com a Professora Doutora Isabel Alarcão em 3 de fevereiro de 2009”. In Carmen Reste, Eugénia Tavares & Luísa Martins, *O perfil do profissional de didáctica – Unidade Curricular Didáctica e Desenvolvimento Curricular I. Curso de Doutoramento em Didáctica e Formação. Ano letivo 2008/ 2009*.
- Alarcão, Isabel. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *LINGVARVM ARENA*, 1(1), 61-79.
- 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. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF.
- Alarcão, Isabel & Sá-Chaves, Idália. (2007). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Idália Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão - Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 133-148). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alexandre, Valentim. (1999). Prefácio. In Cláudia Castelo, «*O Modo Português de Estar no Mundo*» – *O lusotropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)* (pp. 5-6). Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, Miguel Vale de. (2000a). “Saudades de Si Mesmo”. Hibridismo, Miscigenação, Mestiçagem. In *Um Mar da Cor da Terra: Raça, Cultura e Política da Identidade* (Cap. 4 – pp. 185-204). Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, Miguel Vale de. (2000b). Tristes Luso-Trópicos. In *Um Mar da Cor da Terra: Raça, Cultura e Política da Identidade* (Cap. 3 – pp. 161-184). Oeiras: Celta Editora.
- Amado, João da Silva. (2007). A Voz do Aluno: Um Desafio e um Potencial Transformador. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, 117-142.
- Amado, João da Silva. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Amado, João da Silva & Freire, Isabel Pimenta. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola – Compreender para Prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amâncio, Lúcia. (1993). Identidade social e relações intergrupais. In Jorge Vala & Maria Benedicta Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (pp. 387-410). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Anacoreta Correia, Eugénio. (2011). A CPLP e a Língua Portuguesa. Conferência proferida na Faculdade de Letras de Lisboa (9 de fevereiro). Disponível em <http://observatorio.lp.sapo.pt/pt/geopolitica/reflexoes/a-cplp-e-a-lp-lla>
- Ançã, Maria Helena. (1999). Português – Da língua materna à língua segunda: conceitos e pressupostos. *Noesis*, 51, 14-16.
- Ançã, Maria Helena. (2002). A Língua Portuguesa em África. *Revista Internacional da Língua Portuguesa*, 1(2), 14-24.
- Ançã, Maria Helena. (2003). Português – língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Ançã, Maria Helena. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso: “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”. *Palavras*, 27, 37-39.
- Ançã, Maria Helena. (Coord.). (2007a). *Aproximações à Língua Portuguesa*. Cadernos do LEIP, Coleção “Temas”, n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF.
- Ançã, Maria Helena. (2007b). Ser e estar nas línguas: relatos de três mulheres imigrantes em Portugal. In Ana Paula Pedro, António Martins & Carlos Fernandes (Coords.), *Congresso Educação e Democracia. Representações Sociais, Práticas Educativas e Cidadania* (pp. 389-397). Aveiro: Universidade de Aveiro/ DDTE.
- Ançã, Maria Helena. (2008). Apropriação da Língua Portuguesa: o exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto. In Paulo Osório & Rosa Maria Meyer (Coords.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) teoria(s) à(s) prática(s)* (pp. 115-132). Lisboa: LIDEL.
- Ançã, Maria Helena. (Coord.). (2009). *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: LIDEL.
- Ançã, Maria Helena. (2010). Língua portuguesa: representações de cabo-verdianos e de ucranianos em Portugal. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 1(3), 51-65. Disponível em www.segundaslenguaseinmigracion.es
- Ançã, Maria Helena. (2011). Em torno da língua portuguesa: saberes e crenças de africanos não especialistas. Comunicação apresentada no 15.º Colóquio da Lusofonia – *Macau: Quatro Séculos de Lusofonia – Passado, Presente e Futuro* (CD-ROM). Macau, China: Instituto Politécnico de Macau.

- Ançã, Maria Helena. (2012). Contributos dos 'saberes vulgares' para a Educação em Português. In Instituto de Pesquisas Linguísticas "Sedes Sapientiae" para Estudos de Português (Eds.), *Anais do 14.º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do IP/PUC-SP e 5.º Congresso Internacional de Lusofonia* (publicação online). São Paulo, Brasil: IP/PUC-SP.
- Ançã, Maria Helena. (2013). O Papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua – um estudo com um grupo de estagiárias. *Revista Lusófona da Educação* (no prelo).
- Ançã, Maria Helena & Alegre, Teresa. (2003). *A consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira*. *Palavras*, 24, 31-39.
- Ançã, Maria Helena & Ferreira, Teresa. (Coords.). (2007). *Actas do Seminário "Língua Portuguesa e Integração"* (CD-ROM). Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF/ LEIP.
- Ançã, Maria Helena; Guzeva, Tatiana; Gomes, Belinda; Macário, Maria João; Paiva, Zilda & Ohuschi, Márcia. (2013). *Língua Portuguesa e Lusofonia: na Voz de Universitários Portugueses e Brasileiros. XX Colóquio da Lusofonia "Lusofonia no Mundo"*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Ançã, Maria Helena; Oliveira, Ana Luísa & Ferreira, Teresa. (2009). Saber usar... as Línguas Maternas na abordagem de conteúdos linguísticos. *Palavras*, 35, 85-93.
- Anderson, Benedict. (1996). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (7.ª ed.). London: Verso.
- Andrade, Ana Isabel. (1997). *Processos de interação verbal em aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao Português Língua Materna*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- André, João Maria. (1999). *Pensamento e afectividade*. Coimbra: Editora Quarteto.
- André, João Maria. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagem em Tempos de Globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- André, João Maria. (2006). Identidade(s), Multiculturalismo e Educação. Comunicação apresentada no painel "Multiculturalismo, Globalização, Actualidade" do XX Encontro de Filosofia – *A Filosofia na Era da Globalização* (23 e 24 de fevereiro). Coimbra. Disponível em [http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/JMAndreIdentidade\(s\) Multiculturalismo.pdf](http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/JMAndreIdentidade(s) Multiculturalismo.pdf)
- André, João Maria. (2009). Interpretações do mundo e multiculturalismo: incomensurabilidade e diálogo entre culturas. *Revista Filosófica de Coimbra*, 35, 7-42.
- André, João Maria. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage.
- André, João Maria. (2013). Oficinas interculturais de saber: um dispositivo para a educação intercultural. *Comunicação proferida no IV Congresso Internacional da SOFELP – "Interculturalidade, Educação e Encontro de Pessoas e Povos"*. Cabo-Verde: Universidade de Santiago.

- Appadurai, Arjun. (2009). Diálogo, risco e convivialidade. In António Pinto Ribeiro (Coord.), *Podemos Viver sem o Outro? – As Possibilidades e os Limites da Interculturalidade* (pp. 21-38). Lisboa: Tinta da China.
- Apple, Michael W. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, Marta. (2007). O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In Nilma Lino Gomes (Org.), *Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais* (pp. 77-109). São Paulo: Autêntica Editora.
- Araújo e Sá, Maria Helena. (Org.). (2000). *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Araújo e Sá, Maria Helena; Pinto, Susana; Ramos, Ana Paula; Senos, Susana & Simões, Ana Raquel. (2010). «Da minha língua vê-se o mar. E das outras?» Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira. In Ana Isabel Andrade & Ana Sofia Pinho (Orgs.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 43-54). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arim, Eva; Caels, Fausto & Carvalho, Nuno. (2008). Ucraniano. In Maria Helena Mira Mateus, Dulce Pereira & Glória Fischer (Coords.), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 87-107). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Arroteia, Jorge Carvalho. (2007). Migrações portuguesas: da expressão de mão-de-obra, às questões de cidadania europeia. In Ana Paula Pedro, António Martins & Carlos Fernandes (Coords.), *Congresso Educação e Democracia – Representações sociais, práticas educativas e cidadania* (pp. 14-23). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arroteia, Jorge Carvalho. (2010). Migrações e desenvolvimento sustentável: uma abordagem geográfica. *POLÍGONOS – Revista de Geografia*, 20, 131-146.
- Baganha, Maria Ioannis & Marques, José Carlos. (2001). *Imigração e Política. O Caso Português*. Lisboa: Fundação Luso-Americana.
- Baganha, Maria Ioannis; Marques, José Carlos & Góis, Pedro. (2004). Novas migrações, novos desafios: A imigração do Leste Europeu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, 95-115.
- Bagno, Marcos. (2007). *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bagno, Marcos. (2008). “Preconceito lingüístico ou social?”. *Portal Ceale*.
- Balibar, Étienne. (1995). Racism and Crisis. In Étienne Balibar & Immanuel Wallerstein, *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities* (pp. 217-227). London: Verso.
- Balibar, Étienne. (2005). Racismo e nacionalismo: uma lógica do excesso. In Michel Wieviorka (Org.), *Racismo e Modernidade* (pp. 80-83). Lisboa: Bertrand Editora.
- Banks, James A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298.

- Baptista, Maria Manuel. (2003). O Outro, globalmente o Mesmo. In Ana Bringas López & Belén Martín Lucas (Eds.), *Nacionalismo e Globalización: língua, cultura e identidade* (pp. 213-219). Vigo: Universidade de Vigo/ Servicio de Publicacións.
- Bardin, Laurence. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Zygmunt. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar.
- Bauman, Zygmunt. (2005). From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. In Stuart Hall & Paul du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 18-36). London: SAGE Publications.
- Bauman, Zygmunt. (2009). "Interview with Zigmunt Bauman". *The JDC International Centre for Community Development*. Disponível em <http://www.jdc-iccd.org/en/article/42/interview-with-zygmunt-bauman>
- Bayart, Jean-François. (1998). "L'imaginaire dans l'affirmation identitaire. Entretien avec Jean-François Bayart". In Jean-Claude Ruano-Borbalan (Coord.), *L'identité – L'individu, Le groupe, La société* (pp. 337-341). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Beacco, Jean-Claude & Byram, Michael. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe/ Language Policy Division. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf
- Belarra, Ione; Morgade, Marta & Poveda, David. (2012). Hacia la educación intercultural: un largo camino de ida y vuelta. In Asunción Manzanares Moya (Coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 159-186). Madrid: Wolters Kluwer.
- Benhabib, Seyla. (2006). *Las Reivindicaciones de la cultura: igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Benhabib, Seyla. (2007). Crises of the Republic: Transformations of State Sovereignty and the Prospects of Democratic Citizenship. In Kwame Anthony Appiah, Seyla Benhabib, Iris Marion Young & Nancy Fraser, *Justice, Governance, Cosmopolitanism, and the Politics of Difference – Reconfigurations in a Transnational World* (pp. 45-78). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Berchoud, Marie Joséphe. (2007). «Migrant», «immigrant»: questionnement sur nos mots. In James Archibald & Jean-Louis Chiss (Dir.), *La Langue et L'Intégration des Immigrants – Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (pp. 39-53). Paris: Harmattan.
- Billig, Michael. (2004). *Banal Nationalism*. London: SAGE Publications.
- Bizarro, Rosa. (Org.). (2006). *Como abordar... a escola e a diversidade cultural – Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.
- Bizarro, Rosa. (2009). Modos e Figuras do habitar na Escola Pública Portuguesa de Hoje. *Revista Argumentos de Razón Técnica. Serie especial N.º 2. Monográfico sobre modos y figuras del habitar en la sociedad contemporânea* (pp. 141-152). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Blandin, Claire & Grinblat, Joseph Alfred. (Eds.). (2009). *L'Atlas des Migrations. Les Routes de L'Humanité*. Paris: Le Monde.
- Boavida, João & Amado, João. (2008). *Ciências da Educação – Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, Robert & Taylor, Steven. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods – A Phenomenological Approach to the Social Sciences*. New York: John Wiley & Sons.
- Bonardi, Christine & Roussiau, Nicolas. (1999). *Les Représentations Sociales*. Paris: Dunod.
- Bourdieu, Pierre. (1982). *O Poder Simbólico* (2.^a ed.). Lisboa: Difel.
- Bourdieu, Pierre. (1990). Academic Order and Sociual Order. In Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron (Coords.), *Reproduction in Education, Society and Culture* (pp. vii-xi). London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre. (Dir.). (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil/ Collection Points.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Buber, Martin. (1959). *La vie en dialogue. Je et tu. Dialogue. La question qui se pose a l'individu. Éléments de l'interhumain. De la fonction educatrice*. Paris: Aubier Montaigne.
- Buber, Martin. (1976). *Qué es el hombre?*. Madrid: Lipal.
- Byram, Michael. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8-13.
- Byram, Michael. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. In Geof Alred, Michael Byram & Michael Fleming (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship – Concepts and Comparisons* (pp. 109-129). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters: Toronto.
- Camilleri, Carmel. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris: Unesco.
- Camilleri, Carmel. (1998a). Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter. In Jean-Claude Ruano-Borbalan (Coord.), *L'identité – L'individu, Le groupe, La société* (pp. 57-62). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Camilleri, Carmel. (1998b). Les stratégies identitaires des immigrés. In Jean-Claude Ruano-Borbalan (Coord.), *L'identité – L'individu, Le groupe, La société* (pp. 251-257). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Candau, Vera. (2012). Didática: Entre Saberes, Sujeitos e Práticas. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP* (pp. 1-13). Campinas: Junqueira & Marin Editores.

- Cannell, Charles Frederick & Kahn, Robert Louis. (1992). La reunion de datos mediante entrevistas. In Leon Festinger & Daniel Katz (Org.), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales* (pp. 310-352). Barcelona: Editorial Paidós.
- Cardoso, Carlos Manuel. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carli, Augusto. (2009). Sobre a necessidade de atualizar o conceito de “vitalidade linguística” a partir do exemplo das “línguas minoritárias”, das “línguas menos utilizadas” e das “línguas maioritárias”. *Palavras*, 36, 47-57.
- Carneiro, Roberto. (2003). Nota do Coordenador. In Mário Lages & Verónica Policarpo (Orgs.), *Atitudes e valores perante a imigração* (pp. 7-9). Lisboa: ACIME/ Observatório da Imigração.
- Carneiro, Roberto. (2006). Nota do Coordenador. In Isabel Cunha & Clara Almeida Santos, *Media, Imigração e Minorias Étnicas II* (pp. 7-9). Lisboa: ACIME/ Observatório da Imigração.
- Carneiro, Roberto. (2009). Nota do Coordenador. In Marta Rosales, Vanessa de Jesus & Susana Parra, *Crescer Fora de Água? Expressividades, Posicionamentos e Negociações Identitárias de Jovens de Origem Africana na Região Metropolitana de Lisboa* (pp. 7-8). Lisboa: ACIDI/ Observatório da Imigração.
- Carneiro, Roberto; Cristóvão, Fernando; Machado, Igor; Malheiros, Jorge & Peixoto, João. (2007). O futuro da imigração brasileira para Portugal: Olhares, perspectivas e interrogações. In Jorge Macaísta Malheiros (Org.), *Imigração Brasileira em Portugal* (pp.191-202). Lisboa: ACIDI/ Observatório da Imigração.
- Cartwright, Dorwin. (1992). Analisis del material qualitativo. In Leon Festinger & Daniel Katz (Orgs.), *Los Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales* (pp. 389-432). Barcelona: Editorial Paidós.
- Casa-Nova, Maria José. (2005). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação das Políticas Educativas Públicas*, 13(47), 181-215.
- Castaño, Javier; Moyano, Rafael & Castillo, Ángel. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. In Javier Castaño & Antolín Martínez (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47-80). Madrid: Editorial Trotta.
- Castellotti, Véronique & Moore, Danièle. (2002). *Représentations Sociales des Langues et Enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castells, Manuel. (2007). Paraísos Comuns – Identidade e Significado na Sociedade em Rede. In *O Poder da Identidade* (Vol. II, Cap. 1 – pp. 1-84). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castelo, Cláudia. (1999). «O Modo Português de Estar no Mundo» – *O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, Ivo. (2006). *Introdução à História do Português*. Lisboa: Edições Colibri.

- Castro, Ivo. (2010). As Políticas Linguísticas do Português. *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 65-71). Porto: APL.
- Catroga, Fernando. (2010). Pátria, nação e nacionalismo. In José Manuel Sobral & Jorge Vala (Orgs.), *Identidade Nacional, Inclusão e Exclusão Social* (pp. 33-65). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Chakrabarty, Dipesh. (2009). Identidade e Violência: Para uma análise crítica de Amartya Sen. In António Pinto Ribeiro (Coord.), *Podemos Viver sem o Outro? – As Possibilidades e os Limites da Interculturalidade* (pp. 39-53). Lisboa: Tinta da China.
- Clémence. (2001). Social Positioning and Social Representations. In Gina Philogène & Kay Deaux (Eds.), *Representations of the Social. Bridging Theoretical Traditions* (pp. 83-95). Oxford: Blackwell Publishers.
- Cochito, Isabel. (2004). Educação Intercultural: O Outro Como Ponto de Partida. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Educação e direitos humanos: actas. Seminário “O Direito à Educação e a Educação dos Direitos”* (pp. 239-245). Lisboa: CNE.
- Cohen, Robin. (2005). Globalização, migração internacional e cosmopolitismo quotidiano. In António Barreto (Org.), *Globalização e Migrações* (pp. 25-43). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Comissão Europeia. (2012). *Special Eurobarometer 393. Discrimination in the EU in 2012. Report*. Disponível em http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_en.pdf
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (QEER)*. Porto: Edições ASA.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63169/2/78149.PDF>
- Cortesão, Luiza. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de Turmas: Reflexões Críticas*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, 8. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cortesão, Luiza. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza. (2001). Gulliver entre gigantes: Na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação?. In Stephen Stoer, Luiza Cortesão & José Alberto Correia (Orgs.), *Transnacionalização da Educação – Da Crise da Educação à “Educação” da Crise* (pp. 293-300). Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza. (2011). Educação e exclusões: na tensão entre a cumplicidade e o embargo. In Eunice Macedo (Coord.), *Porque uma educação outra é possível: contributos para uma praxis transformadora* (pp. 53-64). Porto: Instituto Paulo Freire de Portugal.
- Cortesão, Luiza. (2012). *O mundo todo é de todo o mundo*. Guimarães: Guimarães 2012/ Capital Europeia da Cultura.

- Cortesão, Luiza & Pacheco, Natércia. (1991). O conceito de educação intercultural – Interculturalismo e realidade portuguesa. *Revista Inovação*, 4(2), 31-44.
- Cortesão, Luiza; Silva, Rosário; Neves, Francisco & Vieira, Clara. (2012). Identity(ies), citizenship(s) and migration: A complex relationship. *Encyclopaideia*, 33(XVI), 51-70.
- Cortesão, Luiza & Stoer, Stephen. (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Intercultural – Relatório Final*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto/ Edições Afrontamento.
- Cortina, Adela. (2005). *Cidadãos do Mundo. Para uma Teoria da Cidadania*. São Paulo: Editora Loyola.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf
- Coutinho, Clara Pereira. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, Isabel & Santos, Clara Almeida. (2006). *Media, Imigração e Minorias Étnicas II*. Lisboa: ACIME/ Observatório da Imigração.
- Cushner, Kenneth & Mahon, Jennifer. (2009). Intercultural Competence in Teacher Education. Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students. In Darla K. Deardorff (Ed.), *Intercultural Competence* (pp. 304-320). California: SAGE Publications.
- Dabène, Louise. (1994). *Repères Sociologiques pour l'Enseignement des Langues*. Paris: Hachette.
- Dabène, Louise. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In Marinette Mathey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Delors, Jacques. (2005). *Educação: um tesouro a descobrir* (9.ª ed.). Porto: Asa.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Orgs.), *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dias, Maria do Rosário; Ferrer, Jordi & Rigla, Francisco. (1997). Investigação transcultural sobre atitudes face aos imigrantes: estudo piloto de Lisboa. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 25, 139-153.
- Díaz-Aguado, María José. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Colaborativa*. Porto: Porto Editora.
- Doise, Willem. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In Willem Doise & Augusto Palmonari. (Dir.), *L' étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Doise, Willem; Clémence, Alain & Lorenzi-Cioldi, Fabio. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Doise, Willem & Palmonari, Augusto. (Org.), *L' étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- Dovidio, John F. & Gaertner, Samuel L. (2000). Aversive Racism and Selection Decisions: 1989 and 1999. *Psychological Science*, 11(4), 315-319. Disponível em http://www.stanford.edu/group/scspi/media/pdf/Reference%20Media/Dovidio_Gaertner_2000_Discrimination.pdf
- Durkheim, Émile. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, VI, 1-22. Disponível em http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf
- Duveen, Gerard. (2000). Introduction: The Power of Ideas. In Serge Moscovici & Gerard Duveen (Eds.), *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 1-17). Cambridge: Polity Press.
- Duveen, Gerard. (2002). A construção da alteridade. In Angela Arruda (Org.), *Representando a Alteridade* (pp. 83-107). Petrópolis: Editora Vozes.
- Esteban, Maria Paz Sandín. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação – Fundamentos e Tradições*. Porto Alegre: AMGH.
- Estrela, Maria Teresa & Amado, João da Silva. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV(1,2 e 3), 249-271.
- Farr, Robert. (1993). The Theory of Social Representations: Whence and Whither?. *Papers on social representations – Textes sur les Représentations Sociales*, 2(3), 130-138. Disponível em http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Farr.pdf
- Fernandes, António Teixeira. (1995). Etnicização e racização no processo de exclusão social. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 5, 7-67.
- Ferreira, Teresa & Ançã, Maria Helena. (2010). Educação em línguas e migrações – «Viajando pelo mundo dos provérbios». In Ana Isabel Andrade & Ana Sofia Pinho (Orgs.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 55-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira de Almeida, João; Capucha, Luís; Firmino da Costa, António; Machado, Fernando Luís & Torres, Anália. (2007). A Sociedade. In António Reis (Coord.), *Retrato de Portugal – Factos e Acontecimentos* (pp. 43-79). Lisboa: Instituto Camões/ Círculo de Leitores/ Editora Temas & Debates.
- Feytor Pinto, Paulo. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fiorin, José Luiz. (2011). “Entrevista do Fiorin: um aulão de variação linguística” (4 de junho). Transcrição nossa. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://profclaudiacunha.blogspot.com.br/2011/06/entrevista-do-fiorin-um-aulao-de.html>

- Flament, Claude. (1994). Consensus, salience and necessity in social representations – technical note. *Papers on social representations – Textes sur les Représentations Sociales*, 3(2), 1-9. Disponível em http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1994/3_1994Flam1.pdf
- Flick, Uwe. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, Uwe. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Foddy, William. (1996). *Como perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.
- Fonseca, Maria Lucinda. (2003). Notas sobre as representações da população portuguesa e dos imigrantes estabelecidos em Portugal. In Mário Lages & Verónica Policarpo (Orgs.), *Atitudes e valores perante a imigração* (pp. 44-56). Lisboa: ACIME/ Observatório da Imigração.
- Fortuna, Carlos. (1999). *Identidades, percursos, paisagens culturais: estudos sociológicos de cultura urbana*. Oeiras: Celta.
- Freire, Paulo. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1986). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In Carlos Rodrigues Brandão (Org.), *Pesquisa Participante* (pp. 34-41). São Paulo: Brasiliense.
- Freire, Paulo. (2001). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gabrenya, William. (1998). The Intercultural Interview. In Theodore Singelis (Ed.), *Teaching about Culture, Ethnicity, & Diversity – Exercises and Planned Activities* (pp. 57-64). New York: SAGE Publications.
- Gaivão, Luís Mascarenhas. (2010). *CPLP: A cultura como principal fator de coesão*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Lisboa.
- Gaspard, Françoise. (2005). Racismo e nacionalidade. In Michel Wieviorka (Org.), *Racismo e Modernidade* (pp. 154-160). Lisboa: Bertrand Editora.
- Giddens, Anthony. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Giddens, Anthony. (2007). *Sociologia* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil-Jaurena, Inés & Ballesteros, Belén. (2009). Resources for Teacher Training in Intercultural Education. Report on INTER Research Group Activities and Products. In Eliza Czerka & Mechlinska-Pauli (Orgs.), *Teaching and Learning in different cultures – An adult education perspective* (pp. 147-159). Gdańsk: Gdańsk Higher School of Humanities Press.
- Gilly, Michel. (1989). Les représentations sociales dans le champs éducatif. In Denise Jodelet (Dir.), *Les Représentations Sociales* (1.ª ed., pp. 363-386). Paris: PUF.
- Godet, Michel. (1993). A Prospectiva – Uma Indisciplina Intelectual. In *Manual de Prospectiva Estratégica – da antevisão à acção*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Gomes, Romeu; Souza, Edinilsa; Minayo, Maria Cecília; Malaquias, Juaci & Silva, Cláudio. (2010). Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In Maria Cecília Minayo, Simone de Assis & Edinilsa de Souza (Orgs.), *Avaliação por triangulação de métodos – Abordagem de Programas Sociais* (pp. 185-222). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Grosso, Maria José. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras*, 27, 31-36.
- Grosso, Maria José. (2007). As competências do utilizador elementar no contexto de acolhimento. In Maria Helena Ançã & Teresa Ferreira (Coords.), *Actas do Seminário “Língua Portuguesa e Integração”* (CD-ROM). Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF/ LEIP.
- Grosso, Maria José. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.
- Grosso, Maria José; Tavares, Ana & Tavares, Marina. (2009). *O Português para Falantes de Outras Línguas – O Utilizador Independente no País de Acolhimento*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Guareschi, Pedrinho. (2002). Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In Angela Arruda (Org.), *Representando a Alteridade* (pp. 149-161). Petrópolis: Editora Vozes.
- Guillaumin, Colette. (2005). A «diferença cultural». In Michel Wieviorka (Org.), *Racismo e Modernidade* (pp.151-153). Lisboa: Bertrand Editora.
- Guimelli, Christian. (1994). Introduction. Présentation de l'ouvrage. In Christian Guimelli (Dir.), *Structures et Transformations des Représentations Sociales* (pp. 11-24). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Hall, Stuart. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade* (6.ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hall, Stuart. (2005). Who needs 'identity'? In Stuart Hall & Paul du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). London: SAGE Publications.
- Hespanha, Pedro; Sousa, Liliana; Matos, Ana Raquel; Figueiredo, Daniela; Galante, Helena; Cerqueira, Margarida; Pires, Susana & Rocha, Nelson. (2002). Imigrantes de Leste. *Horizontes Sociais*, 2, 109-136.
- Hoffman, Diane. (1998). A Therapeutic Moment? Identity, Self, and Culture in the Anthropology of Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(3), 324-346.
- Huddleston, Thomas; Niessen, Jan; Ni Chaoimh, Eadaoin & White, Emilie. (2011). *MIPEX III – Migrant Integration Policy Index III*. Bruxelas: British Council – Migration Policy Group.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional [IEFP]. (s/d). *Portugal Acolhe. Referencial de Língua Portuguesa e Cidadania*. Lisboa: IEFP. Disponível em http://portal.iefp.pt/xeobd/attachfileu.jsp?look_parentBoui=32288760&a%20tt_display=n&att_download=y

- Izquierdo, Antonio. (2004). Los preferidos frente a los extranjeros permanentes: la inmigración marroquí en los inicios del siglo XXI. In Bernabé López & Mohamed Berriane (Dir.), *Atlas de la inmigración marroquí en España* (pp. 112-114). Madrid: Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos – Universidade Autónoma de Madrid.
- Jackson, James S.; Kirby, Daria; Barnes, Lisa & Shepard, Linda. (2005). Racismo institucional e ignorância pluralista: uma comparação transnacional. In Michel Wieviorka (Org.), *Racismo e Modernidade* (pp. 246-264). Lisboa: Bertrand Editora.
- Jaspars, Jos & Fraser, Colin. (1984). Attitudes and social representations. In Robert Farr & Serge Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 101-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, Richard. (2002). Imagined but not Imaginary: Ethnicity and Nationalism in the Modern World. In Jeremy MacClancey (Ed.), *Exotic No More: Anthropology on the Front Lines* (pp. 114-128). Chicago: University of Chicago Press.
- João, Maria Isabel. (2005). Memória e História: os problemas e o método. In Maria Beatriz Rocha-Trindade & Maria Christina Siqueira de Souza Campos (Orgs.), *História, Memória e Imagens nas Migrações* (Cap. 1 – pp. 1-12). Oeiras: Celta Editora.
- Jodelet, Denise. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In Denise Jodelet (Dir.), *Les Représentations Sociales* (1.^a ed., pp. 47-78). Paris: PUF.
- Jodelet, Denise. (1995). *Folies et Représentations Sociales* (2.^a ed.). Paris: PUF.
- Jodelet, Denise. (1996). Représentation Sociales: phénomènes, concept et théorie. In Serge Moscovici (Dir.), *Psychologie Sociale* (6.^a ed.). Paris: PUF.
- Jodelet, Denise. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. In Serge Moscovici & Fabrice Buschini (Dir.), *Les Méthodes des Sciences Humaines* (pp. 139-162). Paris: PUF.
- Joffe, Hélène. (2002). Degradação, desejo e “o outro”. In Angela Arruda (Org.), *Representando a Alteridade* (pp. 109-128). Petrópolis: Editora Vozes.
- Jovchelovitch, Sandra. (2002). Re(des)cobrimo o outro – Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. In Angela Arruda (Org.), *Representando a Alteridade* (pp. 69-82). Petrópolis: Editora Vozes.
- Kastoryano, Riva. (2005). Participação e cidadania transnacionais: os imigrantes na União Europeia. In António Barreto (Org.), *Globalização e Migrações* (pp. 145-166). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- King, Russel & Ribas-Mateos, Natalia. (2005). Migração internacional e globalização no Mediterrâneo: o «modelo do Sul da Europa». In António Barreto (Org.), *Globalização e Migrações* (pp. 191-221). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Kvale, Steinar. (1996). *InterViews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE Publications.

- Kymlicka, Will. (1996). *Ciudadania Multicultural*. Paidós: Barcelona.
- Laborinho, Ana Paula. (2012). Prefácio. A língua na rota da economia. In Luís Reto (Coord.), *Potencial económico da língua portuguesa* (pp. 17-20). Lisboa: Texto Editora.
- Lages, Mário; Policarpo, Verónica; Marques, José Carlos; Matos, Paulo Lopes & António, João Homem Cristo. (2006). *Os imigrantes e a população portuguesa. Imagens recíprocas. Análise de duas sondagens*. Lisboa: ACIDI/ Observatório da Imigração.
- Leal, João. (2010). Ser português: um olhar relativo. In José Manuel Sobral & Jorge Vala (Orgs.), *Identidade Nacional, Inclusão e Exclusão Social* (pp. 67-80). Lisboa: Imprensa Ciências da Educação.
- Leiria, Isabel. (2004). Português *língua segunda e língua estrangeira*: investigação e ensino. *Revista Idiomático*, 3, 1-11. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html>
- Leiria, Isabel. (Coord.). (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM). Ensino Secundário*. Lisboa: ME/ DGIDC. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119>
- Levinas, Emmanuel. (1980). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Levinas, Emmanuel. (1982). *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Lewin, Keith. (1993). *Education and development. The issues and the evidence*. Sussex: Department for International Development. Disponível em <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/12875/1/er930006.pdf>
- Lietti, Anna. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Paris: Payot & Rivages.
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Orgs.), *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens* (pp. 169-192). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lipiansky, Edmond Marc. (1987). Langage, représentations et identité culturelle. *Les Amis de Sèvres: Construction et dynamique de l'identité culturelle*, 60-68.
- Lipiansky, Edmond Marc. (1992). *Identité et Communication – L'expérience groupale*. Paris: PUF.
- Lipiansky, Edmond Marc. (1998a). Comment se forme l'identité des groupes. In Jean-Claude Ruano-Borbalan (Coord.), *L'identité – L'individu, Le groupe, La société* (pp. 143-150). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Lipiansky, Edmond Marc. (1998b). L'identité personnelle. In Jean-Claude Ruano-Borbalan (Coord.), *L'identité – L'individu, Le groupe, La société* (pp. 21-29). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Lobo Antunes, Manuel. (2007). Prefácio. In António Reis (Coord.), *Retrato de Portugal – Factos e Acontecimentos* (pp. 7-9). Lisboa: Instituto Camões/ Círculo de Leitores/ Temas & Debates.

- Lopes, Rui Costa & Pereira, Cícero Roberto. (2011). O Impacto da Norma Anti-Racista nas Respostas a Inquéritos sobre Preconceitos. In João Homem Cristo António & Verónica Policarpo (Coords.), *Os Imigrantes e a Imigração aos olhos dos Portugueses* (Cap. 6 – pp. 167-188). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maalouf, Amin. (1994). Préface. In Anna Lietti, *Pour une éducation bilingue* (pp. 3-5). Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Maalouf, Amin. (2002). *Identidades Assassinas*. Lisboa: Difel.
- Maalouf, Amin. (2003). *In The Name of Identity – Violence and The need to Belong*. U.S.A.: Penguin Books.
- Maalouf, Amin. (2004). *Origens*. Algés: Difel – Difusão Editorial.
- Macedo, Eunice; Temudo, Eva & Clough, Nick. (2012). Education and Intercultural development. Experiencing intercultural education through the skin: ERASMUS IP. In Helena Araújo (Coord.), *2nd Conference Applied Intercultural Research – cAIR 2012. “Interculturality and Education”* (22 e 23 de novembro). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Machado, Fernando Luís. (2001). Contextos e Percepções de Racismo no Quotidiano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 36, 53-80.
- Machado, Fernando Luís. (2003). Imigração e Imigrantes em Portugal. Parâmetros de regulação e cenários de exclusão. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 183-188.
- Machado, Fernando Luís & Azevedo, Joana. (2009). A investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal: tendências, vazios e propostas. *Migrações*, 4, 7-32.
- Machado, Fernando Luís & Matias, Ana Raquel. (2006). Jovens descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica. *CIES e-Working Papers*, 13, 1-23. Disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP13_Machado-Matias_.pdf
- Machado, Fernando Luís. (2008). Filhos de imigrantes africanos no mercado de trabalho: acessos, perfis e trajectos. *Revista Migrações*, Número Temático “Imigração e Mercado de Trabalho”, 2, 121-158.
- Machado, Igor. (2007). Reflexões sobre as identidades brasileiras em Portugal. In Jorge Macaísta Malheiros (Org.), *Imigração Brasileira em Portugal* (pp. 171-190). Lisboa: ACIDI.
- Magalhães-Godinho, Vitorino. (2007a). Diversidade, identidade e integração (conclusão): O Respeito pela Pluralidade – Ensaio. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 968, 36-37.
- Magalhães-Godinho, Vitorino. (2007b). Diversidade, identidade e integração – Ensaio. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 967, 36-37.
- Mai, Ran. (2012). O fim dos mitos: Uma chinesa ao encontro da cultura portuguesa. In Jorge Tavares da Silva & Zélia Breda (Coords.), *Em Bicos de Pés e de Olhos em Bico: Vivências e convivências entre chineses e portugueses* (pp. 33-41). Aveiro: Mare Liberum Editora.
- Mainueneau, Dominique. (2002). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.

- Malheiros, Jorge Macaísta. (2005). Jogos de relações internacionais: repensar a posição de Portugal no arquipélago migratório global. In António Barreto (Org.), *Globalização e Migrações* (pp. 251-272). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Malheiros, Jorge Macaísta. (2006). *Integração Social e Profissional de Imigrantes, Refugiados e Minorias Étnicas*. Lisboa: Gabinete de Gestão EQUAL. Disponível em http://www.igfse.pt/upload/docs/2011/26_integracao_social_profissional.pdf
- Malheiros, Jorge Macaísta. (2007). Os Brasileiros em Portugal – A síntese do que sabemos. In Jorge Macaísta Malheiros (Org.), *Imigração Brasileira em Portugal* (pp. 11-37). Lisboa: ACIDI/ Observatório da Imigração.
- Malheiros, Jorge Macaísta & Esteves, Alina. (2013). *Diagnóstico da População Imigrante em Portugal. Desafios e Potencialidades*. Lisboa: ACIDI.
- Mannoni, Pierre. (2001). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Marata, Pepi Soto. (2006). Docentes, sujetos culturales y mediadores interculturales. In Paloma Álvarez Coso (Coord.), *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes* (pp. 9-42). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Marques, João Filipe. (2007). *Do “Não Racismo” Português aos Dois Racismos dos Portugueses*. Lisboa: ACIDI.
- Marques, José & Paéz, Dário. (1993). Processos cognitivos e estereótipos sociais. In Jorge Vala & Maria Benedicta Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (8.ª ed., pp. 333-386). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, José; Paéz, Dário & Pinto, Isabel. (2013). Estereótipos: antecedentes e consequências das crenças sobre os grupos. In Jorge Vala & Maria Benedicta Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (pp. 435-492). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, José Carlos & Góis, Pedro. (2008). Imigrantes altamente qualificados em Portugal: uma tipologia. *Revista Migrações*, Número Temático “Imigração e Mercado de Trabalho”, 2, 73-94.
- Marques, Rui. (s/d). As grandes linhas da política de acolhimento e integração de imigrantes em Portugal. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros/ ACIME. Disponível em http://web.ccdr-alg.pt/sids/indweb/imagens/docs_extra/Grandes%20linhas%20da%20pol%C3%ADtica%20de%20acoplimento%20e%20integra%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Martins, Filomena; Andrade, Ana Isabel; Dias, Conceição; Gomes, Sílvia; Moreira, Gillian; Nolasco, Isabel; Ramos, Ana Paula & Sá, Susana. (2010). Educação plurilingue e intercultural: que conhecimento em projectos colaborativos de formação?. In Ana Isabel Andrade & Ana Sofia Pinho (Orgs.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 93-110). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Mateus, Maria Helena Mira; Pereira, Dulce & Fischer, Glória. (Coords.) (2008)., *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matias, Ana. (2010). *Imagens e Estereótipos da Sociedade Portuguesa sobre a Comunidade Chinesa – Interação Multissecular Via Macau*. Lisboa: ACIDI.
- McCarthy, Cameron. (1988). Rethinking Liberal and Radical Perspectives on Racial Inequality in Schooling: Making the Case for Nonsynchrony. *Harvard Educational Review*, 58(3), 265-280.
- McCarthy, Cameron. (2011). Movement and Stasis in the Neoliberal Re-orientation of Schooling and the University. In K. N. Panikkar & M. Bhaskaran Nair (Org.), *Emerging Trends in Higher Education in India. Concepts and Practices* (pp. 104-116). India: Dorling Kindersley.
- McLaren, Peter & Gutierrez, Kris. (2000). Política Global e Antagonismos Locais: Pesquisa e Prática como Dissenso e Possibilidade. In Peter McLaren (Org.), *Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do Dissenso para o Novo Milénio* (pp. 195-222). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Meertens, Roel & Pettigrew, Thomas. (1999). Será o racismo subtil mesmo racismo?. In Jorge Vala (Org.), *Novos Racismos – Perspectivas Comparativas* (pp. 11-29). Oeiras: Celta Editora.
- Memmi, Albert. (2000). *Racism*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Mendes, Carmen Amado. (2012). Um verão em Taipé: Sobreviver sem perder a face. In Jorge Tavares da Silva & Zélia Breda (Coords.), *Em Bicos de Pés e de Olhos em Bico: Vivências e convivências entre chineses e portugueses* (pp. 121-133). Aveiro: Mare Liberum Editora.
- Mendes, José Manuel Oliveira. (2005). O desafio das identidades. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), *Globalização – Fatalidade ou Utopia* (3.ª ed., pp. 489-523). Porto: Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação. (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) – 2006/07 e 2007/08*. Disponível em <http://www.dqjdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=120#i>
- Molinari, Luísa & Emiliani, Francesca. (1996). More on the structure of social representations: central core and social dynamics. *Papers on social representations – Textes sur les Représentations Sociales*, 5(1), 41-49. Disponível em http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1996/5_1996Molin.pdf
- Monteiro, Maria Benedicta. (1993). Conflito e negociação entre grupos. In Jorge Vala & Maria Benedicta Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (8.ª ed., pp. 411-456). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Monteiro, Maria Benedicta. (2010). “Entrevista com a Professora Doutora Maria Benedicta Monteiro”. Disponível em <http://viisnip.wordpress.com/entrevista-com-a-prof-doutora-maria-benedicta-monteiro/>
- Monteiro, Maria Benedicta. (2013). Relações intergrupais. In Jorge Vala & Maria Benedicta Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (pp. 493-568). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Moore, Danièle. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In Danièle Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris: Didier.
- Moreira, Gillian. (2006). Globality and Interculturality in the Teaching of English. In Isabel Bizarro (Org.), *Como Abordar... A Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 190-199). Lisboa: Areal Editores.
- Morin, Edgar. (1989). Para uma Sociologia do Conhecimento. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 6, 135-146.
- Morin, Edgar. (1994). *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Morin, Edgar. (1999). *Reformar o Pensamento*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Morin, Edgar. (2001). L'humanité de l'humanité: L'identité humaine. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, Edgar. (2002a). Problemas de uma epistemologia complexa. In *O problema Epistemológico da Complexidade* (pp. 13-34). Mem Martins: Publicações Europa América.
- Morin, Edgar. (2002b). *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. A Cabeça Bem Feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, Edgar. (2002c). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, Edgar. (2007). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget/ Horizontes pedagógicos.
- Morin, Edgar. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo* (5.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Moscovici, Serge. (1976). *La psychanalyse: son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, Serge. (1984). The phenomenon of social representations. In Robert Farr & Serge Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, Serge. (1986). L'ère des représentations sociales. In Willem Doise & Augusto Palmonari (Dir.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 34-80). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, Serge. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In Denise Jodelet (Dir.), *Les Représentations Sociales* (1.ª ed., pp. 62-86). Paris: PUF.
- Moscovici, Serge. (1995). Préface. In Denise Jodelet, *Folies et Représentations Sociales* (2.ª ed., pp. 9-30). Paris: PUF.
- Moscovici, Serge. (2000a). The History and Actuality of Social Representations. In Serge Moscovici & Gerard Duveen (Eds.), *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 120-155). Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, Serge. (2000b). Society and Theory in Social Psychology. In Serge Moscovici & Gerard Duveen (Eds.), *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 78-119). Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, Serge. (2002). Apresentação. In Angela Arruda (Org.), *Representando a Alteridade* (pp. 7-9). Petrópolis: Editora Vozes.

- Moscovici, Serge. (2006). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211–250.
- Moscovici, Serge & Marková, Ivana. (2000). Ideas and their development: A Dialogue between Serge Moscovici and Ivana Marková. In Serge Moscovici & Gerard Duveen (Eds.), *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 224-286). Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, Serge & Pérez, Juan Antonio. (1999). A Extraordinária resistência das minorias à pressão das maiorias – O caso dos ciganos em Espanha. In Jorge Vala (Org.), *Novos Racismos – Perspectivas Comparativas* (Cap. 5 – pp. 103-119). Oeiras: Celta Editora.
- Moscovici, Serge & Vignaux, Georges. (1994). Le concept de thémata. In Christian Guimelli (Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 25-72). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Neto, Félix. (1998). *Psicologia Social* (Vol. I). Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, Félix. (2007). Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 5-22.
- Neto, Félix. (2010). *Portugal Intercultural: Aculturação e adaptação de jovens de origem imigrante*. Porto: Livpsic.
- Neves, Miguel Santos & Rocha-Trindade, Maria Beatriz. (2008). As diásporas e a globalização – a comunidade de negócios chinesa em Portugal e a integração da China na economia global. *Revista Migrações*, Número Temático “Empreendedorismo Imigrante”, 3, 165-189.
- OECD. (2013). *International Migration Outlook 2013*. OECD Publishing.
- Oliveira, Ana Luísa; Ferreira, Teresa; Paiva, Zilda & Ançã, Maria Helena. (2010). Comparação interlinguística como recurso didático: A aprendizagem do português por ucranianos, guineenses e cabo-verdianos. In Maria Helena Ançã (Coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 63-89). Lisboa: LIDEL.
- Oliveira, Ana Maria. (2010). Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In Maria Helena Ançã (Coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 11-42). Lisboa: LIDEL.
- Ortiz, Renato. (2006). Mundialization/ Globalization. *Theory, Culture, Society*, 23, 401-403.
- O’Shea, Karen. (2003). *Educação para a Cidadania Democrática 2001-2004. Desenvolver uma Compreensão Partilhada. Glossário de Termos de Educação para a Cidadania Democrática*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Ouellet, Fernand. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Paris: L’Harmattan.
- Oussedik, Sylvia. (2012). La alimentación y la cocina – parte del proceso migratório. *Quaderns de la Mediterrania*, 17, 162-166.
- Pacheco, Natércia. (1996). Da luta anti-racista à educação intercultural. *Revista Inovação*, 9(1), 53-62.

- Padilla, Beatriz. (2007a). Acordos bilaterais e legalização: o impacte na integração dos imigrantes brasileiros em Portugal. In Jorge Macaísta Malheiros (Org.), *Imigração Brasileira em Portugal* (pp. 217-226). Lisboa: ACIDI/ Observatório da Imigração.
- Padilla, Beatriz. (2007b). A imigrante brasileira em Portugal: considerando o género na análise. In Jorge Macaísta Malheiros (Org.), *Imigração Brasileira em Portugal* (pp. 113-134). Lisboa: ACIDI/ Observatório da Imigração.
- Paiva, Zilda. (2007). Língua e sociedade: o que nos pode revelar a Língua Materna?. In Maria Helena Ançã & Teresa Ferreira (Coords.), *Actas do Seminário “Língua Portuguesa e Integração”* (CD-ROM). Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF/ LEIP.
- Palanca, Diana de Vallescar. (2000). *Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad – Hacia una racionalidad intercultural*. Madrid: PS Editorial.
- Palmonari, Augusto & Doise, Willem. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In Willem Doise & Augusto Palmonari (Org.), *L' étude des représentations sociales* (pp.12-33). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Panikkar, Raimon. (2000). *La Experiencia Filosófica de la Índia* (2.ª ed.). Madrid: Editorial Trotta.
- Panikkar, Raimon. (2002). La Interpretación Intercultural. In Graciano Gonzalez R. Arnaiz (Coord.), *El Discurso Intercultural – Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Panikkar, Raimon. (2004a). *La plenitud del hombre*. Madrid: Siruela.
- Panikkar, Raimon. (2004b). Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental?. In César Augusto Baldi (Org.), *Direitos humanos na sociedade cosmopolita* (pp. 205-238). Rio de Janeiro: Renovar.
- Panikkar, Raimon. (2006). *Paz e Interculturalidad – Una Reflexión Filosófica*. Barcelona: Herder.
- Panikkar, Raimon. (2007). *Mito, Fe y Hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- Pardal, Luís. (2007). *Escola e diversidade cultural: Papéis do currículo*. Sumário da Lição de Síntese apresentado nas Provas de Agregação – Disciplina de Sociologia da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, Luís. (2013). Immigrants and social interaction: the role of the school in the intercultural dialogue. *Comunicação apresentada na 4th World Conference on “Psychology, Counselling and Guidance”*. Istanbul: Istanbul Kültür University.
- Pardal, Luís & Correia, Eugénia. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, Luís; Ferreira, Hélder & Afonso, Elisabete. (2007). Língua e Integração: Representações Sociais de Imigrantes. In Maria Helena Ançã (Coord.), *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 61-80). Cadernos do LEIP, Coleção Temas, n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pardal, Luís & Martins, António. (2006). Les représentations sociales et le sens des choix académiques. Comunicação apresentada na VIII Conferência internacional sobre “Representações Sociais” (28 de agosto a 1 de setembro). Roma.
- Pardo, Mar Morollón. (2005). A diversidade cultural e seus conflitos, um caminho para a interculturalidade. In Miguel Santos Guerra (Org.), *Aprender a conviver na escola* (pp. 71-94). Lisboa: Asa.
- Pedone, Claudia. (2002). Las representaciones sociales en torno a la inmigración ecuatoriana a España. *Íconos – Revista de Ciencias Sociales*, 14, 56-66.
- Peixoto, João. (2007). Tráfico, contrabando e imigração irregular: Os novos contornos da imigração brasileira em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 53, 71-90.
- Pena Pires, Rui. (2003). *Migrações e Integração – Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Pena Pires, Rui. (2010a). “Rui Pena Pires fala sobre o primeiro Atlas das Migrações”. *Newsletter Fundação Calouste Gulbenkian, outubro*, 117, 6-9.
- Pena Pires, Rui. (Coord.). (2010b). *Portugal – Atlas das Migrações Internacionais*. Lisboa: Tinta da China.
- Pena Pires, Rui. (2012). O problema da integração. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 24, 55-87.
- Perdigão, Manuela. (Coord.). (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf
- Pereira, Dulce; Arim, Eva & Carvalho, Nuno. (2008). Crioulo de Cabo Verde. In Maria Helena Mira Mateus, Dulce Pereira & Glória Fischer. (Coords.), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 19-42). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, Rui. (2011). Pensamento dominante e pensamento dominado: algumas notas em torno da ideologia ilusiva. In Eunice Macedo (Coord.), *Porque uma educação outra é possível: Contributos para uma praxis transformadora* (pp. 31-50). Porto: Instituto Paulo Freire de Portugal.
- Pereira de Sá, Celso. (1996). *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Pereira de Sá, Celso. (1998). *A Construção do Objecto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Perruchoud, Richard & Redpath-Cross, Jillyann. (Eds.). (2011). *International Migration Law n.º 25 – Glossary on Migration* (2.ª ed.). Genebra: OIM.
- Pettigrew, Thomas. (1999). A sistematização dos preditores do racismo: uma perspectiva empírica. In Jorge Vala (Org.), *Novos Racismos – Perspectivas Comparativas* (pp. 79-101). Oeiras: Celta Editora.
- Pettigrew, Thomas F. & Meertens, Roel W. (2005). O racismo velado: dimensões e medida. In Michel Wieviorka (Org.), *Racismo e Modernidade* (pp. 111-128). Lisboa: Bertrand Editora.

- Phillipson, Robert. (2008). *Lingua franca or lingua frankensteinia?* English in European integration and globalisation. *World Englishes*, 27(2), 250-267.
- Philogène, Gina & Deaux, Kay. (2001). Introduction. In Gina Philogène & Kay Deaux (Eds.), *Representations of the Social. Bridging Theoretical Traditions* (pp. 3-7). Oxford: Blackwell Publishers.
- Pires, Maria Adelaide. (2007). Educação e Cidadania: Consciência Nacional no Contexto Europeu. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 23-39.
- Pliássova, Iana Vladímirovna. (2007). Comunicação intercultural e aquisição/ aprendizagem do Português: o exemplo dos imigrantes ucranianos. In Maria Helena Ançã & Teresa Ferreira (Coords.), *Actas do Seminário “Língua Portuguesa e Integração”* (CD-ROM). Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF/ LEIP.
- Portas, Miguel. (2005). *Report on integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education*. European Parliament. Disponível em <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2005-0243+0+DOC+PDF+V0//EN>
- Portera, Agostino. (2011). Intercultural and Multicultural Education – Epistemological and Semantic Aspects. In Carl Grant & Agostino Portera, *Intercultural and Multicultural Education – Enhancing Global Interconnectedness* (pp. 12-30). New York: Routledge.
- Portes, Alejandro. (1999). *Migrações Internacionais – Origens, tipos e modos de incorporação*. Oeiras: Celta Editora.
- Portes, Alejandro. (2004). *For the second generation, one step at a time*. In Jacoby Tamar (Ed.), *The New Immigrants And What It Means To Be American* (pp. 155-166). New York: Basic Books.
- Portes, Alejandro & Schauffler, Richard. (1994). Language and the Second Generation: Bilingualism Yesterday and Today. *International Migration Review*, 28(4), 640-661.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2007). *Plano para a Integração dos Imigrantes. Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/ 2007*. Disponível em <http://www.acidi.gov.pt/acidi-i-p-documentos-acidi/plano-para-a-integracao-de-imigrantes--pii> [versão brochura].
- Presidência do Conselho de Ministros. (2010). *II Plano para a Integração dos Imigrantes 2010-2013. Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/ 2010*. Disponível em www.acidi.gov.pt/docs/PII/PII_public.pdf [versão brochura].
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD]. (2013). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2013. A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado*. New York: PNUD.
- Queiroz, Amélia. (2010). *No Cruzamento de Múltiplas Exclusões*. Tese de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/391>
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rachels, James. (2004). *Elementos de Filosofia Moral*. Lisboa: Gradiva.
- Rea, Andrea. (1998). Le racisme européen ou la fabrication du «sous-blanc». In Andrea Rea (Dir.), *Immigration et Racisme en Europe* (pp. 167-201). Bruxelles: Editions Complexe.
- Renó Machado, Igor José. (2004). Afetividade e poder entre os imigrantes brasileiros no Porto. *Cadernos Pagu*, 23, 257-278.
- Reste, Carmen Domingues & Ançã, Maria Helena. (2012). Língua Portuguesa – Embaixadora no Mundo. O papel da escola portuguesa na promoção do seu ensino-aprendizagem. Comunicação apresentada na Sessão Plenária “Migrações, Mobilidade e Co-desenvolvimento”, no 1.º Encontro de Jovens Líderes da CPLP (23 de junho). Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Reto, Luís. (Coord.). (2012). *Potencial Económico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto Editora.
- Rey, Micheline. (1986). *Training teachers in intercultural education? The work of the Council for Co-operation (1977-83)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Rocha-Trindade, Maria Beatriz. (2010). Associativismo em contexto migratório. *Revista Migrações*, Número Temático “Associativismo Imigrante”, 5, 39-58.
- Rosário, Edite; Santos, Tiago & Lima, Sílvia. (2011). *Discurso do Racismo em Portugal – Essencialismo e inferiorização nas trocas coloquiais sobre categorias minoritárias*. Lisboa: ACIDI.
- Rothwell, Libby. (2001). Intercultural Competence: Theories into Practice. In Magda Strońska (Ed.), *Intercultural Competence: Theories into Practice in Relative Points of View* (pp. 161-180). New York: Berghahn Books.
- Roux, Johann Le. (2000). The concept of «ubuntu»: Africa's most important contribution to multicultural education?. *Multicultural Teaching*, 18(2), 43-46.
- Ruano-Borbalan, Jean-Claude. (Coord.). (1998). *L'identité – L'individu, Le groupe, La société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Ruiz, Pedro Ortega; Touriñan López, José Manuel & Escámez Sanchez, Juan. (2006). La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(2), 7-35.
- Ruquoy, Danielle. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy & Pierre de Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Sá-Chaves, Idália. (2001). Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas?. In Isabel Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 83-96). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sá-Chaves, Idália. (2007a). *Formação, Conhecimento e Supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, Idália. (2007b). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Santos Silva, Artur. (2013). Mensagem do Presidente. *Newsletter Fundação Calouste Gulbenkian*, janeiro, 139, 3.
- Santos Silva, Augusto & Madureira Pinto, José. (Orgs.). (1989). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem/ Edições Afrontamento.
- Savari Raj, Anthony. (1998). *A New Hermeneutic of Reality – Raimon Panikkar's Cosmotheandric Vision*. Berne: Peter Lang.
- Schön, Donald A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Seca, Jean-Marie. (2002). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF]. (2004). *Relatório Estatístico – 2004*. Lisboa: SEF/ Departamento de Planeamento e Formação. Disponível em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2004.pdf
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF]. (2009). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2008*. Lisboa: SEF/ Departamento de Planeamento e Formação. Disponível em <http://www.sef.pt/documentos/59/RIFA2008ReVIII.pdf#1>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF]. (2012a). *Rede Europeia das Migrações. Glossário de Migração e Asilo – Uma ferramenta para a melhoria da comparabilidade*. Lisboa: SEF. Disponível em http://rem.sef.pt/PagesPT/DocsPT/GlossarioThesaurus/glossario_migracao_asilo.pdf
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF]. (2012b). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2011*. Lisboa: SEF/ Departamento de Planeamento e Formação. Disponível em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF]. (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2012*. Lisboa: SEF/ Departamento de Planeamento e Formação. Disponível em <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf>
- Silva, Maria Isabel R. Lopes. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes – Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sobral, José Manuel (2010). Dimensões étnicas e cívicas e glorificação do passado em representações da identidade nacional portuguesa numa perspectiva comparada. In José Manuel Sobral & Jorge Vala (Orgs.), *Identidade Nacional, Inclusão e Exclusão Social* (pp. 81-110). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Sobral, José Manuel & Vala, Jorge. (2010). Introdução. In José Manuel Sobral & Jorge Vala (Orgs.), *Identidade Nacional, Inclusão e Exclusão Social* (pp. 17-29). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Sousa, Fernando de. (Dir.). (2008). *Dicionário de Relações Internacionais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento/ Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade [CEPESE].

- Sousa Santos, Boaventura de. (1998). Tempo, códigos barrocos e canonização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 51, 3-20.
- Sousa Santos, Boaventura de. (2002). *A Crítica da Razão Indolente – Contra o desperdício da experiência* (2.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, Boaventura de. (2004). Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), *Reconhecer para Libertar – Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural* (pp. 329-356). Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, Boaventura de. (2005). Os Processos de Globalização. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), *Globalização – Fatalidade ou Utopia?* (3.ª ed., pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, Boaventura de. (2006). *A Gramática do Tempo – para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, Boaventura de. (2008). Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In Daniel Sarmento, Daniela Ikawa & Flávia Piovesan (Coords.), *Igualdade, diferença e direitos humanos* (pp. 1-59). Rio de Janeiro: Lumen Juris. Disponível em <https://woc.uc.pt/fluc/getFile.do?tipo=2&id=3956>
- Sousa Santos, Boaventura de & Nunes, João Arriscado. (2004). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), *Reconhecer para Libertar – Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural* (pp. 19-51). Porto: Edições Afrontamento.
- Souta, Luís. (1991). A Educação Multicultural. *Inovação*, 4(2-3), 45-52.
- Souza, Francislê Neri; Costa, António Pedro & Moreira, António (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software webQDA. In *Actas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação* (CHALLENGES2011) (pp. 49-56). Braga.
- Stake, Robert E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, Stephen. (1994). Construindo a Escola Democrática através do «Campo da Recontextualização Pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- Stoer, Stephen. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/ multicultural crítica como movimento social. In Stephen Stoer, Luiza Cortesão & José Alberto Correia (Orgs.), *Transnacionalização da Educação – Da Crise da Educação à “Educação” da Crise* (pp. 245-275). Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen. (2003). “La ciudadanía cultural y la rebelión de las diferencias – Entrevista sobre el Foro Mundial de Educación”. *Astrolábio – Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la UNC*, março.

- Stoer, Stephen. (2008). A genética cultural da “Reprodução”. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 85-89.
- Tajfel, Henri. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information/ sur les sciences sociales*, 3(2), 65-93.
- Tajfel, Henri. (1982). *Grupos Humanos e Categorias Sociais – I*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, Henri. (1983). *Grupos Humanos e Categorias Sociais – II*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, José & Alarcão, Isabel. (2001). Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio. In Isabel Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tedesco, Juan Carlos. (2000). Actuales tendencias en el cambio Educativo. Buenos Aires: IPE/ UNESCO. Disponível em <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/documentos/Actuales.pdf>
- Tedesco, Juan Carlos. (2002). Educación y ciudadanía paritaria. In Francisco Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 47-62). Barcelona: Graó.
- Touraine, Alain. (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, Alain. (2005). O racismo hoje. In Michel Wieviorka (Org.), *Racismo e Modernidade* (pp. 25-43). Lisboa: Bertrand Editora.
- Turner, John C. (1978). Social categorization and social discrimination in the minimal group paradigm. In Henri Tajfel (Org.), *Differentiation Between Social Groups. Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 101-140). Londres: Academic Press.
- União Europeia. (2010). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. *Jornal Oficial da União Europeia*, C83/393. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:pt:PDF>
- Vala, Jorge. (1993). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In Jorge Vala & Maria Benedicta Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (8.ª ed., pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, Jorge. (1997). Representações sociais e percepções intergrupais. *Análise Social*, XXXII(149), 7-29.
- Vala, Jorge. (1999). *Introdução*. In Jorge Vala (Org.), *Novos racismos. Perspectivas comparativas* (pp. 1-8). Oeiras: Celta Editora.
- Vala, Jorge. (2003). Simetrias e identidades: perspectivas teóricas sobre a descrição de um grupo minoritário. In Jorge Vala (Org.), *Simetrias e identidades – Jovens negros em Portugal* (pp. 5-19). Oeiras: Celta Editora.
- Vala, Jorge. (2005). Etnicização e estratégias de relação cultural entre imigrantes e os países de acolhimento: reflexões a partir do caso português. In António Barreto (Org.), *Globalização e Migrações* (pp. 274-289). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

- Vala, Jorge. (2007). A Construção Social das Diferenças entre Grupos Humanos e as Novas Expressões do Racismo. In Antónia Moreira & Brigido Camargo (Eds.), *Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais* (pp. 319-338). Paraíba: Editora Universitária da UFPB.
- Vala, Jorge. (2009). Diferença e Semelhança: o Peso da Identidade. In António Pinto Ribeiro (Coord.), *Podemos Viver sem o Outro? – As Possibilidades e os Limites da Interculturalidade* (pp. 99-111). Lisboa: Tinta da China.
- Vala, Jorge; Brito, Rodrigo & Lopes, Diniz. (1999a). Distintividade racial e distintividade cultural: «eles não são uma raça inferior, mas a nossa cultura é superior». In *Expressões dos racismos em Portugal* (Cap. 4 – pp. 141-165) Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Vala, Jorge; Brito, Rodrigo & Lopes, Diniz. (1999b). Racismo flagrante e racismo subtil: uma perspectiva comparativa. In *Expressões dos racismos em Portugal* (Cap. 5 – pp. 170-198). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Vala, Jorge; Brito, Rodrigo & Lopes, Diniz. (1999c). O racismo flagrante e o racismo subtil em Portugal. In Jorge Vala (Org.), *Novos Racismos – Perspectivas Comparativas* (Cap. 2 – pp. 31-59). Oeiras: Celta Editora.
- Vala, Jorge & Castro, Paula. (2013). Pensamento social e representações sociais. In Jorge Vala & Maria Benedicta Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (pp. 569-602). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, Jorge & Lima, Marcus. (2002). Individualismo meritocrático, diferenciação cultural e racismo. In *Análise Social*, XXXVIII(162), 181-207.
- Vala, Jorge; Pereira, Cícero; Costa-Lopes, Rui & Deschamps, Jean-Claude. (2010). Atitudes face à imigração e identidade nacional. In José Manuel Sobral & Jorge Vala (Orgs.), *Identidade Nacional, Inclusão e Exclusão Social* (pp. 191-210). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Vanneman, Reeve & Pettigrew, Thomas. (1972). Race and Relative Deprivation in the Urban United States. *Race*, 13(4), 461-486.
- Vettenburg, Nicole. (2000). Violência nas escolas: Uma abordagem centrada na prevenção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV(1,2 e 3), 223-248.
- Vianna, Carlos. (2003). A Comunidade Brasileira em Portugal. In Mário Lages & Verónica Policarpo (Orgs.), *Atitudes e valores perante a imigração* (pp. 72-90). Lisboa: ACIME/ Observatório da Imigração.
- Vieira, Ricardo & Mendes, Maura. (2009). Reconfigurações identitárias de imigrantes em Portugal. In Manuel Carlos Silva et al. (Org.), *Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: sociedades desiguais e paradigmas em confronto* (pp. 692-699). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira da Silva, Maria do Carmo. (2002). *Discriminatio subtilis: estudo de três classes multiculturais*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Vieira da Silva, Maria do Carmo. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Wagner, Wolfgang & Kronberger, Nicole. (2001). Killer Tomatoes! Collective symbolic coping with biotechnology. In Gina Philogène & Kay Deaux (Eds.), *Representations of the Social. Bridging Theoretical Traditions* (pp. 147-164). Oxford: Blackwell Publishers.
- Wallerstein, Immanuel. (1990). Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System. *Theory, Culture & Society*, 7, 31-55.
- Wallerstein, Immanuel. (1995). The Construction of Peoplehood: Racism, Nationalism, Ethnicity. In Étienne Balibar & Immanuel Wallerstein, *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities* (pp. 71-85). London: Verso.
- Wallerstein, Immanuel. (2000). O Albatroz Racista: a ciência social, Jörg Haider e a resistência. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 56, 5-33.
- Wallerstein, Immanuel. (2009, 8 de janeiro). "Interviews with Renowned sociologist Immanuel Wallerstein". *The Hankioreh*. Disponível em http://english.hani.co.kr/arti/english_edition/e_national/332037.html
- Wieviorka, Michel. (1998). Racisme, antiracisme et mutation sociale. L'expérience française. In Andrea Rea (Dir.), *Immigration et Racisme en Europe* (pp. 23-44). Bruxelles: Editions Complexe.
- Wieviorka, Michel. (2005a). Introdução. In Michel Wieviorka (Org.), *Racismo e Modernidade* (pp. 9-22). Lisboa: Bertrand Editora.
- Wieviorka, Michel. (2005b). Conclusão: Anti-racismo, democracia e identidades. In Michel Wieviorka (Org.), *Racismo e Modernidade* (pp. 361-373). Lisboa: Bertrand Editora.
- Woodward, Kathryn. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In Tomaz Tadeu da Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Editora Vozes.
- Xavier, Maria Francisca; Grosso, Maria José & Chulata, Katia Abreu. (2010). Reflexões sobre a metalinguagem de aquisição, aprendizagem e ensino do português para falantes de outras línguas. In Maria João Marçalo, Maria Célia Lima-Hernandes, Elisa Esteves, Maria do Céu Fonseca, Olga Gonçalves, Ana Luísa Vilela & Ana Alexandra Silva (Eds.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (pp. 57-64). Évora: Universidade de Évora.

* Os sítios da Internet referidos ao longo desta tese encontravam-se ativos em novembro de 2013.

GUIÃO DE ENTREVISTA A ALUNOS AUTÓCTONES
GUIÃO DE ENTREVISTA A ALUNOS ESTRANGEIROS
EM TURMAS MULTICULTURAIS

TEMA:

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS EM ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO, NO ÂMBITO DA IMIGRAÇÃO EM PORTUGAL

METODOLOGIA

Entrevista semiestruturada, orientada por algumas categorias prévias. Os blocos temáticos poderão ser aumentados e/ou reconceptualizados em função das respostas obtidas.

OBSERVAÇÕES

A realização das entrevistas estará dependente da autorização expressa dos alunos e respetivos Encarregados de Educação, após lhes terem sido comunicados os objetivos gerais da entrevista.

O investigador encontrar-se-á disponível para responder às questões levantadas pelo entrevistado.

DURAÇÃO PREVISTA PARA CADA ENTREVISTA

Duas sessões de aproximadamente 60 minutos cada, podendo o entrevistado optar por não continuar, a qualquer momento.

Local

Na Escola ou em local a designar, consoante a preferência do entrevistado.

GUIÃO DA ENTREVISTA A ALUNOS AUTÓCTONES EM TURMAS MULTICULTURAIS

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJETIVOS	
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objetivos do mesmo; Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado; Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista; Agradecer a colaboração e a disponibilidade.

BLOCO TEMÁTICO A – ALUNO. AGREGADO FAMILIAR.

OBJETIVOS	
Identificar a idade, sexo e ano de Escolaridade do aluno e conhecer alguns aspetos pessoais.	1. Que idade tens? 2. Em que ano de Escolaridade estás? 3. Consideras-te branco, mestiço, negro, outro? 4. Qual a tua religião? 5. Para além da Escola tens outras atividades? 6. Como ocupas os teus tempos livres? 7. Alguma vez estiveste no estrangeiro? (Em caso de resposta afirmativa) Qual o motivo? Durante quanto tempo? Falas o idioma desse país? 8. Gostarias de viver noutro país que não Portugal? (Em caso de resposta afirmativa) Em que país? Porquê? 9. Tens algum tipo de subsídio escolar? (em caso de resposta afirmativa) Qual o Escalão?
Identificar e conhecer o agregado familiar do aluno.	10. Com quem vives? 11. Onde? (cidade/periferia) 12. Quais as habilitações Escolares das pessoas com quem vives? 13. Quais as suas profissões? 14. Quem é o teu Encarregado de Educação? 15. Tens algum familiar que tivesse nascido ou vivido noutro país? (Em caso de resposta afirmativa) Quem? Em que país? Qual ou quais os motivos? Durante quanto tempo?

BLOCO TEMÁTICO B – IDENTIDADE, REPRESENTAÇÕES / IMAGENS DA IMIGRAÇÃO

OBJETIVOS	QUESTÕES
Aferir qual o grau de importância que o aluno atribui à sua identidade cultural.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consideras-te português? Porquê? 2. Para ti, quais são as características mais importantes para se ser português? 3. Qual a importância que atribuis ao facto de seres português? 4. Se pudesses, gostarias de mudar a tua nacionalidade?
Averiguar quais as representações/ imagens que o aluno tem em relação ao endogrupo e aos exogrupo.	<ol style="list-style-type: none"> 5. Completa as seguintes frases tendo em conta como são os grupos em questão: <ul style="list-style-type: none"> “Nós, os portugueses, somos...” (5 adjetivos) “Eles, os estrangeiros, são...” (5 adjetivos) “Eles, os ..., são...” (consoante cada nacionalidade dos colegas estrangeiros presentes na Escola) (5 adjetivos) “Para os estrangeiros nós, os portugueses, somos...” (5 adjetivos) 6. De uma maneira geral, gostas dos outros estrangeiros que residem em Portugal? Porquê? 7. De uma maneira geral, gostas dos portugueses? Porquê? 8. Achas boa ideia que as pessoas de diferentes culturas/ nacionalidades casem uma com a outra? Porquê? 9. Que vantagens/ desvantagens achas que os estrangeiros trazem para a sociedade portuguesa?
<p>Conhecer a comparação social (semelhança/ diferença; superioridade/ inferioridade) que os alunos estabelecem entre o endogrupo e os exogrupos e as respetivas culturas.</p> <p>Conhecer a importância e o significado atribuído às semelhanças e às diferenças.</p>	<p><u>Sobre as culturas:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Em que aspetos consideras que a cultura portuguesa é diferente e/ou semelhante às outras culturas? 11. Consideras que essas semelhanças e/ou diferenças se acentuam consoante as culturas? 12. Achas que essas semelhanças devem ser valorizadas ou desvalorizadas? Porquê? 13. Achas que essas diferenças devem ser valorizadas ou desvalorizadas? Porquê? 14. Comparativamente à cultura portuguesa, consideras que as outras culturas são inferiores, iguais, ou superiores? Fazes distinção em relação a alguma cultura em particular? <p><u>Sobre os indivíduos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Em que aspetos consideras que os portugueses são diferentes e/ou semelhantes aos estrangeiros? Porquê? 16. Consideras que essas semelhanças e/ou diferenças se acentuam em relação a determinadas culturas? 17. Comparativamente aos portugueses, consideras que os estrangeiros são superiores, iguais ou inferiores? Fazes alguma distinção consoante as culturas dos mesmos? 18. Achas que os estrangeiros deveriam ter os mesmos direitos que os portugueses? Porquê?

BLOCO TEMÁTICO C – PERCURSO ESCOLAR. ATITUDES PERANTE A ESCOLA. RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA.

OBJETIVOS	QUESTÕES
Conhecer o percurso Escolar do aluno e o seu desempenho.	1. Fala-me um pouco sobre o teu percurso Escolar até ao momento?
Identificar qual é a perceção do aluno em relação à adaptação inicial dos seus colegas estrangeiros.	2. Parece-te fácil/ difícil a adaptação dos alunos estrangeiros à escola portuguesa? Em que aspetos e porquê?
Esclarecer sobre as formas de valorização da escola.	3. Para ti o que significa frequentar a Escola? 4. Gostas de andar na Escola? Porquê? 5. O que desejarias mudar na tua Escola, se pudesses?
Averiguar as representações/ imagens do aluno em relação à escola e à sua escolarização. Registrar as suas representações em relação às causas do seu sucesso/ insucesso escolares.	6. Qual a disciplina que mais gostas? Porquê? 7. Qual a disciplina que menos gostas? Porquê? 8. Qual a disciplina em que sentes ter menos dificuldades? 9. Qual a disciplina em que sentes ter mais dificuldades? 10. Consideras que o teu sucesso escolar se deve a que fatores? 11. E o insucesso?
Conhecer as suas expectativas de futuro.	12. Até quando gostarias de frequentar a Escola? Porquê? 13. Achas que isso vai ser possível? 14. Qual a profissão que gostarias de vir a ter no futuro? 15. Achas que vais conseguir um dia ter essa profissão? 16. Achas que a Escola dá a todos as mesmas oportunidades de subir na vida?
Verificar o envolvimento dos pais/ Encarregado de Educação com a Escola e o apoio Escolar que dão aos seus educandos.	17. Os teus pais são membros da Associação de Pais? 18. O teu Encarregado de Educação costuma ir à Escola? Com que frequência? Qual o motivo? 19. Em casa, os teus pais ajudam-te nas tarefas Escolares?
Verificar o grau de envolvimento do aluno na comunidade Escolar.	19. Desempenhas ou já desempenhaste algum cargo ou função na tua Escola?
Caracterizar as relações de convivência entre alunos autóctones e os alunos estrangeiros na Escola.	21. Foi/ É fácil fazer amigos na Escola? 22. Com quem te relacionas melhor? (com colegas portugueses, com os colegas estrangeiros, com ambos) 23. De uma forma geral, com quem te parece que os colegas portugueses se relacionam melhor? 23. De uma forma geral, com quem te parece que os colegas estrangeiros se relacionam melhor? 25. Como caracterizarias as relações de convivência, dentro da Escola, entre alunos estrangeiros e alunos portugueses? (5 adjetivos) 26. Achas que são sempre ...? (Consoante os adjetivos usados) 27. Na tua opinião, quais são os fatores que facilitam/ dificultam essas relações de convivência entre

	<p>colegas na Escola?</p> <p>28. Achas que são os alunos estrangeiros que se devem aproximar e adaptar aos alunos portugueses?</p> <p>29. O que é que consideras que poderia melhorar essas relações de convivência?</p>
<p>Caracterizar as relações académicas entre alunos estrangeiros e alunos autóctones na sala de aula.</p>	<p>30. Na tua turma existem alunos estrangeiros? De que nacionalidades?</p> <p>31. Quem escolherias para Delegado e subdelegado de turma?</p> <p>32. Com quem preferes realizar os Trabalhos de Grupo? Porquê?</p> <p>33. Com quem é que não gostas de os realizar? Porquê?</p>
<p>Caracterizar as relações entre os alunos autóctones e os professores.</p>	<p>34. Qual o professor que mais gostas? Porquê?</p> <p>35. Qual o professor que menos gostas? Porquê?</p>
<p>Registar a percepção dos alunos autóctones em relação a alguns aspetos da educação intercultural.</p>	<p>36. Achas que os professores tratam todos os alunos de igual modo?</p> <p>37. Parece-te que, de uma maneira geral, os professores têm em atenção as dificuldades dos alunos estrangeiros?</p> <p>38. Alguma vez os teus professores, na sala de aula, mostraram interesse no país de origem e na cultura dos teus colegas estrangeiros? Fala-me um pouco sobre isso.</p>

BLOCO TEMÁTICO D – IDENTIDADE, REPRESENTAÇÕES/ IMAGENS NA ESCOLA. INTEGRAÇÃO ESCOLAR.

OBJETIVOS	QUESTÕES
<p>Averiguar as representações/ imagens, a nível Escolar, que o aluno tem em relação ao endogrupo e aos exogrupos.</p> <p>Verificar se existe coincidência ou não com as representações/ imagens a nível social.</p>	<p>1. Completa as seguintes frases, tendo em conta como são os grupos em questão: “Nós, os alunos portugueses, somos... “ (5 adjetivos) “Eles, os alunos estrangeiros, são... “ (5 adjetivos) “Eles, os alunos ..., são...” (consoante cada nacionalidades dos colegas estrangeiros presentes na Escola) (5 adjetivos) “Para os alunos estrangeiros, nós os alunos portugueses somos...” (5 adjetivos)</p> <p>2. Parece-te que a imagem que os alunos estrangeiros têm dos alunos portugueses varia conforme a sua nacionalidade/ cultura?</p> <p>3. De uma maneira geral, gostas dos alunos portugueses? Porquê?</p> <p>4. De uma maneira geral, gostas dos alunos estrangeiros? Porquê? Esse gosto está dependente das culturas/ nacionalidades desses alunos?</p> <p>5. Na tua opinião, quais os fatores que podem contribuir para que passes a gostar ou a gostar mais dos alunos estrangeiros?</p> <p>6. Gostarias de namorar com um rapaz/ rapariga estrangeiro? Porquê? Essa preferência varia em função da cultura ou nacionalidade desses alunos?</p>
<p>Conhecer a comparação (semelhança/ diferença; superioridade/ inferioridade), a nível Escolar, que os alunos estabelecem entre o endogrupo e os exogrupos e as respetivas culturas.</p> <p>Conhecer a importância e o significado atribuído às semelhanças e às diferenças.</p> <p>Verificar se existe coincidência ou não com as representações/ imagens a nível social.</p>	<p>7. Em que aspetos consideras que os alunos portugueses são diferentes ou semelhantes aos alunos estrangeiros?</p> <p>8. Essas diferenças/ semelhanças variam em função da cultura/ nacionalidade desses alunos?</p> <p>9. Achas que essas semelhanças devem ser valorizadas ou desvalorizadas?</p> <p>10. Achas que essas diferenças devem ser valorizadas ou desvalorizadas?</p> <p>11. Comparativamente aos alunos portugueses, consideras que os alunos estrangeiros são superiores, iguais, inferiores? Essa relação varia em função da cultura/ nacionalidade desses alunos?</p>
<p>Aferir se o aluno considera que os seus colegas estrangeiros estão integrados ou não.</p>	<p>12. Sentes que os teus colegas estrangeiros estão bem integrados na Escola/ turma? Fala-me um pouco sobre isso.</p>
<p>Identificar a percepção do aluno sobre os fatores que facilitam ou dificultam a integração Escolar dos alunos estrangeiros.</p>	<p>13. Na tua opinião, quais são os fatores que facilitam/ dificultam a integração dos alunos estrangeiros na Escola?</p> <p>14. Achas que todos os colegas estrangeiros têm essas facilidades/ dificuldades ou elas variam consoante a naturalidade/ cultura dos alunos?</p>
<p>Verificar se o aluno sente que a presença e a cultura dos alunos estrangeiros constitui uma mais-valia ou um</p>	<p>15. Que tipo de vantagens/ constrangimentos consideras que os alunos estrangeiros trazem para a Escola/ sala de aula?</p>

constrangimento em contexto escolar.	<p>16. Consideras que todos os alunos estrangeiros trazem essas vantagens/ constrangimentos ou elas variam em função das culturas/ nacionalidades desses alunos?</p> <p>17. Os teus colegas estrangeiros costumam falar na Escola sobre o seu país, a sua cultura, a sua Língua Materna? Com quem e onde?</p> <p>18. Sentes que a sua cultura é valorizada na Escola?</p>
--------------------------------------	---

BLOCO TEMÁTICO E – LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS	QUESTÕES
Identificar a(s) língua(s) que fala com os seus colegas estrangeiros.	1. Qual (quais) a(s) língua(s) que falas com os teus colegas estrangeiros?
Aferir as representações metalinguísticas do aluno em relação à LP.	<p>2. Achas que o Português é uma língua fácil ou difícil de aprender?</p> <p>3. Quais as dificuldades que sentes no uso da Língua Portuguesa?</p> <p>4. Achas que saber várias línguas é uma vantagem para ti?</p>
Aferir a perceção do aluno sobre as dificuldades e a importância da LP para os seus colegas estrangeiros.	<p>5. Quais são as dificuldades, em relação à LP, que detetas nos teus colegas estrangeiros?</p> <p>6. Consideras importante que eles saibam a Língua Portuguesa? Porquê?</p>
Averiguar qual a perceção do aluno em relação a eventuais situações discriminatórias em relação à LP.	7. Alguma vez sentiste que os teus colegas estrangeiros foram discriminados por não saberem falar ou não falarem corretamente a LP?
Conhecer alguns aspetos que podem facilitar ou dificultar a comunicação entre alunos autóctones e estrangeiros.	<p>8. Indica três aspetos que na tua opinião facilitam a comunicação entre os colegas portugueses e os colegas estrangeiros?</p> <p>9. Indica três aspetos que na tua opinião dificultam a comunicação entre os colegas portugueses e os colegas estrangeiros?</p>

BLOCO TEMÁTICO F – COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

OBJETIVOS	QUESTÕES
Conhecer se o aluno tem alguma relação significativa com pessoas de nacionalidade(s)/ cultura(s) diferente(s) da sua.	1. Tens amigos de outra(s) nacionalidade(s) ou cultura(s)? Qual/ Quais? 2. Como fizeste essas amizades? 3. Frequentas a casa de estrangeiros? 4. Essas relações influenciaram/ influenciam de algum modo as tuas escolhas pessoais e Escolares?
Detetar a autoimagem do aluno sobre a sua competência intercultural.	5. Consideras que te relacionas bem com pessoas de outras culturas e línguas?
Verificar se o aluno identifica as condições criadas pela Escola para o desenvolvimento dessas competências.	6. Consideras que a Escola tem criado as condições necessárias para o desenvolvimento de capacidades que te permitam lidar com pessoas de outras culturas e línguas? 7. (Se sim) Através de que tipo de atividades/ meios?
Detetar se o aluno manifesta algumas categorias da competência intercultural: Sentimentos Conhecimentos Ações	8. Sentes curiosidade e interesse em conhecer aspetos/ experiências de outras culturas? 9. O facto de conheceres pessoas de outras culturas modificou de algum modo a tua visão sobre a tua própria cultura? 10. Quais são os aspetos que gostas/ não gostas de Portugal e da cultura portuguesa? 11. Quais são os aspetos que gostas/ não gostas em relação às outras culturas? 12. Quais as coisas mais importantes que aprendeste sobre: os outros países e suas culturas? a vida quotidiana e escolar em outros países? os assuntos que os estrangeiros gostam ou não de falar? a forma como se cumprimentam ou despedem? 13. Que outras coisas aprendeste? 14. Com quem e onde aprendeste essas coisas? 15. Já sentiste que alguma vez foste mal-interpretado pelos colegas estrangeiros? O que aconteceu? Como resolveste a situação? 16. Já sentiste que alguma vez interpretaste mal os colegas estrangeiros? O que aconteceu? Como resolveste a situação?

BLOCO TEMÁTICO G – EXPERIÊNCIAS DE DISCRIMINAÇÃO. ESTEREÓTIPOS. PRECONCEITOS. RACISMO.

OBJETIVOS	QUESTÕES
Conhecer o que o aluno entende por ser racista.	1. O que entendes por preconceito? 2. O que é para ti ser racista?
Averiguar se o aluno percebe na Escola ou fora da Escola experiências de discriminação/ racismo.	3. Pensas que na tua Escola há preconceitos/ racismo? 4. Consideras-te preconceituoso/ racista? 5. Achas que os alunos portugueses são preconceituosos/ racistas em relação aos alunos estrangeiros? 6. Achas que os alunos estrangeiros são preconceituosos/ racistas em relação aos alunos portugueses? 7. Alguma vez te sentiste discriminado? (Em caso de resposta afirmativa) Fala-me um pouco do que aconteceu. 8. Já assististe a algum caso de discriminação? (Em caso de resposta afirmativa) Fala-me um pouco do que aconteceu. 9. Sabes de algum colega que se tivesse sentido discriminado? (Em caso de resposta afirmativa) Fala-me um pouco do que aconteceu.

QUESTÕES FINAIS

OBJETIVOS	
Conhecer a impressão do aluno sobre a sua participação nesta entrevista e criar oportunidade de focar algum aspeto que não tenha sido contemplado.	O que te levou a aceitar o convite para participar nesta pesquisa? O que esperavas desta entrevista? Como foi para ti responder a estas questões? Gostarias de acrescentar mais alguma informação que consideres importante? Ou falar mais alguma coisa?

GUIÃO DA ENTREVISTA A ALUNOS ESTRANGEIROS EM TURMAS MULTICULTURAIS

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJETIVOS	
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objetivos do mesmo; Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado; Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista; Agradecer a colaboração e a disponibilidade.

BLOCO TEMÁTICO A – ALUNO. AGREGADO FAMILIAR. PERCURSO MIGRATÓRIO.

OBJETIVOS	
Identificar a idade, sexo e ano de Escolaridade do aluno e conhecer alguns aspetos pessoais.	<ol style="list-style-type: none">1. Que idade tens?2. Em que ano de Escolaridade estás?3. Em que país nasceste?4. Tens nacionalidade portuguesa? (Em caso de resposta negativa: Gostarias de ser cidadão português?)5. Consideras-te branco, mestiço, negro, outro?6. Qual a tua religião?7. Para além da Escola tens outras atividades?8. Como ocupas os teus tempos livres?9. Tens algum tipo de subsídio escolar? (em caso de resposta afirmativa) Qual o Escalão?
Identificar e conhecer o agregado familiar do aluno.	<ol style="list-style-type: none">10. Com quem vives?11. Onde? (cidade/ periferia)12. Quais as habilitações Escolares das pessoas com quem vives?13. Quais os seus países de origem?14. Quais as suas nacionalidades?15. Quais as suas profissões?16. Quem é o teu Encarregado de Educação?
Conhecer o percurso migratório do aluno e o da sua família até ao momento atual.	<ol style="list-style-type: none">17. Já tinhas estado em Portugal alguma vez? (Em caso de resposta afirmativa: Fala-me um pouco sobre isso).18. Para além do teu país de origem e de Portugal, viveste em mais algum país? (Em caso de resposta afirmativa: Fala-me um pouco sobre isso).19. Há quanto tempo estás em Portugal?20. Com quem vieste para cá? A família veio toda junta?21. (No caso de o aluno ter vindo com os pais) Porque é que os teus pais vieram para Portugal?22. Foi de tua vontade vires com eles?23. Gostarias de fixar residência definitiva em Portugal?

BLOCO TEMÁTICO B – IDENTIDADE, REPRESENTAÇÕES / IMAGENS DA IMIGRAÇÃO

OBJETIVOS	QUESTÕES
<p>Aferir qual a identidade étnico-cultural com a qual o aluno se identifica e o grau dessa identificação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consideras-te ... (consoante a naturalidade do aluno), português ou ambos? Porquê? 2. Para ti, quais são as características mais importantes para se ser português? 3. E para se ser... ? (consoante a naturalidade do aluno) 4. Qual a importância que atribuis ao facto de seres ... (consoante a resposta do aluno)?
<p>Averiguar quais as representações/ imagens que o aluno tem em relação ao endogrupo e aos exogrupos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Completa as seguintes frases tendo em conta como são os grupos em questão: <ul style="list-style-type: none"> “Nós, os ..., somos...” (consoante a naturalidade do aluno) (5 adjetivos) “Eles, os ..., são...” (consoante cada nacionalidades dos colegas estrangeiros presentes na Escola) (5 adjetivos) “Eles, os portugueses, são...” (5 adjetivos) “Para os portugueses, os estrangeiros são...” (5 adjetivos) 6. De uma maneira geral, gostas dos portugueses? Porquê? 7. De uma maneira geral, gostas dos outros estrangeiros que residem em Portugal? Porquê? 8. Achas boa ideia que pessoas de diferentes culturas/ nacionalidades casem uma com a outra? Porquê? 9. Que vantagens/ desvantagens achas que os estrangeiros trazem para a sociedade portuguesa?
<p>Conhecer a comparação social (semelhança/ diferença; superioridade/ inferioridade) que os alunos estabelecem entre o endogrupo e os exogrupos e as respetivas culturas.</p> <p>Conhecer a importância e o significado atribuído às semelhanças e às diferenças.</p>	<p><u>Sobre as culturas:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Em que aspetos consideras que a cultura do teu país é diferente e/ou semelhante à cultura de Portugal? 11. Consideras que essas semelhanças e/ou diferenças se acentuam em relação a determinadas culturas? Qual ou quais? 12. Achas que essas semelhanças devem ser valorizadas ou desvalorizadas? Porquê? 13. Achas que essas diferenças devem ser valorizadas ou desvalorizadas? Porquê? 14. Comparativamente à tua cultura, consideras que a cultura de Portugal é inferior, igual, ou superior? E em relação a outras culturas? <p><u>Sobre os indivíduos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Em que aspetos consideras que os ... (consoante a naturalidade do aluno) são diferentes e/ou semelhantes aos portugueses? Porquê? 16. Consideras que essas semelhanças e/ou diferenças se acentuam em relação a determinadas culturas? 17. Comparativamente aos ... (consoante a naturalidade do aluno), consideras que os portugueses são superiores, iguais ou inferiores? E em relação aos outros estrangeiros? Porquê? 18. Achas que os estrangeiros deveriam ter os mesmos direitos que os portugueses? Porquê?

BLOCO TEMÁTICO C – PERCURSO ESCOLAR. REPRESENTAÇÕES/ IMAGENS PERANTE A ESCOLA. RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA.

OBJETIVOS	QUESTÕES
Conhecer o percurso Escolar do aluno e o seu desempenho escolar.	1. Fala-me um pouco sobre o teu percurso Escolar até ao momento?
Identificar aspetos diferenciadores da realidade Escolar portuguesa em relação à realidade Escolar do seu país de origem.	2. O que é que mais estranhaste na Escola portuguesa? 3. Quais as outras diferenças que encontraste em relação à Escola do teu país de origem?
Identificar reações do entrevistado à nova realidade escolar, nas dimensões física, emocional, cognitiva/ intelectual, social e comportamental.	4. Foi fácil a tua adaptação à escola? Tenta descrever as alterações que sentiste?
Esclarecer sobre as formas de valorização da escola.	5. Para ti o que significa frequentar a Escola portuguesa? 6. Gostas de andar na Escola? Porquê? 7. O que desejarias mudar na tua Escola, se pudesses?
Averiguar as representações/ imagens do aluno em relação à escola e à sua escolarização. Registar as suas representações em relação às causas do seu sucesso/ insucesso escolares.	8. Qual a disciplina que mais gostas? Porquê? 9. Qual a disciplina que menos gostas? Porquê? 10. Qual a disciplina em que sentes ter menos dificuldades? 11. Qual a disciplina em que sentes ter mais dificuldades? 12. Consideras que o teu sucesso escolar se deve a que fatores? 13. E o insucesso?
Conhecer as suas expectativas de futuro.	14. Até quando gostarias de frequentar a Escola? Porquê? 15. Achas que isso vai ser possível? 16. Gostarias de concluir os estudos em Portugal? 17. Qual a profissão que gostarias de vir a ter no futuro? 18. Achas que vais conseguir um dia ter essa profissão? 19. Achas que a Escola dá a todos as mesmas oportunidades de subir na vida?
Verificar o envolvimento dos pais/ Encarregado de Educação com a Escola e o apoio Escolar que dão aos seus educandos.	20. Os teus pais são membros da Associação de Pais? 21. O teu Encarregado de Educação costuma ir à Escola? Com que frequência? Qual o motivo? 22. Em casa, os teus pais ajudam-te nas tarefas Escolares?
Verificar o grau de envolvimento do aluno na comunidade Escolar.	23. Desempenhas ou já desempenhaste algum cargo ou função na tua Escola?

<p>Caracterizar as relações de convivência entre alunos estrangeiros e alunos autóctones na Escola.</p>	<p>24. Foi/ É fácil fazer amigos na Escola? 25. Com quem te relacionas melhor? (com colegas do mesmo país de proveniência, com os outros colegas estrangeiros independentemente do seu país de origem e/ ou com os colegas portugueses) 26. De uma forma geral, com quem te parece que os colegas estrangeiros se relacionam melhor? 27. De uma forma geral, com quem te parece que os colegas portugueses se relacionam melhor?</p> <p>28. Como caracterizarias as relações de convivência, dentro da Escola, entre alunos estrangeiros e alunos portugueses? (Cinco adjetivos) 29. Achas que são sempre ...? (Consoante os adjetivos usados) 30. Na tua opinião, quais são os fatores que facilitam/ dificultam essas relações de convivência na Escola? 31. Achas que são os alunos estrangeiros que se devem aproximar e adaptar aos alunos portugueses? 32. O que é que consideras que poderia melhorar essas relações de convivência?</p>
<p>Caracterizar as relações académicas entre alunos estrangeiros e alunos autóctones na sala de aula.</p>	<p>33. Na tua turma existem alunos estrangeiros? De que nacionalidades? 34. Quem escolherias para Delegado e subdelegado de turma? 35. Com quem preferes realizar os Trabalhos de Grupo? Porquê? 36. Com quem é que não gostas de os realizar? Porquê?</p>
<p>Caracterizar as relações entre os alunos estrangeiros e os professores.</p>	<p>37. Qual o professor que mais gostas? Porquê? 38. Qual o professor que menos gostas? Porquê?</p>
<p>Registrar a perceção dos alunos estrangeiros em relação a alguns aspetos da educação intercultural.</p>	<p>39. Achas que os professores tratam todos os alunos de igual modo? 40. Parece-te que, de uma maneira geral, os professores têm em atenção as dificuldades dos alunos estrangeiros? 41. Alguma vez os teus professores, na sala de aula, mostraram interesse no teu país de origem e na tua cultura? Fala-me um pouco sobre isso.</p>

BLOCO TEMÁTICO D – IDENTIDADE, REPRESENTAÇÕES/ IMAGENS NA ESCOLA. INTEGRAÇÃO ESCOLAR.

OBJETIVOS	QUESTÕES
<p>Averiguar as representações/ imagens, a nível Escolar, que o aluno tem em relação ao endogrupo e aos exogrupos.</p> <p>Verificar se existe coincidência ou não com as representações/ imagens a nível social.</p>	<p>1. Completa as seguintes frases tendo em conta como são os grupos em questão: “Nós, os alunos ..., somos... “ (consoante a naturalidade do aluno) (5 adjetivos) “Eles, os ... , são... “ (consoante cada nacionalidade dos colegas estrangeiros presentes na Escola) (5 adjetivos) “Eles, os alunos portugueses, são...” (5 adjetivos) “Para os alunos portugueses, os alunos estrangeiros são...” (5 adjetivos)</p> <p>2. Parece-te que a imagem que os alunos portugueses têm dos alunos estrangeiros varia conforme a nacionalidade/ cultura destes últimos?</p> <p>3. De uma maneira geral, gostas dos alunos portugueses? Porquê?</p> <p>4. De uma maneira geral, gostas dos outros alunos estrangeiros? Porquê?</p> <p>5. Na tua opinião, quais os fatores que podem contribuir para que passes a gostar ou a gostar mais dos alunos portugueses? E em relação aos outros alunos estrangeiros?</p> <p>6. Gostarias de namorar com um rapaz/ rapariga português? Porquê?</p> <p>7. E se fosse de outra cultura/ nacionalidade?</p>
<p>Conhecer a comparação (semelhança/ diferença; superioridade/ inferioridade), a nível Escolar, que os alunos estabelecem entre o endogrupo e os exogrupos e as respetivas culturas.</p> <p>Conhecer a importância e o significado atribuído às semelhanças e às diferenças.</p> <p>Verificar se existe coincidência ou não com as representações/ imagens a nível social.</p>	<p>8. Em que aspetos consideras que os alunos ... (consoante a nacionalidade do aluno) são diferentes ou semelhantes aos portugueses? E em relação aos outros alunos estrangeiros?</p> <p>9. Achas que essas semelhanças devem ser valorizadas ou desvalorizadas?</p> <p>10. Achas que essas diferenças devem ser valorizadas ou desvalorizadas?</p> <p>11. Comparativamente aos alunos ... (consoante a nacionalidade do aluno), consideras que os alunos portugueses são superiores, iguais, inferiores? E em relação aos outros alunos estrangeiros?</p>
<p>Aferir se o aluno se sente integrado ou não e se tem a mesma perceção sobre a integração dos seus colegas estrangeiros.</p>	<p>12. Sentes que estás bem integrado na Escola/ turma? Fala-me um pouco sobre isso.</p> <p>13. Sentes que todos os alunos estrangeiros estão bem integrados? Porquê?</p>
<p>Identificar os fatores que facilitam ou dificultam a integração Escolar e em que medida eles variam em função da nacionalidade/ cultura dos alunos.</p>	<p>14. Na tua opinião, quais são os fatores que facilitam/ dificultam a integração dos alunos estrangeiros na Escola?</p> <p>15. Achas que todos os colegas estrangeiros têm essas facilidades/ dificuldades ou elas variam consoante a naturalidade/ cultura dos alunos?</p>
<p>Verificar se o aluno sente que a sua presença e a sua cultura, bem como a presença e a cultura dos outros alunos estrangeiros, constituem uma mais-valia ou um constrangimento em contexto escolar.</p>	<p>16. Que tipo de vantagens/ constrangimentos consideras que os alunos... (consoante a nacionalidade do aluno) trazem para a Escola/ sala de aula?</p> <p>17. E em relação aos outros alunos estrangeiros?</p> <p>18. Costumas falar na Escola sobre o teu país, a tua cultura? Com quem e onde?</p> <p>19. E os outros colegas estrangeiros, também costumam falar do seu país e da sua cultura?</p>

	20. Sentes que as culturas dos alunos estrangeiros são valorizadas na Escola?
--	---

BLOCO TEMÁTICO E – LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS	QUESTÕES
Identificar a Língua Materna do aluno e do seu agregado familiar.	1. Em que língua ou línguas se fala normalmente em tua casa? 2. Qual é a tua Língua Materna? 3. Quais as Línguas Maternas dos teus pais?
Aferir as representações metalinguísticas do aluno em relação à sua Língua Materna.	4. Falas essa(s) língua(s)? 5. Escreves essa(s) língua(s)? 6. Entendes essa(s) língua(s)?
Identificar a(s) língua(s) que fala com os seus amigos.	7. Qual (quais) a(s) língua(s) que falas com os teus amigos?
Conhecer como é que o aluno aprendeu a LP (contexto formal e/ou informal).	8. Com quem e onde aprendeste a Língua Portuguesa?
Aferir as representações metalinguísticas do aluno em relação à LP.	9. Achas que o Português é uma Língua fácil ou difícil de aprender? 10. Quais as dificuldades que sentes no uso da Língua Portuguesa? 11. Achas que os teus colegas portugueses também têm dificuldades na LP? 12. Consideras importante saber a Língua Portuguesa? 13. Achas que saber várias línguas é uma vantagem para ti?
Verificar a perceção do aluno sobre as medidas Escolares e os aspetos facilitadores da sua integração em relação à LP.	14. Tiveste algum apoio Escolar ao nível da Língua Portuguesa? 15. Ainda tens esse apoio? Fala-me um pouco dele e do proveito que dele retiraste. 16. Costumas usar a tua Língua Materna na Escola? 17. O que sentes em relação à tua Língua Materna?
Averiguar se o aluno alguma vez se sentiu discriminado ou se conhece alguém que se tivesse sentido discriminado pelo facto de não falar ou não falar corretamente a LP.	18. Alguma vez te sentiste mal/ discriminado por não saber falar Português ou por não falar corretamente? 19. Conheces alguém que se tivesse sentido assim?
Conhecer alguns aspetos que podem facilitar ou dificultar a comunicação entre alunos autóctones e estrangeiros.	20. Indica três aspetos que na tua opinião facilitam a comunicação entre ti e os colegas portugueses? 21. Indica três aspetos que na tua opinião dificultam a comunicação entre ti e os colegas portugueses?

BLOCO TEMÁTICO F – COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

OBJETIVOS	QUESTÕES
Conhecer se o aluno tem alguma relação significativa com pessoas de nacionalidade(s)/ cultura(s) diferente(s) da sua.	1. Tens amigos de outra(s) nacionalidade(s) ou cultura(s)? Qual/ Quais? 2. Como fizeste essas amizades? 3. Frequentas a casa de portugueses? 4. Essas relações influenciaram/ influenciam de algum modo as tuas escolhas pessoais e Escolares?
Detetar a autoimagem do aluno sobre a sua competência intercultural.	5. Consideras que te relacionas bem com pessoas de outras culturas e línguas?
Verificar se o aluno identifica as condições criadas pela Escola para o desenvolvimento dessas competências.	6. Consideras que a Escola tem criado as condições necessárias para o desenvolvimento de capacidades que te permitam lidar com pessoas de outras culturas e línguas? 7. (Se sim) Através de que tipo de atividades/ meios?
Detetar se o aluno manifesta algumas categorias da competência intercultural: Sentimentos Conhecimentos Ações	8. Sentes curiosidade e interesse em conhecer aspetos/ experiências da cultura portuguesa? 9. O facto de estares em Portugal e conheceres a cultura portuguesa modificou de algum modo a tua visão sobre a tua própria cultura? 10. O que é que te fez sentir desconfortável e com saudades do teu país? (o que não gostas ou gostas menos de Portugal e da sua cultura) 11. O que é que te fez sentir bem em Portugal? (o que gostas em Portugal e na sua cultura) 12. Quais as coisas mais importantes que aprendeste sobre: Portugal e sobre a cultura dos portugueses? a vida quotidiana e escolar em Portugal? os assuntos que os portugueses gostam ou não de falar? as formas de cumprimentar ou despedir-se dos portugueses? 13. Que outras coisas aprendeste? 14. Com quem e onde aprendeste essas coisas? 15. Já sentiste que alguma vez foste mal-interpretado pelos colegas portugueses? O que aconteceu? Como resolveste a situação? 16. Já sentiste que alguma vez interpretaste mal os colegas portugueses? O que aconteceu? Como resolveste a situação?

BLOCO TEMÁTICO G – EXPERIÊNCIAS DE DISCRIMINAÇÃO. ESTEREÓTIPOS. PRECONCEITOS. RACISMO.

OBJETIVOS	QUESTÕES
Conhecer o que o aluno entende por ser racista.	1. O que entendes por preconceito? 2. O que é para ti ser racista?
Averiguar se o aluno percebe na Escola ou fora da Escola experiências de discriminação/ racismo.	3. Pensas que na tua Escola há preconceitos/ racismo? 4. Consideras-te preconceituoso/ racista? 5. Achas que os alunos estrangeiros são preconceituosos/ racistas em relação aos alunos portugueses? 6. Achas que os alunos portugueses são preconceituosos/ racistas em relação aos alunos estrangeiros? 7. Alguma vez te sentiste discriminado? (Em caso de resposta afirmativa) Fala-me um pouco do que aconteceu. 8. Já assististe a algum caso de discriminação? (Em caso de resposta afirmativa) Fala-me um pouco do que aconteceu. 9. Sabes de algum colega que se tivesse sentido discriminado? (Em caso de resposta afirmativa) Fala-me um pouco do que aconteceu.

QUESTÕES FINAIS

OBJETIVOS	
Conhecer a impressão do aluno sobre a sua participação nesta entrevista e criar oportunidade de focar algum aspeto que não tenha sido contemplado.	O que te levou a aceitar o convite para participar nesta pesquisa? O que esperavas desta entrevista? Como foi para ti responder a estas questões? Gostarias de acrescentar mais alguma informação que consideres importante? Ou falar mais alguma coisa?

Exmo(a) Senhor(a)

Eu, Carmen Maria Domingues Reste docente do Q. E. da Escola E. B. 2, 3 / S D Moisés Alves Pinho e aluna do Doutoramento em Didáctica e Formação da Universidade de Aveiro, venho por este meio solicitar a sua colaboração através de cedência de uma entrevista em local e hora da sua conveniência.

A entrevista insere-se no projecto de doutoramento intitulado “Educação Intercultural: Representações Sociais dos Alunos do Ensino Secundário, no âmbito da Imigração em Portugal”, e foi autorizada pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Agradeço a atenção dispensada ao meu pedido e envio-lhe os melhores cumprimentos.

Aveiro, 1 de Dezembro de 2010

Eu, _____, aluno da Turma ____ do ____º Ano, da Escola Secundária c/ 3º Ciclo Dr. Mário Sacramento, informado sobre o projecto de Doutoramento supracitado, dou o meu consentimento para colaboração.

Aveiro, ____ de _____ de 20__
